



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS

**“É COMO SE FOSSE UM SEGUNDO PROFESSOR”: UMA ANÁLISE DA
CONSTRUÇÃO DO “NÃO LUGAR” PROFISSIONAL E DA ORIGEM DOS
SABERES MOBILIZADOS PELOS AUXILIARES DE CLASSE**

SALVADOR – BA
2021

LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS

**“É COMO SE FOSSE UM SEGUNDO PROFESSOR”: UMA ANÁLISE DA
CONSTRUÇÃO DO “NÃO LUGAR” PROFISSIONAL E DA ORIGEM DOS
SABERES MOBILIZADOS PELOS AUXILIARES DE CLASSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação e Diversidade, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

**SALVADOR – BA
2021**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Jesus, Livia Karen Figueredo de.

“É como se fosse um segundo professor”: uma análise da construção do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe / Livia Karen Figueredo de Jesus. - 2021.

142 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Auxiliares de classe. 2. Saberes. 3. Educação infantil. 4. Ambiente de sala de aula. I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

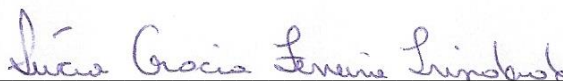
CDD 372.2 – 23. ed.

LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS

**“É COMO SE FOSSE UM SEGUNDO PROFESSOR”: UMA ANÁLISE DA
CONSTRUÇÃO DO “NÃO LUGAR” PROFISSIONAL E DA ORIGEM DOS
SABERES MOBILIZADOS PELOS AUXILIARES DE CLASSE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



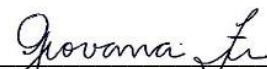
Lúcia Gracia Ferreira Trindade- Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB



Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Giovana Cristina Zen

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



Roselane Duarte Ferraz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Aprovado em 10 de setembro de 2021.

A Deus por ser o meu sustento.

Aos colaboradores da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, pela minha vida e por ter sido a minha força nos momentos em que me faltaram ânimo.

Aos meus pais por ser a minha base e o motivo das minhas lutas. Minha mãe, obrigada por ser a minha inspiração, um exemplo de mulher guerreira e minha fonte de amor. Meu pai José, meu butinha, obrigada por ser meu exemplo de honestidade, de coragem e de solidariedade.

Ao meu companheiro, marido, namorado, Claudio, pelo seu amor. Por ter tido paciência nos momentos em que me faltava equilíbrio e pela espera ansiosa do meu retorno. Ah, e é claro pelo apoio incondicional e por lembrar-me que as dificuldades iriam passar e que tudo aquilo era o meu sonho, a minha meta.

À minha irmã de leite, Irani, pelo abrigo físico e também pelo abrigo de alma. Por me esperar com comidinhas, pelas conversas madrugadas a dentro, pelo carinho em cada gesto de cuidado.

Aos meus avós Rita e Ranulfo, pelo amor, carinho e principalmente pela força que emana dos gestos. E pelos sorrisos ao me vê e pela comidinha com gosto de infância. À minha vizinha Helenita (*in memorian*), por todo amor, carinho e cuidado. Por cada abraço e por ter sido meu modelo de mulher forte. Hoje a saudade aperta o meu coração, mas o seu amor ainda está comigo, te amarei para sempre.

Aos meus primos Josiane, Tainara, Leonardo, Alana, Daiane, Fabrine, Jaqueline e Eline pelo apoio, carinho, preocupação, conversas descontraídas e pelos encontros regados a comida. Às minhas tias, as Marias, Miracy, Iracy, Floracy e Miralva, por todo carinho, afeto e comidinhas.

À minha enteada Samara, por quem eu tenho um imenso carinho e amor. Obrigada por suas conversas, carinhos, memes e figurinhas (risos). Por me ensinar tanto e mostrar que o mundo pode ser um lugar melhor.

Às minhas amigas, Célia, Bianca e Daniela pelos conselhos, conversas e por acreditar em um potencial que nem eu mesma acreditava ter. É muito bom ter vocês na minha vida.

Ao meu amigo Lucinaldo pelo carinho e por ser um grande incentivador.

À Rave, por ter me dado abrigo e ser sempre tão carinhosa. Pelas conversas e risadas, nos momentos tensos.

Às minhas amigas, Adriana e Lilian, presentes que a UFBA me deu. Obrigada, por cada conversa, momento e ligação de cuidado. Sem as palavras e ajuda de vocês o caminho seria ainda mais difícil.

Aos meus irmãos acadêmicos, em especial, Mara, a filha primogênita, por formar um grupo de afeto, carinho e trocas de conhecimento.

À minha orientadora, Lúcia Gracia, pelo carinho, acolhimento, ensinamentos, paciência, compreensão e por acreditar em mim. Pelas noites de orientação à distância e pelas trocas de mensagens. Obrigada pela oportunidade de conviver e aprender com o seu exemplo. Você é um ser iluminado!

Aos auxiliares de classe que demonstraram confiança para compartilhar suas narrativas comigo. Em um momento em que a distância é a garantia de segurança, o calor humano não faltou nos encontros e na disposição em colaborar. Sem vocês este estudo não seria possível. A vocês minha gratidão eterna.

Às secretárias de educação dos municípios de Amargosa e Itapetinga, por possibilitarem a realização da pesquisa, mostrando pronta disposição na construção de novos conhecimentos.

Às instituições que também abraçaram o estudo, colaborando para o contato com os participantes.

Às professoras, Karina, Giovana, Rita e Roselane por aceitarem participar desse momento de construção de conhecimentos e contribuírem com seus saberes, valiosas palavras e experiências.

À Universidade Federal da Bahia pelo acolhimento. Em especial, o GEPEL por me propiciar aprendizagens e trocas de conhecimento. A Capes por contribuir financeiramente com a minha passagem pela Pós-Graduação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesta travessia e colaboraram para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada.

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”*

(Mário Quintana, 1951)

RESUMO

O/a professor(a) não tem sido o único a trabalhar na sala de aula do Centro de Educação Infantil, junto a ele tem o auxiliar de classe, a quem, tradicionalmente, tem sido delegada as atividades de cuidado e reservada condições de trabalho diferentes como, por exemplo, carga horária maior e menor remuneração. No entanto, o trabalho desenvolvido por eles já é de responsabilidade do professor, pois a sala de aula é lugar profissional do docente. Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral: analisar a constituição do “não lugar” profissional e a origem dos saberes utilizados pelos auxiliares de classe da Educação infantil, articulando as possíveis políticas públicas. Figura-se como um estudo qualitativo e exploratório, tendo como colaboradores sete auxiliares de classe dos municípios de Amargosa e Itapetinga, na Bahia. A produção dos dados se deu através da análise documental e da entrevista narrativa e foram catalogados e analisados a partir da técnica da análise de conteúdo. Evidenciamos a construção do “não lugar” dos auxiliares de classe da Educação Infantil e que os elementos que formam e consolidam o “não lugar” podem ser verificados desde a motivação ao se tornarem auxiliar de classe até a invisibilidade destes trabalhadores nos documentos oficiais. Assim, a construção do “não lugar” profissional se dá: pela ocupação da função de outrem; indefinição do que é ser auxiliar; invisibilidade nas legislações, tanto no âmbito municipal quanto no nacional; impossibilidade de reconhecimento como profissão dada a falta de autonomia no fazer laboral, lugar próprio de atuação e um saber específico proveniente de uma formação especializada.

Palavras-chave: Auxiliares de classe. “Não lugar” profissional. Saberes.

ABSTRACT

Teachers have not been the only ones working in Early Childhood Education Center's classrooms, along with them, there are also class helpers, who are responsible for care activities and for who are designed different work conditions such as more expand workload and lower pay. However, the work made by those professionals are teacher's responsibility, as the classroom recognize the teacher as the main professional. In such manner, this research had as its general objective: analyze the constitution of the "nonprofessional place" and the source of the knowledge used by class helpers of Early Childhood Education, linking those with the possible public policies. On this wise, this research characterize itself as qualitative and exploratory, having as contributors seven class helpers from the counties of Amargosa and Itapetinga. The data was achieved through documental analyses and narrative interview and it was analyzed through the content analysis technique. It is evident the construction of the "nonprofessional place" of class helpers in Early Childhood Education and that the element that shape and consolidate the "nonprofessional place" can be seen from the first motivation to become class helpers to the visibility of those workers in the official documents. Therefore, the construction of the "nonprofessional place" is built by: the occupation of the charge designed to other; identification of what is to be a helper; nonrecognition as a professional since there is no autonomy in the job practice, place of performance and a specific knowledge provided by specialized training.

Keywords: Class helpers. "Nonprofessional place". Knowledge.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Total de Trabalhos analisados dos anais das Reuniões da ANPEd	30
Tabela 2 - Temático dos Trabalhos Selecionados	30
Tabela 3 - Total de trabalhos encontrados no Catálogo de dissertações e teses da CAPES...33	

ARTIGO 1

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores da pesquisa	46
--	----

ARTIGO 2

Quadro 1 - Perfil formativo dos colaboradores da pesquisa	76
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Cadastro Brasileiro de Ocupações

CEI - Centro de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PME- Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 POR QUE FALAR DE “NÃO LUGAR” PROFISSIONAL DO AUXILIAR DE CLASSE?.....	20
3 ARTIGO 1: OS AUXILIARES DE CLASSE E A CONSTRUÇÃO DO “NÃO LUGAR” PROFISSIONAL NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
3.1 PRIMEIROS DIÁLOGOS	37
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, PROFISSÃO E “NÃO LUGAR”	38
3.3 OS CAMINHOS DA PESQUISA	43
3.4 A ESCUTA DESVELA: QUEM SÃO OS AUXILIARES?.....	46
3.4.1 “Não lugar” Ocupado	47
3.4.2 Lugar profissional desejado.....	53
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
4 ARTIGO 2: QUAL A ORIGEM DO SABER DOS AUXILIARES DE CLASSE DA EDUCAÇÃO INFANTIL?: UM ESTUDO SOBRE O NÃO LUGAR PROFISSIONAL	65
4.1 PRIMEIRAS PALAVRAS	65
4.2 QUAIS SABERES SÃO NECESSÁRIOS PARA ATUAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	66
4.3 PERCURSO DA PESQUISA.....	72
4.4 QUAIS SABERES? QUAL FORMAÇÃO?	75
4.4.1 Saberes e formação.....	75
4.4.2 Saberes de experiência.....	79
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	89

5 ARTIGO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO DOS AUXILIARES DE CLASSE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA DEMARCAÇÃO DE SABERES E DO LUGAR PROFISSIONAL.....	95
5.1 INTRODUÇÃO	95
5.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O LUGAR PROFISSIONAL DOS AUXILIARES	96
5.3 METODOLOGIA.....	100
5.4 O LUGAR PROFISSIONAL DOS AUXILIARES DE CLASSES: CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMARCAÇÃO DOS SABERES	103
5.4.1 (Des)Legitimação profissional	103
5.4.2 Lugares e “não lugares” profissionais na sala de aula da Educação Infantil.....	113
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
7 REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista narrativa.....	133
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	134
APÊNDICE C - Carta de Anuência – Amargosa	136
APÊNDICE D - Carta de Anuência – Itapetinga	137
ANEXO A - Parecer consubstanciado de aprovação do projeto de pesquisa.....	138

1 INTRODUÇÃO

A sociedade, por um longo período da história, concebia a criança como um miniadulto, elas não tinham suas necessidades específicas atendidas, ou seja, as pessoas não tinham um sentimento de infância (ARIÈS, 2018). Essa ausência de atenção vai se modificando por conta das transformações econômicas e do modo de viver em sociedade, além de estudos e avanços nos campos da Psicologia, Sociologia e Antropologia, que proporcionaram novos conhecimentos e levaram a novas formas de compreender os pequenos seres humanos. Destarte, com a chegada da modernidade, a sociedade passou a demonstrar certa preocupação e comoção em torno desses pequenos indivíduos, pois eles passaram a ser compreendidos como seres diferentes dos adultos e que possuíam especificidades no modo de relacionarem-se em sociedade e com o mundo a sua volta (ARIÈS, 2018). É nesse contexto que tem início o processo de “parificação”, cuidado e proteção das crianças, sendo inicialmente as famílias burguesas as primeiras a vivenciarem essa mudança de comportamento com relação aos seus filhos (ARIÈS, 2018).

Com decorrer do tempo, houve à necessidade de proteger as crianças e para isso surgiu à criação de espaços externos a família. Assim, são construídas instituições para cuidar das crianças, cujas mães não poderiam realizar esta prática por determinado período diário, tendo em vista a necessidade de realizarem atividades laborais fora dos seus lares (KUHLMANN JR., 2015). Dessa maneira, em um primeiro momento, no Brasil, as creches são construídas para atender as crianças, mas visando a possibilidade de garantir às genetrizes condições para o desenvolvimento de atividades laborais fora do ambiente doméstico (VIEIRA, 2016).

Agora como uma instituição educacional, o Centro de Educação Infantil (CEI)¹, passa a necessitar de profissionais habilitados para atuar junto às crianças, ou seja, de professores que possuem o magistério ou tenham cursado a Licenciatura em Pedagogia. A exigência formativa para a atuação do professor nessa etapa da Educação Básica está posta na LDB (BRASIL, 1996), e busca reforçar o *status* educacional, já que quando vinculada à Assistência Social as creches não realizavam exigência formativa para atuar nas salas de atendimento, era preciso ser mãe e gostar de criança, uma vez que o cuidado com estes pequenos seres humanos, historicamente foi delegado às mulheres (ARCE, 2001). Assim, na sala de aula da Educação Infantil, o professor é o responsável pelo processo de cuidar e educar, que se configura como uma especificidade do atendimento desta etapa da Educação Básica.

¹ Ao utilizar o termo CEI estaremos nos referindo as instituições que atendem especificamente crianças que estão na etapa da Educação Infantil (Creche e Pré-escola).

Contudo, o/a professor (a) não tem sido o único a trabalhar na sala de aula do CEI, junto a ele tem a auxiliar de classe², a quem tem sido delegada as atividades de cuidado. Entretanto, o trabalho desenvolvido por estes trabalhadores, é de responsabilidade do professor, visto que a sala de aula é lugar desta categoria profissional. Vale notar, que as condições de trabalho entre ambos são diferentes, pois o auxiliar possui carga horária maior e menor remuneração.

Observa-se também uma divisão social do trabalho entre professor e auxiliar, já que é delegado a função de educar ao professor e de cuidar ao auxiliar, provocando um rompimento do binômio cuidar e educar. Conforme Azevedo (2013), Tiriba (2005a, 2005b), Campos (1994), Brasil (2010), Kramer, Nunes e Pena (2020), Cerisara (1999) e Santos e Ferreira (2019), o binômio cuidar e educar é muito importante na Educação Infantil; é indissociável e configura-se como uma tarefa intransferível, pois deve ser desempenhado de forma integrada pelo professor habilitado conforme preconizado pela legislação.

O estudo aqui apresentado trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se busca a partir da realidade em que o objeto está inserido e do que ele pudesse nos revelar, recursos para compreendê-lo. Com esta abordagem escolhida, os dados podem ser produzidos com palavras e imagens, sendo aceitas transcrições de entrevistas que contém citações baseadas nos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sendo assim, não numeramos os dados produzidos, mas sim, descrevemos a realidade estudada.

Sendo assim, o estudo tem como questão norteadora “Como se dá a construção do ‘não lugar’ profissional e qual a origem dos saberes utilizados pelos auxiliares de classe da Educação Infantil, articulando as possíveis políticas públicas?”. E para contribuir na busca de conhecimento e produção dos dados acerca deste fenômeno tomamos como objetivo geral: analisar a constituição do “não lugar” profissional e a origem dos saberes utilizados pelos auxiliares de classe da Educação Infantil articulando as possíveis políticas públicas. Além disso, também consideramos três objetivos específicos que são: identificar e analisar quais aspectos influenciam a construção do “não lugar” profissional dos auxiliares de classe da Educação Infantil; conhecer qual a origem dos saberes mobilizados pelas pessoas que exercem a função de auxiliar de classe e a influência destes na perspectiva do “não lugar” profissional; cartografar possíveis políticas públicas que remetem os auxiliares de classe, com vistas a contribuir para demarcar os saberes e o lugar profissional.

² Optamos por utilizar o termo auxiliar de classe por uma questão de familiaridade, mas há outras nomenclaturas, como por exemplo, monitora, assistente de classe, auxiliar do desenvolvimento infantil, agente auxiliar de classe, etc.

É válido destacar que a ideia de “não lugar” profissional surge a partir da consideração dos estudos do antropólogo francês Marc Augé (1994) que constrói o conceito de “não lugar” entendendo este como lugar que não há identidade nem relação. Nas palavras do autor “o espaço do “não lugar” não cria nem identidade singular nem relação” (AUGÉ, 1994, p. 95).

Além do “não lugar” profissional, buscamos conhecimentos acerca da origem dos saberes que os/as auxiliares de classe possuem e utilizam para desempenhar as atividades que são atribuídas a esta função, entendendo que os saberes têm suas origens em diversas esferas da vida do indivíduo.

Os fenômenos que pretendíamos conhecer de maneira mais profunda se apresentavam dentro da esfera daquilo que não pode ser mensurado, mas sim revelado através de uma partilha densa do convívio entre pesquisadora e colaborador, tornado assim, os conhecimentos perceptíveis para aquele que oferece uma atenção sensível, que neste caso era a pesquisadora (CHIZZOTTI, 2003).

Ao tratarmos de pesquisa científica no que se refere aos objetivos, encontramos três possibilidades, a exploratória, a descritiva e a explicativa. Dentre as três opções de objetivos, a mais adequada ao estudo realizado foi a exploratória, considerando as definições de Gil (2008). Tal escolha se deu, pois procuramos compreender a construção do “não lugar” profissional e origem dos saberes do (as) auxiliares de classe. Desse modo, almejávamos desenvolver conceitos, a fim de construir conhecimentos acerca do fenômeno aqui estudado estando assim, em consonância com o afirmado por Gil (2008).

No que diz respeito aos participantes, convidamos a participar deste estudo auxiliares de classe que exercem esta função em creches públicas e que tenham o vínculo empregatício efetivo no serviço público. Tal escolha se deu por entendermos que ao tratarmos do “não lugar” profissional e da origem dos saberes dos auxiliares de classe da Educação Infantil não poderíamos deixar de ouvirmos as pessoas que exercem tal função. Sendo assim, os critérios de escolha foram: trabalhar em uma creche pública, ser um/a funcionário/a efetivo/a e aceitar participar do estudo. Em seguida, entramos em contato por telefone, a princípio com quatro possíveis colaboradores do município de Amargosa e três do município de Itapetinga, utilizando de informações concedidas pelas gestões das creches de ambos os municípios dos territórios de identidade 08 e 09, que foram *lócus* desse estudo. Desta forma, delimitamos a participação de sete pessoas que exercem a função de auxiliar de classe.

No que se refere ao *lócus* da pesquisa ela foi realizada em dois municípios da Bahia, Itapetinga e Amargosa, com auxiliares de classe que atuam no âmbito do serviço público. A escolha pelo primeiro município foi motivada pelo fato desta Rede Municipal não ter o cargo

de auxiliar de classe, e sim outro trabalhador concursado atuando nesta função. Já a escolha do segundo, se deu porque em Amargosa já tem o cargo de auxiliar de classe criada com disponibilização de vaga em concurso, o que nos possibilita a produção de dados que se diferem do outro município, pois ambos apresentam condições diferentes. A realização do estudo em contextos díspares gera uma diversidade na produção dos dados, fato que proporciona uma melhor análise do fenômeno.

O município de Itapetinga fica localizado no estado da Bahia, especificamente no território de identidade Médio Sudoeste da Bahia. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Itapetinga, tem uma população de 68.273 habitantes e há uma estimativa que o quantitativo já esteja em 76.795. (IBGE, 2010a). No que se refere à economia, a cidade tem a principal renda na agropecuária, fato que justifica o slogan da cidade “Terra firme e gado forte”, mas também se sustenta com a indústria de caçados e o comércio. No campo educacional, tem um campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que foi instalada em 1980 com o objetivo de proporcionar às pessoas daquela região a capacitação profissional. O primeiro curso foi Zootecnia, porém hoje o campus oferta nove cursos de graduação sendo 05 bacharelados e 04 licenciaturas.

Já o município de Amargosa fica localizado na mesorregião do Centro-Sul Baiano, território de identidade do Vale do Jiquiriçá, possui praças bem-cuidadas e jardins belíssimos, que encantam moradores e visitantes, por isso ganhou o apelido carinhoso de “Cidade Jardim”. Além das belezas naturais, o município apresenta manifestações culturais ricas, sendo o São João, a festa mais conhecida que atrai milhares de visitantes, com atrações de grande expressão no cenário nacional. No município, há o Centro de Formação de Professores, um dos campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a qual contribuiu para o desenvolvimento do município de Amargosa e outros circunvizinhos. A população de Amargosa é de 34.351, de acordo com o censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no entanto há uma estimativa de aumento e atualmente a cidade tem 37.441 habitantes (IBGE, 2010b).

Para a construção dos dados utilizou-se como instrumento a análise documental, por entendermos que o contato com os sujeitos da pesquisa traz elementos importantes para a compreensão do fenômeno. É válido ressaltar que utilizamos os seguintes textos: Plano de cargo e carreira e o Plano Municipal de Educação (PME) de ambos municípios que constituem o *locus* do estudo; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação; Plano Nacional de Educação.

Entendemos que só a análise documental não seria suficiente para respondermos à questão norteadora, desta forma utilizamos outro instrumento que auxiliou na produção dos

dados. Escolhemos a entrevista narrativa entendendo esta como uma modalidade que poderia nos oferecer outra possibilidade de acessar as vivências cotidianas e as histórias dos participantes da pesquisa. E por conta do momento pandêmico enfrentado desde o ano de 2020 até o momento (2021), as entrevistas foram realizadas através de plataforma de encontro *online* *Google Meet*, pois havia impossibilidade de encontros presenciais, uma vez que a recomendação da Organização Mundial de Saúde é a de mantermos o distanciamento social. As condições impostas por esse cenário de risco da saúde pública condicionaram as escolhas e adequações ao que tinha sido inicialmente proposto, pois este cenário sem precedentes na história da humanidade e sem certezas, não nos aponta prazos para acabar.

Depois da produção dos dados partimos para a catalogação e análise dos dados. Um fato importante a ser destacado, é que para a realização dos estudos científicos, existem uma variedade de técnicas de análises, dentre estas optamos pela análise de conteúdo, pois ela é o “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2010, p. 33).

A título de organização, o texto está estruturado de modo a trazer no primeiro momento uma breve problematização em torno do tema abordado no estudo. Nesse momento, realizamos uma exígua apresentação do processo de surgimento das instituições de atendimento à infância, da relação intrínseca do cuidar e do educar e de como ocorreu o surgimento da função auxiliar de classe. Também é apresentada uma análise acerca dos textos encontrados em estado do conhecimento, que aponta para uma parca produção acadêmica acerca do fenômeno objeto da presente pesquisa.

Com o propósito de construir uma exposição clara do estudo optamos pela organização desta dissertação no formato *Multipaper* caracterizada como uma estruturação textual alternativa ao formato monográfico que é amplamente adotado por Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esse modelo de organização textual tem como principal característica uma estruturação feita a partir de uma coletânea de artigos, cujo objetivo é facilitar o processo de divulgação e socialização com maior agilidade que o modelo monográfico. Há atualmente uma disputa e certa resistência nos Programas *Stricto Sensu* com relação à estruturação definida no modelo *Multipaper*, fato apontado em pesquisa realizada por Mutti e Klüber (2018). No entanto, as pesquisas qualitativas que optam por este modelo têm atendido aos critérios de confiabilidade e tem exigido um *corpus* estruturado de diretrizes para a realização de estudos nesse formato (MUTTI; KLÜBER, 2018).

Tendo em vista o formato *Multipaper*, o estudo está estruturado da seguinte forma: primeiro: trataremos a problematização que se configurou como uma justificativa do estudo. Na sequência, é apresentado o artigo que foi intitulado “Os auxiliares de classe e a construção do

“não lugar” profissional nas salas de aula da educação infantil” e teve como propósito identificar e analisar quais aspectos influenciam a construção do “não lugar” profissional das auxiliares de classe da Educação Infantil. Já o segundo artigo, denominado “Qual a origem do saber dos auxiliares de classe da Educação Infantil?: um estudo sobre o não lugar profissional”, teve por objetivo conhecer qual a origem dos saberes mobilizados pelas pessoas que exercem a função de auxiliar de classe e a influência destes na perspectiva do “não lugar” profissional. Em seguida, o artigo terceiro, nomeado “Políticas públicas para atendimento dos auxiliares de classe: possíveis contribuições para demarcação de saberes e do lugar profissional”, objetivou-se cartografar possíveis políticas públicas que remetem aos auxiliares de classe, com vistas a contribuir para demarcar os saberes e o lugar profissional. Por fim, é apresentada as considerações finais com finalidade de fazer uma análise e reflexão dos resultados obtidos a partir dos três textos, visando atender o objetivo geral.

2 POR QUE FALAR DE “NÃO LUGAR” PROFISSIONAL DO AUXILIAR DE CLASSE?

As instituições de Educação Infantil apresentam necessidades e condições singulares, se comparada à realidade vivenciada por outras instituições educativas. Por atenderem crianças de 0 a 05 anos, os profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEI) realizam um trabalho direcionado que deve considerar as singularidades do trabalho com crianças. É preciso que o trabalho educativo ocorra atrelado às ações de cuidado. Assim, no âmbito da Educação Infantil o cuidar e o educar são indissociáveis conforme preconiza as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A integração das práticas de cuidar e educar estão presentes nos CEIs, desde o surgimento das primeiras instituições que atendiam as crianças, mas não nos moldes que encontramos atualmente. Isso porque esses estabelecimentos têm sua origem, aqui no Brasil, marcada por um caráter assistencialista e sua criação é pautada pela necessidade do cuidado com os pequenos, já que a creche no Brasil surge para atender uma necessidade das mães e não das crianças (KUHLMANN JR., 2015; VIEIRA, 2016).

Com as transformações sociais ocorridas nos anos finais do século XIX como, por exemplo, a abolição da escravatura e o crescimento das cidades e indústrias têm um novo cenário nacional no início do século XX. Fábricas surgindo e com elas a oportunidade de trabalho para a população de baixa renda e ex-escravizados que migraram do campo para a cidade. Mas, devido a diversas questões, que incluía desde a insuficiência dos salários dos homens para sustentar a família até a necessidade da mão de obra feminina, mães passaram a ser operárias e/ou empregadas domésticas (DIDONET, 2001). E com essa nova realidade com quem deixar as crianças?

Para atender essa nova demanda foi criada uma instituição voltada para o cuidado, que tinha como foco a proteção das crianças cuja genitora trabalhava fora de casa (KUHLMANN JR., 2015; 2000). Tal fato pode ser ratificado com a fundação da primeira creche, que se tem registro no Brasil, no ano de 1899 destinada aos filhos das operárias da Fábrica de Tecidos Corcovado (ANDRADE, 2010; ARAGÃO; KREUTZ, 2010; KUHLMANN JR. 2005). Assim, como afirma Didonet (2001), a creche tem seu surgimento marcado no trinômio mulher-trabalho-criança.

Diante dessa necessidade de proteção e cuidado com os filhos das mulheres das classes menos favorecida, temos na origem da creche, um caráter marcadamente assistencial, sem uma proposta de formação educacional voltada para o desenvolvimento infantil. Vale levar em

consideração que a educação atribuída aos ensinamentos do modo de viver em sociedade está presente em todos os nossos atos, pois aprendemos com a vivência entre os pares e nas relações que estabelecemos. Assim sendo, devemos entender que ocorriam atos educativos nesses estabelecimentos, mesmo que não houvesse a intenção de realizá-los. Alguns dados históricos apontam que mesmo os estabelecimentos que tinham como foco único o cuidado, ofereciam de maneira não intencional, algum tipo de educação, uma vez que ensinavam modos culturais, valores, etc. (AZEVEDO, 2013).

Arelada às ações da Assistência Social havia também o campo da esfera médica, pois higienista e sanitaristas apoiavam a criação das creches como alternativa para instruir as mães acerca do cuidado com as crianças e como estratégia de proteção para os pequenos indivíduos, já que as taxas de mortalidade infantil da época eram altas (VIEIRA, 2016). Com a institucionalização das creches, os profissionais ligados ao campo da saúde, objetivavam elaborar uma alternativa higiênica para combater a prática das criadeiras, que eram mulheres da classe popular que cuidavam dos filhos de outras pessoas, sendo esta prática apontada como uma das principais causas do alto índice de mortalidade de crianças (VIEIRA, 2016). Nesse contexto, o atendimento nas creches assume um caráter assistencialista e não tinha como principal finalidade ações educativas.

No início da década de 1970, as instituições de Educação Infantil passaram a ser vistas como um espaço para compensar as “carências culturais” das crianças que provinham da classe social dominada, sendo que esta “falta” dos elementos culturais era apontada como a causa do fracasso escolar que afetavam as escolas de 1º grau, fase que corresponde hoje aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (KRAMER, 1982). Essa ideia de “carência cultural” surge nos Estados Unidos e passa a influenciar o pensamento social brasileiro, aparecendo até em documentos oficiais, fato que reforçava a concepção da Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, as instituições de atendimento aos seres que vivencia a etapa da infância passam a ter uma função social de caráter compensatório.

Após a queda do Regime Militar no Brasil, instaurou-se um clima de mudança, de retomada da democracia e a conquista de direitos sociais, fato que influenciou diretamente a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois muitas reivindicações populares foram atendidas, entre elas a garantia do direito à educação para a criança, reconhecendo-a como cidadã. Entretanto, esse direito só foi efetivado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que passou a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de vincular as creches ao sistema de educação.

Assim, mesmo que “acidentalmente”, os atos educativos aconteciam nas creches. Possivelmente sem a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial, que atualmente podemos encontrar em instituições de Educação Infantil. O que elas aprendiam estava mais ligado à vivência em sociedade. E é possível perceber como o processo educativo pode estar presente em atividades relacionadas ao cuidado, seja na alimentação ou nos momentos de higiene, por exemplo. Desse modo, fica claro, que mesmo nos momentos em que se realizava o cuidado com o corpo, ocorria também um processo educativo, não nos moldes que as pesquisas que tratam sobre educação e desenvolvimento infantil apontam, mas, se ensinava as crianças à convivência em sociedade, aspectos morais, etc.

Nesse sentido, podemos observar que não há uma separação entre os atos de cuidar e de educar no desenvolvimento do trabalho com crianças, principalmente, no âmbito do CEI. O profissional que cuida também educa e o que educa também deve cuidar, pois todas as práticas devem contemplar os dois aspectos e ambos podem interferir diretamente no desenvolvimento das crianças. Tal indissociabilidade dos atos educativos e de cuidado, quando na educação de crianças dar-se por conta das especificidades desse público, não há a separação entre corpo e mente, pois os seres humanos são integrais, um ser que é corpo e mente.

Acerca desse viés educativo das creches de cunho assistencialista, Azevedo (2013, p. 96) afirma que:

[...] de acordo com os dados históricos, mesmo aquelas instituições que acolhiam crianças pobres, com a função social de filantropia, ofereciam algum tipo de educação, embora não houvesse intenção declarada de fazê-lo. Isso mostra que os adultos que lidavam com elas ao mesmo tempo que pensavam que apenas delas cuidavam, também estavam transmitindo a elas valores crenças, modos culturais de convivência, ou seja, estavam educando-as (AZEVEDO, 2013, p. 96).

As práticas diárias de cuidado realizadas sem a intencionalidade de integrar cuidado e educação podem promover ato educativo, conforme apontado por Azevedo (2013), mas podem não potencializar o desenvolvimento das crianças, pois isso só é possível quando se realizam as ações de cuidado com a intencionalidade do ato educativo. Deste fato, decorre a necessidade da integração das práticas de cuidado e educação no contexto das escolas de Educação Infantil. Estas práticas devem ocorrer no espaço laboral que se constitui como sendo a instituição que compreende o atendimento das crianças que estão na primeira etapa da Educação Básica, para tanto a LDB regulamenta qual o profissional habilitado para atuar nas salas de aula nesta fase.

Desse modo, atribui-se ao professor da Educação Infantil tanto atividades do cuidar quanto educar, pois segundo o artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), o professor licenciado em Pedagogia é o profissional habilitado. Assim, a sala de aula da Educação Infantil, por

excelência, é o lugar de atuação profissional do professor, neste caso, o Pedagogo, pois ele é habilitado legalmente para atuar nesse nível de ensino e todas as ações que dizem respeito aos processos do desenvolvimento infantil enquadram-se como sua atividade de trabalho.

No entanto, junto aos professores que atuam nos CEIs tem surgido outra função, aquela desempenhada pelos auxiliares, entendendo aqui uma diferença entre função e profissão, sendo que a primeira se trata de uma atividade que não é regulamentada e que exige certo nível de conhecimento acerca do trabalho desenvolvido, já a profissão requer um curso, às vezes, em nível Superior, ou seja, uma formação que proporciona um conhecimento específico. Pois, a profissão é uma especificação no trabalho especializado (FREIDSON, 1996). A cargo das pessoas que realizam essa função têm sido reservadas atividades ligadas ao cuidado com o corpo, ou seja, a higienização e a alimentação das crianças, havendo assim uma distinção entre as práticas de cuidado e educação, e mais do que isso, uma divisão social do trabalho, tendo assim um sujeito para educar e um para cuidar, contrariando o que preconiza a LDB (BRASIL, 1996).

O surgimento da função de auxiliar de classe em um espaço que já se constitui em local profissional de outro sujeito possibilita a criação de um “não lugar” profissional. Consideramos esse entendimento a partir da perspectiva de Marc Augé (1994) ao afirmar que o “não lugar” surge quando não há relação identitária com o lugar. Sendo a sala de aula da Educação Infantil o espaço profissional do professor, não há a possibilidade do estabelecimento identitário dos auxiliares neste espaço que é considerado e reconhecido como lugar profissional para a experiência da docência.

Atrelado à questão do lugar profissional temos ainda outra problemática, pois não há registro de uma formação específica para o exercício de tal função e não tem como ter, pois até o momento, não há o reconhecimento dessa ocupação. Ligado a isso, tem o encaminhamento de discussões e iniciativas para a extinção dos cargos ligados a essa função, como proposto no documento do Ministério da Educação (MEC), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Desta maneira, mesmo a criação do cargo em algumas prefeituras não garante essa efetivação e reconhecimento, uma vez que há esse indicativo de extinção.

Outro documento legal que indica a atuação do auxiliar de classe como um lugar que já é ocupado por outro profissional é o parecer emitido, pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2002 que em seu texto reafirma o lugar do professor no âmbito da sala de aula. Ao final do voto do relator afirma que:

1º - A admissão para os trabalhos da Educação Infantil, de auxiliares e outros profissionais, não professores, é lícita “ad tempus”, nos termos da Lei nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação, como referido, acima, com particular incidência, na fase inicial, isto é, de 0 a 3 (zero a três) anos de idade das crianças.

Nessa conjuntura os auxiliares são admitidos na creche, de forma lícita, por um curto período de tempo e prazo determinado, fato que não indica uma regulamentação em âmbito nacional acerca da função como cargo instituído. Nesse ínterim, temos uma retomada da questão formativa, pois o parecerista ratifica a importância da licenciatura para o exercício da docência e cita a LDB que é a legislação vigente acerca da temática. Esse documento também remete ao “não lugar” profissional do auxiliar de classe, já que não afirma a existência do cargo. Há um entendimento e afirmação do lugar do professor na sala de aula da Educação Infantil.

As variações da formação exigida para a função de auxiliar de classe podem ser verificadas através da análise de alguns editais que objetivam a ocupação de vagas deste cargo no serviço público e de documentos oficiais do âmbito municipal. Para realizarmos essa análise consideramos os editais do ano de 2012 e 2015 do município de Amargosa- BA, que se constitui como *locus* do estudo. Já o outro documento público revisado é da cidade de Conceição da Feira, sendo esta escolhida por apresentar uma exigência distinta.

Nos dois editais (AMARGOSA, 2012; 2015) para concurso público do município de Amargosa temos como pré-requisito: “Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau), em *magistério*³, expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação.” (AMARGOSA, 2012, p. 22; AMARGOSA, 2015, p.8). Desse modo, temos a exigência de uma formação que não condiz com o cargo ofertado, pois o magistério é a formação mínima específica para professores até o ano de 2024, no ano em que finda o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, que foi sancionado através da Lei nº13.005 de 2014, e que tem como meta 15 assegurar que todos os professores da Educação Básica sejam licenciados. Além disso, a formação em magistério é destinada para a profissionalização docente, pois como garante a LDB, essa é a formação mínima exigida para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, até data estipulada pelo PNE, e não é esse o cargo ofertado, e sim o de assistente de classe.

Assim como o certificado de formação em magistério, habilitação em nível médio, é exigido nos editais citados, um indivíduo com a graduação em Pedagogia, capacitação em nível

³ Grifo nosso.

superior também pode concorrer ao cargo, pois há jurisprudência⁴ baseada na razoabilidade e na proporcionalidade que garante ao cidadão brasileiro o direito à habilitação para posse em cargo a partir da aprovação em concurso público. Tal direito é garantido, porque a realização de concurso prima pela seleção dos mais qualificados para ocupar o cargo ofertado e uma formação superior à exigida atende ao princípio da supremacia para ingresso no serviço público⁵.

Outra problemática da exigência da formação em magistério é a extinção do curso em nível médio, uma vez que existe uma formação em nível superior para professor, não há mais a necessidade de um curso em nível médio para a mesma habilitação. Sendo assim, o requisito formativo para ocupar o cargo fere o princípio da isonomia, conhecido como princípio da igualdade, que representa o símbolo da democracia, pois indica um tratamento justo para os cidadãos. Este é regido constitucionalmente pelo artigo 5º, que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Não há igualdade quando, apenas uma parte da população pode ter acesso às condições para a participação do processo de seleção, uma vez que somente pessoas formadas em nível médio antes da extinção do curso poderiam concorrer à vaga ofertada nos concursos.

No outro documento analisado que consiste em uma publicação do diário oficial do município de Conceição da Feira encontramos outra formação como pré-requisito: “Certificado de conclusão do Ensino Médio, de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC); experiência mínima de 02 (dois) anos de Educação Infantil” (CONCEIÇÃO DA FEIRA, 2019, p. 9). Neste caso, diferente da situação anterior, não é solicitado o magistério, que é a formação para professor. Sendo, portanto, pré-requisito uma formação geral associada à experiência mínima de 02 anos, no primeiro nível de ensino. Uma vez que o cuidar é atribuição do docente como já afirmado, anteriormente, percebe-se conforme a LDB, artigo 62 que todo profissional que trabalha em sala de aula deve ser, preferencialmente, licenciado. Com isso, a atuação dos sujeitos que exercem tais funções sem serem professores e sem formação adequada pode ser configurada como uma violação da lei.

A contratação de pessoas sem a formação necessária poderá afetar a esfera das políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Posto que, por não serem professores, certamente não exigirá com base na legislação (BRASIL, 1996),

⁴ A respeito de jurisprudência acerca da apresentação de capacitação superior à exigida em edital, ver: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=CANDIDATO+COM+QUALIFICA%C3%87%C3%83O+SUPERIOR+%C3%80+EXIGIDA+NO+EDITAL>. Acesso em: 28 jan. 2021.

⁵ Ver mais sobre o princípio da razoabilidade e da proporcionalidade em: Moura (2019).

ações voltadas para a formação profissional desse trabalhador, por parte do poder municipal. Fato que poderá implicar na qualidade da oferta da educação para as crianças de 0 a 03 anos.

Acerca da importância da formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil, Freire e Ferreira (2020, p. 5) afirmam que:

Quando se trata da docência na educação infantil, há importância na qualificação desse profissional, visto que esse nível de ensino é um alicerce fundamental para uma estrutura firme de construção, assim também é na vida da criança no ensino infantil e anos iniciais. O professor precisa fornecer para esta criança uma base firme que somará ao longo de toda a sua vida, pois desde a entrada da criança na escola até sua saída se constrói aprendizagens e valores que se perpetuam. Por isso, é necessário investir na formação dos professores de Educação Infantil tanto na formação inicial como na formação continuada, pois só assim teremos esperança de uma maior qualidade na educação com profissionais cada vez mais eficientes, construindo saberes no seu cotidiano e nas relações de convivências com colegas.

A exigência da formação inicial e cursos de formação continuada para os profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica são imprescindíveis para a construção e consolidação da educação pública de qualidade, visto que no cenário educacional a formação de professores ocupa lugar estratégico para a melhoria da educação pública. Neste âmbito, Azzi (2008) aponta que essa não deve ser considerada afastada de outras ações de políticas públicas que indiquem melhores condições de trabalho.

Outro elemento a ser destacado, diz respeito à relação indissociável do cuidar e educar, uma vez que não existe uma uniformidade da descrição das atividades desenvolvidas pela função de auxiliar. Nos dois editais do município de Amargosa, encontramos a seguinte descrição:

Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil (creche) da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal (AMARGOSA, 2012, p. 22; AMARGOSA, 2015, p. 8).

A partir desse excerto, compreende-se que as atividades atribuídas à função de auxiliar, nesse município, são enquadradas no âmbito educacional e se assemelham as atividades desenvolvidas pelos docentes, uma vez que inclui: planejamento, execução e avaliação de atividades. E ao comparar com a descrição das atividades atribuídas à função de docente temos poucas diferenças, como podemos verificar:

Exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado. Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal (AMARGOSA, 2012, p. 27).

Apenas a primeira parte da descrição se difere do texto apresentado para o cargo de auxiliar de classe, o que indica uma semelhança nas atividades desenvolvidas e levanta o seguinte questionamento: Quais são as semelhanças e diferenças nas atividades laborais desenvolvidas pelos docentes e pelos auxiliares de classe? De acordo os editais analisados a diferença entre ambos é apenas o exercício da docência para professor e exigência do magistério para assumir o cargo de assistente de classe. Tal situação aponta que as atribuições são praticamente as mesmas, no entanto a carga horária, trabalho e remuneração são diferentes. O que fica evidente a intencionalidade de pagar menos pelo desempenho das atividades ligadas a função de auxiliar.

Com uma linha tênue para diferir as atividades de professores e auxiliar não fica explícito no texto como ocorre de fato às práticas diárias na creche. Entretanto, em estudo realizado no município de Amargosa, Jesus (2018) apontou resultados que demonstram uma separação entre as ações de cuidado e de educação. Dessa maneira, há também a demarcação de que o professor é o responsável pelo planejamento e execução das atividades de cunho pedagógico e o auxiliar é responsável pelo cuidado, no que diz respeito, alimentação e higiene, objetivando o bem-estar da criança e demarcando ainda mais a ruptura do que deveria ser integral.

No excerto do documento do município de Conceição da Feira temos a descrição das atividades em uma tendência de encaminhamento para o lado do cuidar, como podemos observar:

7 – AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: acompanhando a criança nas refeições e promovendo a sua autonomia; cuidar da higiene e facilitar a aquisição destes hábitos de saúde; estabelecer rotinas de sono adequadas à idade de cada criança; estar atento aos sintomas de alteração de saúde que podem ocorrer nas crianças, encaminhando para as unidades de saúde próprias sempre que se justifique; prevenir acidentes e socorrer a criança, de forma adequada em qualquer acidente infantil; desenvolver atividades que promovam vivências infantis ricas do ponto de vista: sensorial, motor, cognitivo, afetivo e social (CONCEIÇÃO DA FEIRA, 2019, p. 9).

Podemos observar que a função de auxiliar está bem demarcada e diretamente atrelada ao cuidado, pois estão atribuídas atividades que dizem respeito ao bem-estar. Ao longo de toda a descrição não há menção de atividades no que tange, os aspectos pedagógicos, como planejar

e desenvolver atividades. O que há é uma indicação da necessidade de brincar com as crianças e buscar recursos tecnológicos úteis para seu desenvolvimento. A partir das ações propostas podemos notar que há uma cisão de quem cuida e de quem educa.

Diante dos trechos analisados foi possível observar duas situações, sendo que na primeira, não foi possível identificar uma dissociação entre o ato de cuidar e educar como atribuições do cargo de assistente. Já na segunda, se apresenta de maneira clara que o cargo se destina a realização de atividades ligadas ao cuidado e proteção das crianças, indicando uma ruptura nas ações de cuidado e educação, fato que contraria o indicado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Refletir acerca deste novo cargo que surge em um “não lugar” a qual não possui uma formação específica e não apresenta uma homogeneidade nas suas funções atribuídas requer uma atenção especial em que se leve em consideração outro elemento, os saberes. Tal elemento se constitui como peça-chave para a seguinte pergunta: se não há uma formação específica, uma vez que não há definição quanto às tarefas a serem executadas nem ao que de fato cabe a função de auxiliar, quais saberes estão sendo utilizados para a realização do trabalho dos indivíduos que são auxiliares? Qual a origem dos saberes? Como os saberes contribuem para a realização da prática realizada no exercício do labor? Tais questionamentos se fazem necessários por entendermos que todo trabalho humano por mais simples que seja, requer do trabalhador um saber (TARDIF, 2014).

Os saberes provêm de várias esferas como, por exemplo, da formação, da experiência vivenciada na profissão, da esfera social e cultural etc. Acerca dos saberes da experiência entendemos que eles permeiam todas as profissões, e também permeiam o exercício das funções, podendo estar presentes nas diversas ações cotidianas. Desse modo, na realização das atividades das auxiliares de classe também poderemos encontrar tais saberes que podem ser mobilizados cotidianamente para a realização das atividades que fazem parte das atribuições do cargo.

A inquietação sobre a temática aqui tratada surgiu a partir dos resultados de um estudo anterior que foi realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (JESUS, 2018) no Centro de Formação de Professores. Esse estudo teve por objetivo “compreender como as auxiliares se veem profissionalmente e que lugar elas ocupam no Centro de Educação Infantil” (JESUS, 2018, p.12). Como resultado, a autora apontou uma negação do ser auxiliar e como consequência, um não ser auxiliar, mas um estar auxiliar, entendendo a função como algo provisório (JESUS, 2018).

Como resultado da pesquisa citada, encontramos no espaço da invisibilidade, o “não lugar” profissional marcado pela negação constante do ser auxiliar. Nesse sentido, é válido ressaltar que ao tratarmos do “não lugar” profissional e dos saberes das auxiliares de classe, estamos também contribuindo para reflexões acerca da melhoria da oferta da educação para a primeira infância, uma vez que estas pessoas estão no âmbito da sala de aula, logo poderá interferir diretamente no desenvolvimento das crianças.

Desse modo, o interesse da pesquisa aqui proposta, não se finda na construção de novos conhecimentos acerca dos indivíduos que desempenham a função de auxiliar. Busca-se aqui a reflexão acerca desta função que surge marcada por uma indefinição, ocasionada por estar em um lugar que não lhe pertence profissionalmente e que não se constitui a partir de um perfil próprio. Assim, vale o questionamento: Se não há características específicas e nem formação do ser auxiliar, qual a origem dos saberes utilizado no exercício desta função? Qual a função exercida pelo auxiliar? Podemos falar que o auxiliar é um profissional?

A pertinência do estudo se justifica pela pouca produção científica acerca dessa temática. Fato que pode ser identificado através de uma pesquisa tipo estado de conhecimento realizada no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Catálogo de dissertações e teses da CAPES. A escolha dos dois espaços de busca justifica-se pela relevância na divulgação e catalogação das pesquisas no campo da Educação no Brasil.

No site da ANPEd foram consideradas as dez últimas reuniões a nível nacional. Para tal, foram analisados os anais do grupo de trabalho 07 (GT) da educação da criança de zero a seis anos das reuniões anuais de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, e das reuniões nacionais do ano de 2015, 2017 e 2019. Os trabalhos das reuniões dos anos de 2014, 2016 e 2018 não foram analisados, pois se trataram de eventos regionais, dado que nos anos de 2012 foi decidido em assembleia, que as reuniões aconteceriam um ano em nível nacional e no ano seguinte de forma regional considerando as regiões geográficas do Brasil.

Nessa análise foram considerados apenas os trabalhos apresentados, portanto, não consideramos pôster e trabalhos encomendados. Para um refinamento do total de trabalhos foram escolhidos os textos que apresentassem títulos que tivessem as palavras docente/professor (a); docência; cuidar e educar; saberes; auxiliar de classe; profissionais. Sendo que os trabalhos que apresentaram os termos elencados foram lidos integralmente, chegando ao seguinte resultado.

Tabela 1 - Total de Trabalhos Analisados dos Anais das Reuniões da ANPEd.

Ano e edição da reunião	Total de trabalhos	Total de trabalhos lidos
2007 - 30° Reunião	18	2
2008 - 31° Reunião	19	3
2009 - 32° Reunião	16	2
2010 - 33° Reunião	17	3
2011 - 34° Reunião	15	0
2012 - 35° Reunião	18	5
2013 - 36° Reunião	12	0
2015 - 37° Reunião	23	3
2017 - 38° Reunião	17	2
2019 - 39° Reunião	19	7
Total:	174	27

Fonte: Dados da pesquisa.

As dez últimas reuniões anuais somaram um total de 174 trabalhos vinculados ao GT07. Eles apresentaram temáticas variadas, tais como políticas públicas, sexualidade na Educação Infantil, práticas pedagógicas, construção identitária, relações étnico-raciais, etc. Essas variedades de temáticas presentes nos anais refletem a gama de pesquisas que tem sido produzida no país. Dentre os vinte e sete trabalhos lidos na íntegra, as temáticas que surgiram foram:

Tabela 2 - Temáticas dos trabalhos selecionados.

Temáticas	Quantidade de trabalhos:
Concepções docentes	2
Formação docente	8
Formação dos auxiliares de classe	1
Identidade docente	1
Prática docente	6
Prática pedagógica	4
Profissão docente (profissionalidade)	4
Saberes	2
Total	28

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos termos escolhidos tivemos ao final uma soma de oito temáticas, o que representa uma variedade razoável. Esse resultado se deu devido à quantidade de termos utilizados para a busca, mesmo que em um caso, o título contemplou dois deles. Porém, as escolhas foram motivadas pela pertinência de cada palavra para o estudo em questão. Dentre as temáticas que surgiram, a formação docente, foi a que teve um maior quantitativo de trabalhos,

um total de oito, sendo que eles traziam questões acerca da: formação inicial e continuada (CÔCO, 2010; NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012), pertinência da inclusão da arte e estética na formação docente (CORRÊA, 2019; GUEDES; FERREIRA, 2017; GUEDES, FERREIRA; LAGE, 2019), análise da formação considerando elementos do currículo e o processo de subjetivação de adultos e crianças (BUJES, 2009), análise das matrizes curriculares dos cursos Pedagogia que formam professores para atuar na Educação Infantil (KIEHN, 2009), delimitação do perfil formativo das professoras de Educação Infantil (BUSS-SIMÃO, 2015).

Da totalidade de textos lidos, seis produções apresentaram contribuições significativas em torno da educação de crianças de zero a seis anos, mas nenhum dos trabalhos analisados elencou como objetivo a temática contemplada nesse estudo. Os textos abordavam diferentes temáticas, mas traziam pontos que possibilitaram um complemento entre si e que contribuíssem para as discussões levantadas nesta pesquisa, como podemos perceber a partir das análises a seguir.

Ao tratar da identidade das trabalhadoras de creche, Cota (2007, p. 8) afirma que “as identidades são forjadas no interior das relações sociais, no jogo dialético entre diferenças e igualdades: seria supor que quem cuida é diferente de quem educa”, apontando assim uma diferença laboral entre as pessoas que ocupam os espaços na creche. Além disso, a autora ainda trata de questões como: o cuidar e educar, a visão de docente da Educação Infantil e a vinculação do trabalho feminino à creche.

Os saberes docentes de professores da Educação Infantil tem sido uma temática pouco estudada (SOBRAL, 2017), no entanto dois dos textos analisados abordam a questão. As autoras Girão e Brandão (2012) apresentam reflexões acerca dos saberes de duas professoras que lecionam em turmas de 5 a 6 anos. A base teórica utilizada para compreender esse saber, é constituída a partir de Maurice Tardif (2010 *apud* GIRÃO; BRANDÃO, 2012) que o compreende como um saber plural e entende o professor como um sujeito capaz de construir conhecimentos específicos relacionados à docência. Nesse sentido, as autoras propiciaram um momento de troca discursiva e reflexão sobre a prática com as participantes, em que puderam reconstruir e validar os seus saberes acerca das práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita (GIRÃO; BRANDÃO, 2012).

Ao tratar dos saberes, Dagnoni (2012) buscou responder ao seguinte questionamento: “Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?”. Assim, o artigo traz reflexões acerca da origem dos saberes de professoras que trabalham com bebês em berçários de instituições de Educação Infantil e aborda questões como: quais saberes são necessários para realizar o trabalho com bebês e a escassez de produção no âmbito da educação acerca da temática. O texto

é finalizado apontando como os saberes contribuem para a profissionalização e a construção identitária das mulheres que atuam com bebês no espaço da creche (DAGNONI, 2012).

Batista e Rocha (2015) fazem um recorte temporal da primeira metade do século XX - 1908 a 1949 ao realizar uma análise acerca de questões que implicam na construção da profissão docente no âmbito da educação de crianças no estado de Santa Catarina. As autoras apontam que outras áreas, tais como saúde e religião, influenciaram neste processo. Além disso, elas ainda afirmaram existir uma divisão entre os profissionais que atuavam na creche e na pré-escola, sendo que, do primeiro eram exigidos saberes mais ligados ao cuidar com ênfase em aspectos da saúde. Outro elemento importante apontado no estudo, diz respeito à visibilidade da mulher na história, visto que as figuras citadas em documentos e registros, geralmente, colocam como protagonistas, os homens, sendo as mulheres silenciadas e seus nomes perdidos no passado (BATISTA; ROCHA, 2015).

A profissão docente no estado de Santa Catarina também é tratada no texto de Brant (2017). A autora constitui o trabalho a partir da reflexão do processo histórico de como se deu a invenção da professora de Educação Infantil, ao longo da década de 1970 no município de Florianópolis. Ela aponta a participação do município no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar promovido pelo Ministério da Educação, que culminou no Projeto Núcleos de Educação Infantil que visava o atendimento de crianças de classes populares, como fator que influenciou no processo de invenção da professora que atuava junto às crianças (BRANT, 2017). Ao final são elencados pela autora, quatro itens, a saber: as recomendações nacionais; o Colégio Coração de Jesus e seu Curso Técnico de Materno-Infantil; o pensamento de Heloísa Marinho; os cursos da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar que compuseram a invenção da docente de Educação Infantil (BRANT, 2017).

Incluído na categoria formação docente, mas tratando, especificamente, de trabalhadores ocupando a função de agentes auxiliares de classe encontramos o trabalho de Souza (2012) que tece reflexões acerca da importância da formação dos trabalhadores que ocupam essa função, pelo Proinfantil. A autora, também traz questionamentos acerca do concurso público para a contratação desses trabalhadores que exigia como formação mínima o Ensino Fundamental e oferecia baixos salários, o que afeta diretamente a oferta de uma educação de qualidade para as crianças (SOUZA, 2012). Ao longo do texto, ela traz reflexões voltadas às questões ligadas a ideia da mulher como educadora nata e de valorização e profissionalização da docência da Educação Infantil (SOUZA, 2012).

De acordo com dados, a produção de pesquisas que foram apresentadas no GT 07 da ANPEd refletem o empenho dos pesquisadores brasileiros em discutir e aprofundar os estudos

acerca da educação das crianças, contemplando assim, muitas temáticas. Entretanto, esses dados também apontam para uma parca produção sobre os auxiliares de classe, pois no total de 174 produções, apenas um, falava especificamente destes trabalhadores os quais vivenciam condições de trabalho específicas no âmbito das instituições de Educação Infantil. No entanto, o texto não se aproxima da temática aqui tratada, assim como do total de trabalhos analisados nenhum apresentou a perspectiva que tratamos aqui.

No Catálogo de dissertações e teses da CAPES foram realizadas buscas individuais utilizando os seguintes descritores: “auxiliar de classe”, “assistente de classe”, “auxiliar de desenvolvimento infantil”, “monitor de classe”, “monitor de educação”. Após a busca, foi realizada a leitura do resumo dos estudos encontrados, então foram selecionados dois trabalhos para serem lidos na íntegra, como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 3 - Total de trabalhos encontrados no Catálogo de dissertações e teses da CAPES.

Termo de busca	Quantidade de trabalhos encontrados	Quantidade de trabalhos lidos na íntegra
Auxiliar de classe	2	0
Assistente de classe	0	0
Auxiliar de desenvolvimento infantil	6	2
Monitor de classe	0	0
Monitor de educação	3	0
Total:	11	2

Fonte: Dados da pesquisa

Do total de 11 trabalhos encontrados, 08 tratava-se de pesquisas em nível de mestrado, sendo um profissionalizante e 03 de doutorado. No que tange as áreas de concentração, temos 09 trabalhos vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação, um vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teorias e práticas do Teatro e um ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

Os três trabalhos referentes ao descritor “monitor de classe” são ligadas as áreas da Educação Física, Políticas Públicas e Arte. O trabalho de Lima (1995) traz um estudo acerca do jogo como alternativa para o ensino-aprendizagem de conteúdos da Educação Física no que ele vai chamar de Ciclo Básico. O texto “A educação fiscal sob a ótica dos alunos da rede pública estadual do Ceará: avaliação do projeto Bolsa Educação Fiscal e Cidadania” não foi encontrado para a leitura do resumo por se tratar de uma produção anterior a Plataforma Sucupira não há a disponibilização no catálogo e na busca em sites de pesquisa, encontrou-se apenas artigos com recortes do estudo. Já o terceiro e último trabalho ligado ao descritor, se

configura como uma pesquisa na área do Teatro, mais especificamente, acerca do Laboratório de Estudo do Movimento que é apontado pelo autor como uma proposta pedagógica para o ensino da Arte (SCHEFFLER, 2013).

Atrelado ao descritor “auxiliar de classe” temos dois trabalhos, sendo o primeiro a pesquisa realizada por Moraes (2014) que buscou compreender novas perspectivas no sistema de ensino, a partir da Lei nº 11.274/2006 que institui mudanças na organização das etapas da Educação Básica, ampliando o Ensino Fundamental para o período de nove anos, ocasionando a entrada das crianças de 06 anos nessa fase. Como resultado, a pesquisadora aponta os desafios mencionados pelas cinco participantes: a reestruturação do espaço físico para adequá-lo à criança de seis anos; a formação contínua a respeito das especificidades dessas crianças, bem como orientações quanto à utilização dos materiais pedagógicos; a necessidade de ter um professor auxiliar de classe e a redução da quantidade de alunos por sala (MORAES, 2014). Por fim, concluiu a necessidade de mudanças para efetivação da lei (MORAES, 2014).

Em relação ao segundo estudo, realizado por Silva (2016), objetivou compreender como se dão as relações interculturais no ambiente escolar a partir da presença de estudantes bolivianos no ciclo de alfabetização de uma escola pública paulistana. Para o desenvolvimento do estudo foram realizadas observações com participantes em turmas do 1º Ciclo (1º a 3º ano) e entrevistas com professoras e auxiliares de classe que apontaram questões relacionadas ao preconceito e discriminação vivenciados pelas crianças imigrantes (SILVA, 2016). Concluindo, a pesquisadora apontou a necessidade de a escola repensar o seu papel para garantir de fato a aprendizagem e socialização de todos os estudantes (SILVA, 2016).

Relacionados ao descritor “auxiliar de desenvolvimento infantil” encontramos 06 trabalhos, sendo que em dois realizou-se apenas a leitura do resumo, dois trabalhos não foram encontrados e dois foi realizada a leitura integral do texto. Os trabalhos que não foram encontrados são de anos anteriores à criação da Plataforma Sucupira e mesmo em sites de busca não foram localizados, eles têm como título “Um olhar reflexivo sobre a organização da rotina na creche: um estudo de caso” e a “Característica da identidade e competência do professor coordenador de educação infantil”.

Os textos que tiveram o resumo lido foram Foresti (2002) e Santos (2017). A dissertação de Foresti publicada no ano de 2002 teve como objetivo identificar o posicionamento do educador a respeito da sua prática com o brinquedo nas creches, bem como, possíveis dificuldades de formação. Também foi feita uma verificação acerca dos tipos e quantidades de brinquedos existentes na instituição. Como resultados, a autora aponta a utilização do lúdico na aprendizagem, mas os professores demonstram ter pouco conhecimento acerca do assunto, o

que levou a autora concluir a necessidade de refletir sobre a temática e tratar sobre a psicologia do brinquedo no curso de formação de professores (FORESTI, 2002).

Já o estudo de Santos (2017) tratou dos currículos praticados com bebês em instituições de Educação Infantil e teve como objetivo geral engendrar reflexões, por meio das narrativas de professoras, sobre currículos praticados com bebês no cotidiano de escolas de Educação Infantil (Berçário) da Rede Municipal de Ensino de Salvador e suas interfaces com as políticas públicas educacionais e à docência com bebês. A pesquisa ainda apontou que as vivências cotidianas são influenciadas pelas políticas públicas tanto da esfera local quanto da nacional. A autora concluiu indicando a presença de diferentes referências teórico-metodológicas e como a relação com os bebês influenciam o fazer docente das professoras (SANTOS, 2017).

Dentre os estudos que apresentaram temática relacionada com o estudo aqui proposto temos o texto de Capestrani (2007). A autora apresenta os impactos da formação na constituição subjetiva de auxiliares de desenvolvimento infantil causado por uma formação em nível médio Curso Normal ofertada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Ao longo do texto, Capestrani traz elementos que emergiram das narrativas e remontam a história de como as auxiliares chegaram ao espaço da creche, bem como era o seu trabalho antes e depois da formação, que agora lhe conferia o *status* social e profissional de docente. Dessa forma, há o indicativo de mudanças de percepção de si por parte das colaboradoras, além da ampliação dos conhecimentos e renovação na prática social. Por fim, aponta o encaminhamento da necessidade dos processos formativos com uma estruturação curricular que possibilitasse novos conhecimentos e aprendizagens, além da mudança de comportamento e de percepção acerca do desenvolvimento do seu trabalho (CAPESTRANI, 2007).

O segundo trabalho lido na íntegra, é o texto de Silva (2017) cujo objetivo é investigar as representações da carreira e das condições docente de profissionais da Educação Infantil no município de São Paulo entre 1980-2015. Para tanto, a autora faz um recorte da carreira docente considerando três grandes marcos que são: a expansão do atendimento da Educação Infantil, a mudança da Secretaria de Assistência Social para a Secretária de Educação e por último, o marco que consiste no primeiro concurso após as mudanças de secretaria e o plano de carreira dos professores. Tendo em vista esse processo histórico, a pesquisadora contempla esses três momentos e entrevista três grupos de profissionais, considerando cada grande marco. Por fim, ela apresenta a ideia da profissional de Educação Infantil ligada à mulher, as condições sociais e fatores que motivaram o ingresso na função. Finaliza apontando que se faz necessário a ampliação do debate acerca das concepções que vinculam a docência à mulher, principalmente, na Educação Infantil (SILVA, 2017).

Conforme o exposto, os trabalhos associados aos descritores apresentaram uma variedade de temáticas e englobaram áreas destinadas como educação, arte e políticas públicas. Ligados ao campo da Educação, 09 trabalhos foram avaliados, desse total, 06 abordavam questões da Educação Infantil e apenas 02 citaram de maneira indireta as auxiliares, pois versavam acerca das profissionais da Educação Infantil, porém considerando professoras e auxiliares de classe na mesma categoria. Esse cenário aponta que no contexto da pós-graduação não têm sido realizados estudos que aborda sobre as auxiliares de classe. Tal fato indica a necessidade de discussão e aprofundamento acerca desta temática.

Refletir e promover discussões acerca das auxiliares de classe é de extrema importância para a construção de novos conhecimentos sobre os sujeitos que estão atuando na primeira etapa da Educação Básica. Além de contribuir para a percepção de que o cuidar requer formação, não podendo este trabalho ser realizado por pessoas sem qualificação profissional adequada. E sendo o cuidar e o educar uma ação integrada e uma atribuição do docente retomamos a pergunta: há lugar para a função de auxiliar na sala de aula da Educação Infantil? A proposta é que a resposta seja problematizada, discutida e refletida, a fim de contribuir para implementação de políticas públicas e elaboração de documentos o qual testifiquem que cuidar-educar não pode ser dicotomizada e é função do professor, profissional habilitado com formação superior em Licenciatura em Pedagogia.

A respeito disso, remetemos a Alves (2003), ao referenciar a necessidade de uso de uma escrita não cartesiana para termos que não se dissociam. Como exemplo disso, temos a palavra saber-fazer com aceitação de uma escrita sem o hífen, ficando saberfazer (juntas), já que não existe saber sem fazer nem o contrário. O que nos instiga a pensar o uso do termo cuidar-educar também dessa forma. Problematizamos para este estudo o termo cuidareducar que, portanto, não se configura como funções isoladas, não são funções de dois profissionais e não são funções para públicos diferentes; são funções imbricadas na Educação Infantil, pois, neste nível de ensino, ao mesmo tempo em que se cuida, também educa e o professor (pedagogo) é o profissional graduado para exercer tais funções concomitantemente/simultaneamente.

A fim de contribuir com a construção de conhecimentos propomos a realização deste estudo tendo como questão de pesquisa: “Como se dá a construção do “não lugar” profissional e qual a origem dos saberes utilizados pelos/as auxiliares de classe da Educação Infantil, articulando as possíveis políticas públicas?”.

ARTIGO 1

OS AUXILIARES DE CLASSE E A CONSTRUÇÃO DO “NÃO LUGAR” PROFISSIONAL NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo: A presença do auxiliar de classe nas salas de aula da Educação Infantil, juntamente com o professor, vem reforçando a separação do binômio cuidar-educar que, legalmente, é atribuição específica do docente. A divisão entre auxiliares e professores também se dá no que diz respeito, aos aspectos profissionais, uma vez que apenas os professores podem ser assim considerados, o que contribui na construção de um “não lugar” profissional dos auxiliares de classe. Assim, esse estudo objetivou identificar e analisar quais aspectos influencia a construção do “não lugar” profissional das auxiliares de classe da Educação Infantil. Participaram do estudo 07 auxiliares de classe de duas instituições públicas dos municípios de Itapetinga e Amargosa. Desse modo, através de um estudo qualitativo e exploratório, a partir da técnica de análise de conteúdo foi possível perceber que o “não lugar” se constitui na ocupação da função de auxiliar pela busca de estabilidade e pela inexistência de uma definição do que se configura tal função, além da dificuldade de construção de uma identidade coletiva, que impossibilita a constituição e o reconhecimento social da categoria. Ao auxiliar de classe falta: uma formação específica, autonomia na realização do trabalho, um lugar próprio de atuação e um saber específico, itens imprescindíveis na constituição de uma profissão. Por fim, a construção desse “não lugar” profissional do auxiliar, reafirma o lugar dos professores nesta etapa da educação e evidencia a necessidade da superação da divisão social do trabalho entre quem cuida e quem educa.

Palavras-chave: Auxiliar de classe. “Não lugar” profissional. Educação Infantil.

3.1 PRIMEIROS DIÁLOGOS

As instituições de Educação Infantil representam uma ação da sociedade no sentido da proteção e cuidado com as crianças, e também é um espaço voltado para a garantia do direito à educação. O enquadramento da creche ao sistema educacional traz a necessidade de pensarmos acerca dos indivíduos e das condições de atuação nesse espaço, tendo em vista a participação de dois grupos de trabalhadores que realizam atividades lado a lado. Desse modo, é preciso refletir acerca do ser auxiliar de classe na Educação Infantil e o lugar profissional deste, neste espaço.

A concepção de criança que a sociedade ocidental apresenta na atualidade foi constituída através de transformações ao longo dos últimos séculos, assim passamos da ideia de um miniadulto, até chegar a concepção de um ser indefeso e que necessita de proteção e cuidado. Na tentativa de proteger e cuidar do indivíduo que ainda se encontra na fase da infância foi criado instituições de atendimento às crianças, filhas de trabalhadoras domésticas. Assim, as primeiras instituições estavam voltadas para um atendimento assistencialista, e,

posteriormente, adquiriu um caráter compensatório. Apenas com a promulgação da Constituição Federal, a Educação Infantil passa a ser um direito das crianças. No entanto, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a educação, para esse público, começa a integrar o sistema educacional e é considerada a primeira etapa da Educação Básica.

As transformações que envolveram tanto a concepção de atendimento como a criação de novas legislações e alterações nas leis existentes, que são responsáveis por regulamentar o atendimento nesses espaços, também influenciaram no perfil dos trabalhadores que atuavam nessas instituições, o que motivou a criação de exigências, como por exemplo, a necessidade de se ter um conhecimento especializado atrelado à formação. Entretanto, ainda é possível encontrarmos trabalhadores que não se enquadram na condição de profissionais, fato que possibilita falarmos na construção de um “não lugar” profissional entendendo este como o espaço da negação, do não ser.

Desse modo, buscando um aprofundamento sobre o tema, encontramos os auxiliares de classes como aqueles que se enquadram nesta categoria do “não lugar”. Por isso, o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar quais aspectos influenciam a construção do “não lugar” profissional dos auxiliares de classe da Educação Infantil.

Por fim, o presente texto está estruturado de modo a trazer primeiramente as bases teóricas do estudo, contemplando um breve histórico da constituição da Educação Infantil, a definição do profissional da Educação Infantil, fundamentado na legislação em elementos que constituem a estruturação de uma profissão e a ideia de lugar e “não lugar”. Em seguida, é apresentado o caminho metodológico trilhado na construção dos dados da pesquisa. Na sequência, traremos os dados produzidos na pesquisa refletindo acerca dos elementos que constituem o “não lugar” profissional das auxiliares de classe. Por fim, faremos as considerações finais.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, PROFISSÃO E “NÃO LUGAR”

As concepções de criança e infância que atualmente estão difundidas no imaginário social no mundo Ocidental e que justifica a ideia de cuidado e proteção com aqueles que vivenciam a fase da “inocência” nem sempre existiu, fato que levava as sociedades da Idade Média a incluírem as crianças em um mundo adulto sem atentar para as suas necessidades diferenciadas (ARIÈS, 2018). Como sinal das primeiras mudanças, no que diz respeito à forma como as crianças eram vistas pelos adultos, temos a preocupação com as altas taxas de mortalidade infantil e abandono de bebês e crianças, que culminou na criação de instituições e

de acolhimento. No Brasil, essa preocupação também foi vivenciada e resultou em um movimento liderado por médicos higienistas, que buscavam proteger as crianças, principalmente, as da camada popular.

Como consequência da mobilização dos médicos higienistas surgem às primeiras creches do país para atender os filhos da classe trabalhadora, mas especificamente das mães (empregadas domésticas e operárias) que necessitavam. Isso figura o surgimento das creches no nosso país com um caráter assistencialista (KUHLMANN JR., 2015). Por grande parte do século XX, não houve grandes marcos ou mudança significativa, mas essa situação se modifica nos anos que o país vivenciou a Ditadura Militar, pois influenciados por um movimento norte americano, as creches começam a ganhar um caráter compensatório, ou seja, ganham a “função” de “compensar” as carências culturais vivenciadas pela classe popular, que eram apontadas como a causa do fracasso escolar das crianças na etapa do Ensino Fundamental (KRAMER, 1982). Um aceno tímido de mudança, no que tange a oferta da educação das crianças, veio com a promulgação da Constituição Federal, mas mesmo com a garantia do acesso, ainda manteve as creches vinculadas a Assistência Social.

Com a chegada da última década do século XX, a Educação Infantil começa a ser compreendida a partir de uma nova perspectiva, com um caráter marcadamente educacional, que visava o desenvolvimento da criança e a oferta do atendimento pautado no direito da criança. Esse novo momento, é expresso na LDB (BRASIL, 1996), e como grande marco temos a desvinculação das instituições de Educação Infantil da Assistência Social e a vinculação ao Sistema Educacional, configurando agora a primeira etapa da Educação Básica.

É com a promulgação da LDB que é também realizada a instituição do profissional habilitado para atuar nessa etapa da educação. Assim, ocorre a passagem do perfil de uma trabalhadora que para atuar na creche, e cuidar das “crianças bastava ser uma mulher, de preferência mãe, que gostasse de crianças e não havia nenhuma exigência com relação à formação” (JESUS, 2018, p. 19), não exigindo, desta trabalhadora uma especialização, ou seja, uma formação que habilite a atuação como professora.

Sobre a importância da formação para aqueles que atuam diretamente com as crianças, concordamos com Campos (1994, p. 33) ao afirmar que “no que se refere aos aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, é razoável supor que, na maioria dos casos, o contato com o adulto mais instruído resultará em experiências menos limitadas para a criança”. Não só com a instrução, mas com conhecimento de como devem ser realizadas as práticas e ações com crianças, ou seja, “professores capazes de construir proposta pedagógica com clara

intencionalidade educativa, compreendendo a importância de seu papel social no exercício da docência, independentemente da idade da criança, [...]” (AZEVEDO, 2007, p. 174).

No entanto, temos presenciado o surgimento de uma função, a de auxiliar de classe, na sala de aula da Educação Infantil, fato que tem reforçado a separação do binômio, sendo que a integração do cuidar e educar é uma ideia que tem sido amplamente defendida por autores como Azevedo (2013), Tiriba (2005a, 2005b), Campos (1994), Brasil (2010), Kramer, Nunes e Pena (2020), Cerisara (1999) e Santos e Ferreira (2019), que apontam para a importância e necessidade desse processo. No entanto, dentro da sala temos a professora que educa, ou seja, executa ações voltadas ao fazer “pedagógico” e temos o auxiliar de classe que cuida (JESUS, 2018). Fato que constitui uma separação das pessoas que realizam as atividades.

Essa separação tem provocado uma hierarquização entre os trabalhadores, fato evidenciado através de fatores concretos como carga horária, salário, divisão de tarefas e formação (CERISARA, 2002). Assim, “Esta hierarquia entre professora e monitora, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida) tem sido rejeitada por suas consequências nefastas para as crianças (separação entre corpo e mente) [...]” (ROSEMBERG, 1994, p. 54), o que reforça a necessidade da integração das práticas.

A divisão entre auxiliares de classe e professores também se dá, no que diz respeito, aos aspectos profissionais, uma vez que apenas os professores podem ser assim considerados profissionais da educação, pois a LDB em seu artigo 61 especifica quais os indivíduos podem ser assim classificados:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Desse modo, o professor habilitado através da Licenciatura em Pedagogia ou Ensino Médio na modalidade Normal até o ano de 2024, ano que finda o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), é o profissional responsável pelas ações nas salas da Educação Infantil compreendendo todas as suas especificidades.

Além de não ser reconhecida pela LDB como profissional da educação, a função de auxiliar de classe também não aparece em documentos e cadastros oficiais que regulamentam as profissões e atividades laborais, tal como o Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO) que tem uma lista com as ocupações reconhecidas no Brasil. Ao avaliar a listagem disponível no site, do extinto Ministério do Trabalho, não constatamos nenhuma referência aos auxiliares de

classe ou terminologias⁶ empregadas para indicar a pessoa que realiza atividade ligada ao cuidado de crianças no âmbito da Educação Infantil. Assim, essa função nem mesmo é reconhecida como uma ocupação, conforme cadastro oficial do Brasil.

Outro fator que reafirma a não definição da função do auxiliar de classe como uma profissão, diz respeito às características e elementos que definem e compõem a concepção de profissão, pois um trabalho para ser considerado ofício deve ter uma especificidade de conhecimento para o desempenho da função, um saber particular de um grupo de trabalhadores (FREIDSON, 1996). A especificidade do conhecimento é imprescindível para que o trabalhador possa definir e deliberar acerca do modo de realização e controle da sua atividade laboral. Nesse sentido, Elliot Freidson assegura que:

O profissionalismo é definido por meio das circunstâncias típico-ideais que fornecem aos trabalhadores munidos de conhecimentos os recursos através dos quais eles podem controlar seu próprio trabalho, tornando-se, desse modo, aptos a criar e a aplicar aos assuntos humanos o discurso, a disciplina ou o campo particular sobre os quais têm jurisdição (FREIDSON, 1996, p. 1).

Para alcançar os conhecimentos específicos da profissão faz-se necessário um treinamento profissional, ou seja, uma formação que “ocorre, fora do mercado de trabalho, em salas de aula e, às vezes, em instalações para a prática, que são segregadas dos locais rotineiros de trabalho” (FREIDSON, 1996, p. 4). Ou seja, é necessária uma formação que diferentemente do ofício, não se dá no local de trabalho exercitando a prática e aprendendo ao mesmo tempo, mas sim em um espaço que se difere e com membros dessa profissão como professores. Nesse sentido Freidson (1996, p.3) afirma que “o trabalho das profissões se distingue do trabalho dos ofícios por ser uma *especialização criteriosamente teoricamente fundamentada*” (grifos do original). Ainda sobre ofícios e profissões Dubar (2005, p.165) assegura que “assim, é possível associar a oposição entre ‘profissões’ e ‘ofícios’ a um conjunto de distinções socialmente estruturantes e a classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, trabalhadores intelectuais/ trabalhadores manuais, alto/baixo [...]”.

A condição de possuir um conhecimento especializado, que é gerada pela condição de pertencimento a uma categoria profissional, garante ao profissional uma autonomia que proporciona ao indivíduo o controle do próprio trabalho (FREIDSON, 1996). Assim, o indivíduo tem o domínio sobre as suas atividades, práticas e ações no desempenho da sua

⁶ Outras terminologias que também são utilizadas para designar esses trabalhadores são: monitoras, assistente de classe, auxiliar de desenvolvimento infantil, etc.

atividade laboral; há uma autonomia no fazer, o que lhe confere um poder sobre o ato de trabalho.

Além da autonomia e da necessidade de um conhecimento específico, as atividades profissionais têm uma dimensão simbólica que traz uma realização individual e proporciona um reconhecimento social possibilitando ao sujeito uma característica que integra a sua identidade. Um exemplo claro disso, é a identidade docente nas cidades interioranas, por exemplo, em que o indivíduo passa a ser reconhecido pela sua profissão e não mais pelo seu nome.

A autonomia no desenvolvimento do trabalho é condição essencial para a construção da identidade do trabalhador (NÓVOA, 2007). Assim, a esfera do trabalho e da formação constitui um fator importante para a construção da identidade do indivíduo (DUBAR, 2005). Então, a identidade é compreendida aqui como um processo contínuo, construída e desconstruída muitas vezes ao longo da vida (DUBAR, 2005). Além disso, é um movimento que envolve a ideia de si e do outro, formando assim uma dualidade que é interligada, “inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135).

Ao pensarmos no trabalho outro aspecto importante é o espaço do trabalho, o lugar. E aqui consideramos o lugar a partir da perspectiva do antropólogo Marc Augé (1994, p. 51):

Reservamos o termo “lugar antropológico” àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ele designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. É porque toda antropologia é antropologia dos outros, além disso, que o lugar, o lugar antropológico é simultaneamente princípio de inteligibilidade para quem observa (AUGÉ, 1994, p. 51).

O lugar é o refúgio, a identificação do sujeito no mundo, ele traz características históricas, relacionais e identitária (AUGÉ, 1994). A identificação de um sujeito e de um grupo com um determinado espaço permite a criação de uma relação, de um lugar. Quando não há identificação, nem relação, não ocorre à constituição, o autor Augé (1994) passa a chamar de “não lugar”. Assim, esse espaço se constitui como o lugar da negação, do não pertencimento.

Esse “não lugar”, também pode ser considerado no âmbito do trabalho com a ideia de lugar profissional. Nesse sentido, podemos observar a constituição do “não lugar” profissional quando o indivíduo desempenha sua função laboral no lugar profissional de outrem, não podendo assim constituir uma relação histórica. Assim, temos a construção de um “não lugar”

profissional o que dificulta ou impossibilita o trabalhador de criar uma relação positiva com o trabalho.

A relação de trabalho vivenciada pelos auxiliares de classe é inserida no lugar da negação, do “não lugar”, pois ao considerarmos que já há um profissional (professor) que ocupa seu lugar dentro das salas de aula da Educação Infantil, entendemos a impossibilidade desse outro trabalhador (auxiliar) criar uma identificação, estabelecer uma relação e uma história com este espaço de labor. Uma vez que, historicamente e legalmente, as salas de aula se constituem em um espaço de atuação do professor, visto que passou por um processo histórico de construção e luta pelo reconhecimento da docência como profissão, sendo, portanto, uma conquista e não como privilégio (OLIVEIRA, 2010).

Assim, temos no âmbito das creches um lugar profissional ocupado pela docência, reconhecido e legitimado através da legislação, e atuando junto a ela, temos a função de auxiliares de classe, que não é considerada como profissão, porque não possui os elementos para tal. Desse modo, temos o auxiliar de classe no lugar da negação, do não ser, o não “lugar profissional”, já que o espaço de atuação é lugar da profissão docente.

3.3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

As práticas cotidianas no âmbito da Educação Infantil requerem a integração do cuidar e do educar, uma vez que não tem como afastar essas duas ações. Quando desvinculadas da Assistência Social e integradas ao Sistema de Educação, as creches passaram a funcionar regulamentadas pelas leis que regem o acesso e a oferta desse direito básico. O professor passa a ser o profissional responsável pela prática pedagógica do aluno, porém no ambiente da sala de aula das creches tem atuado junto ao docente, os auxiliares de classe.

Ao considerarmos o fenômeno em estudo optamos em realizar um estudo de abordagem qualitativa que busca a partir da realidade na qual o objeto está inserido e de informações do próprio objeto, recursos para compreendê-lo. A pesquisa qualitativa configura-se como uma atividade sistemática que permite a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais em profundidade (SANDÍN ESTEBAN, 2010). E como consequência do processo de construção do conhecimento tem a sistematização e exposição dos dados produzidos em texto.

Quanto aos objetivos, este se constitui um estudo exploratório, partindo das delimitações de Gil (2008). Tal escolha se deu, pois buscamos compreender a construção do “não lugar” profissional através da identificação e análise dos elementos que promovem esse fenômeno. Assim, buscamos desenvolver conceitos tendo como finalidade a construção de conhecimentos

acerca da temática aqui tratada, o que traz uma consonância com o que é ratificado por Gil (2008).

O *locus* da pesquisa foram dois municípios, Itapetinga e Amargosa, que pertencem ao estado da Bahia, sendo estes integrantes dos territórios de identidade 08 e 09, respectivamente. A escolha da cidade de Itapetinga foi motivada pela inexistência do cargo de auxiliar de classe, mas a existência dessa função, que por sinal é exercida por pessoas concursadas em outro cargo. Em posição contrária, o município de Amargosa já tem criado, legalmente, o cargo de assistente de classe, inclusive com abertura de concurso público para o cargo, o que nos possibilitou a produção de dados diferentes, pois havia elementos distintos do ser auxiliar. A oportunidade de produzir dados a partir de duas realidades distintas possibilitou a percepção de diferenças no ser auxiliar de classe e também daquilo que era comum nas vivências dos colaboradores. Tal condição proporcionou uma melhor análise do fenômeno.

Com o objetivo de estudar a construção do “não lugar” profissional dos auxiliares de classe convidamos para participar deste estudo pessoas que atuavam nesta função em creches públicas e que tinham o vínculo empregatício efetivo no serviço público. Assim, os critérios foram: trabalhar em uma creche pública, ser funcionário efetivo e aceitasse participar do estudo. Inicialmente entramos em contato por telefone com três possíveis colaboradores de cada município, com base nas informações cedidas pelas equipes gestoras das instituições de Educação Infantil (creches) das cidades de dois municípios dos territórios de identidade 08 e 09, que foram o *locus* desse estudo. Mas, por conta de algumas desistências acabamos entrando em contato com outros auxiliares, fato que ocasionou a inclusão de mais um colaborador no estudo, resultando um total de sete colaboradores.

Como instrumento para a produção dos dados da pesquisa optou-se pela entrevista narrativa por ser um meio propício para conhecermos as vivências cotidianas e as histórias dos auxiliares de classe, bem como o que possivelmente influencia na posição profissional ocupada. Assim, “ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

A realização da entrevista teve como propósito ouvir a narrativa dos colaboradores com foco em três eixos principais: História de vida; Formação e Saberes; Atuação e “não lugar” profissional. No primeiro eixo, a finalidade era conhecer os colaboradores a partir dos elementos que eles desvelassem, tendo como foco a sua história de vida, além do percurso do tornar-se auxiliar de classe e seus sentimentos em relação a sua função. No segundo eixo tomamos como foco revelar quais saberes eram mobilizados e quais suas origens, além de identificar quais influências do processo formativo eles sofriam. E por último, tratamos as

questões do cotidiano, das atividades realizadas, a fim de verificar os elementos que consolidam o “não lugar” profissional.

Por estarmos vivendo um momento pandêmico sem precedentes na história mundial, todos os contatos com os possíveis colaboradores ocorreram através de ligação telefônica e mensagens enviadas e recebidas pelo aplicativo do *WhatsApp*. Após os auxiliares de classe aceitar participar da pesquisa foi solicitado à assinatura do Termo de Consentimento livre e Esclarecido e envio deste documento de forma digitalizada através do e-mail. Assim, após contato com os participantes através de mensagens e ligação telefônica, agendamos as entrevistas de forma individual, respeitando disponibilidade de cada um.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro, do ano de 2020 e ocorreram através de vídeo chamada na plataforma *online Google Meet* e do aplicativo *WhatsApp* com momentos muito proveitosos. Logo no início de cada entrevista foi solicitada a permissão para a realização da gravação dos áudios para que, posteriormente, fossem realizadas as transcrições. As entrevistas duraram entre 40 minutos a 1 hora e meia. Também pedimos aos auxiliares de classe a escolha de um nome fictício para identificá-los, uma vez que não utilizaríamos seus nomes reais devido ao sigilo e ética da pesquisa. Desse modo, os participantes forneceram estes nomes: Iracy, Demétrius, Catarina, Julieta, Vitória, Sabrina, Vânia.

Depois dos encontros virtuais, as entrevistas foram transcritas e deu-se início o processo de catalogação dos dados. Inicialmente, foi realizada uma leitura de todas as transcrições, configurando-se como a primeira etapa da técnica de análise de conteúdo utilizada para este estudo e definida por Bardin (2010): a pré-análise. Posteriormente, realizamos a exploração do material com leituras mais analíticas e marcação de trechos narrativos para categorização. Por último, realizamos a etapa que remete ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, o que nos possibilitou realizar diálogos com o tema em estudo. Consideramos nesse processo as aproximações e repetições das questões tratadas (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Emergiram então, duas categorias de análises, a qual se configurou *corpus* deste estudo, assim definidas: “não lugar” ocupado e lugar profissional desejado. Desse modo, a análise de dados se deu a partir do confronto das falas dos colaboradores e da base teórica que fundamenta o estudo.

3.4. A ESCUTA DESVELA: QUEM SÃO OS AUXILIARES?

Buscamos, a partir do *corpus* deste estudo, identificar e analisar quais aspectos influencia a construção do “não lugar” profissional das auxiliares de classe da Educação Infantil. Estes se materializam através de narrativas oriundas das entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa.

Para um primeiro momento foi importante conhecer os colaboradores do estudo, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino; três atuantes no município de Itapetinga e quatro atuantes no município de Amargosa, cujas descrições mais pormenorizadas encontram-se no quadro abaixo:

Quadro 1- Perfil dos Colaboradores da Pesquisa.

Colaboradores	Sexo	Idade	Número de filhos	Formação	Tempo de atuação como auxiliar de classe	Município de atuação
Vânia	F	58	2	Graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil	22 anos	Itapetinga
Sabrina	F	51	2	Graduada em Pedagogia	17 anos	Itapetinga
Vitória	F	49	3	Magistério (Ensino Médio) e Graduada em Pedagogia	09 anos	Itapetinga
Julieta	F	43	2	Magistério (Ensino Médio) e Graduada em Pedagogia	07 anos	Amargosa
Demétrius	M	47	2	Magistério (Ensino Médio) e Ensino Superior incompleto	03 anos	Amargosa
Catarina	F	37	1	Magistério (Ensino Médio)	11 anos	Amargosa
Iracy	F	47	1	Magistério (Ensino Médio)	12 anos	Amargosa

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes em sua maioria são do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino, o que demonstra a expressiva presença feminina nas instituições de Educação Infantil, sendo este fato apontado em estudos como o de: Andrade e Sedano (2019) e Pena e Monteiro (2020). A feminização dessa etapa da Educação Básica se constitui como um fato histórico, pois socialmente o cuidado de crianças está associado às mulheres (ARCE, 2001;

CERISARA, 2002). Desse modo, atualmente, a presença masculina nesse espaço se compõe como uma exceção à “regra” estabelecida social e historicamente.

A idade dos colaboradores situa-se na faixa etária entre 37 e 58 anos. Em relação ao tempo de atuação há quatro participantes com mais de 10 anos e três com menos de 10 anos. Dentre o grupo com menos de 10 anos trabalhando com auxiliar de classe, Demétrius é o que tem menos tempo, apenas 03 anos desempenhando a função.

Todos os colaboradores são servidores públicos efetivados através de concurso público e possuem formação inicial na área da educação. Catarina e Iracy possuem apenas o curso de magistério do Ensino Médio e Demétrius possui o magistério e o superior em Pedagogia incompleto. Julieta e Vitória possuem o magistério e a graduação em Pedagogia; Sabrina é graduada em Pedagogia e Vânia é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil. Diante do exposto temos auxiliares de classe que possuem a formação exigida pela LDB para atuar como docente dessa etapa da Educação Básica, entretanto não é esse o cargo ocupado por eles.

3.4.1 “Não lugar” ocupado

A partir da determinação da sala de aula como o lugar profissional do professor, temos um dos elementos que constituem o “não lugar” profissional do auxiliar de classe, no entanto, ele não se constitui como o único. Além dele, há alguns outros elementos, que fomos conhecendo através das falas dos colaboradores, tais como a falta de autonomia. Assim, temos um “não lugar” forjado no não ser, que também constitui uma identidade em comparação com o que eu não sou.

As motivações para a escolha de uma função laboral variam de acordo com a condição da vivência do sujeito, mas em muitas situações as pessoas são motivadas por elementos similares. Sobre como os entrevistados se tornaram auxiliares de classe percebemos elementos que se aproximam e outros que se diferem, como relatado abaixo:

[...] Assim, eu trabalhava em casa de família e sempre minha irmã dizendo “tem que fazer um concurso, tem que fazer alguma coisa, para sair de casa de família”. Então, apareceu o concurso de 2008. Foi 2008? Foi. Fazer, fazer para que? A gente não sabia nem o que era assistente de classe na verdade. Fazer para que? Ah, faz para assistente de classe. Eu peguei e me inscrevi, fiz para assistente, [...]. (Entrevista- Catarina).

Na verdade, assim, eu procurei estabilidade, porque a gente sabe que as pessoas que trabalham como contrato não é algo fixo, não é um trabalho fixo. E assim, eu já era mãe, meu marido não tinha emprego fixo e eu procurava estabilidade. (Entrevista – Julieta).

Os aspectos que motivaram Julieta e Catarina estão ligados à estabilidade adquirida através da entrada no serviço público, normalmente, tendo o concurso como forma de acesso. Além disso, temos uma motivação que não é ligada a função de fato, mas sim à oportunidade de um emprego estável, sem uma ideia de carreira, uma vez que não há a possibilidade de uma carreira profissional, pois auxiliar de classe não é profissão.

Acerca dessa escolha, das pessoas se tornarem auxiliares, Cerisara (2002, p. 42) aponta que:

As auxiliares de sala parecem estabelecer uma relação com um emprego ou um trabalho, sem que tenha existido uma ideia de carreira a ser seguida, alcançada, ou que tenha sido estabelecida como meta viável para suas vidas. Entrar para o mercado de trabalho não parece vinculado à ideia do exercício de uma profissão (CERISARA, 2002, p. 42).

As palavras de Julieta também explicitam a oposição entre ser professora sem estabilidade *versus* ser auxiliar e ter estabilidade, questão abordada por Cerisara (2002, p.84) que afirma:

[...] as diferentes condições de estabilidade no emprego (isto é, o ingresso no cargo como efetiva ou substituta) têm sido fator relevante para as profissionais que podem optar entre ser professora ou auxiliar de sala. Ou seja, muitas das profissionais com formação suficiente para assumir o cargo de professora têm escolhido ser *auxiliar de sala efetiva*, quadro de uma creche (o que significa ter vínculo empregatício), trabalhar seis horas, se submeter a um único concurso de seleção simplificado, em vez de assumir função como *professora substituta* [...] (CERISARA, 2002, p. 84) (grifos da autora).

Nesta perspectiva, a escolha para ser auxiliar de classe se dá motivada por questões implícitas e que não tem relação direta com o desenvolvimento do trabalho. A busca pela estabilidade, leva a escolha pelo caminho mais “curto” e com menor concorrência, o que coloca a função de auxiliar de classe como um emprego, em que não há a intencionalidade de construção de uma carreira profissional, tendo em vista que a própria função não oferece essa possibilidade, uma vez que não existe a profissão de auxiliar de classe. Além disso, há diferença no que tange as responsabilidades e exigências do ser professor, o que torna o ser auxiliar “mais fácil”.

A escolha de Demétrius para ser auxiliar de classe é motivada pela impossibilidade de pleitear o cargo de professor devido à ausência da titulação exigida para o cargo de docente. Esse fato remete a escolha pela função de auxiliar como aquela que é resultado da sua falta de opção e que ainda se baseia na proximidade da atuação da docência, como podemos observar a seguir:

[...] Olha, veja bem, na verdade, eu sempre gostei de ensinar nessa área de Pedagogia. E assim, na verdade quando eu fiz o concurso eu queria ter feito para professor, só que eu não fiz na época como professor, que se eu não me engano já exigia segundo, não, já exigia graduação, e como eu só tinha magistério eu não pude fazer. Eu não pude fazer como professor, então eu imaginei, que assistente de classe, como o nome já fala, assistente de classe, eu estaria também atuando numa sala, numa classe, auxiliando um professor, imaginei de antemão (Entrevista - Demétrius).

As colaboradoras, Vânia, Vitória e Sabrina relatam em suas narrativas outras motivações, já que a função pretendida, inicialmente, ao prestarem o concurso não era auxiliar de classe, pois no município de Itapetinga onde elas atuam não há o cargo de auxiliar de classe. Assim, Vânia afirma que:

[...] Não existe o cargo, não existe a função, nos colocaram como auxiliar de classe, sem ter feito concurso nenhum para essa área, fizemos para serviços gerais e nos encaminharam para essa, para ficar como auxiliar de sala (Entrevista - Vânia).

Diferente de Vânia, Sabrina relata que atuou como auxiliar de serviços gerais em uma instituição de atendimento para crianças com necessidades especiais e por conta do seu bom relacionamento com as crianças foi aconselhada a trabalhar na creche, sendo assim ela pediu transferência para atuar como auxiliar de classe. A funcionária Vitória narra que sua escolha foi baseada na necessidade de conciliar trabalho e o cuidado com o filho que tinha problemas de saúde, assim ela enxergou no serviço público a garantia da renda e a flexibilidade que ela precisava.

Desse modo, as motivações para tornar-se a auxiliar variam de acordo com as condições vivenciadas por cada indivíduo. As histórias perpassam por caminhos distintos que se distanciam e se aproximam, mas que ao final levam na mesma direção, exercer a função de auxiliar baseada em fatores extrínsecos e não somente a função.

Mesmo com histórias diferentes que estão, inclusive, ligadas as motivações para estarem atuando na função de auxiliar, ao se referirem ao sentimento gerado por estar neste lugar de auxiliar de classe, algumas colaboradoras trouxeram aspectos positivos e negativos como podemos ver a seguir:

Eu gosto, eu me sinto bem. Gosto do que eu faço. Cuido das crianças que eu trabalho, aprendi a amar as crianças, aprendi a gostar, a diferenciar melhor a forma de lidar com eles a cada dia. [...]. Eu me sinto realizada na sala com eles, gosto demais e curto demais o meu trabalho”. (Entrevista- Vânia).

Eu me sinto muito bem por quê? É um trabalho, que eu gosto de fazer, faço com amor eu sinto prazer. É difícil? Com certeza, eu já adquirir alguns problemas de saúde, de coluna e tal, por conta desse trabalho porque é muito movimento, mas eu gosto muito, me sinto bem. (Entrevista- Sabrina).

Eu me sinto bem. Eu me sinto bem, porque foi uma coisa que, assim, apesar da gente não saber logo de início o que era ser assistente de classe, quando eu passei a ser assistente, eu me encontrei ali. Mas assim, eu me sinto bem, porém, um pouco assim, sem o reconhecimento que o auxiliar deveria ter, uma assistente de classe, entendeu. Acho que a gente deveria ser mais reconhecida, pelos pais, até mesmo pela instituição, pelos colegas, entendeu. (Entrevista- Catarina).

A fala de Vânia demonstra que sua relação positiva com as crianças é um aspecto importante para uma boa vinculação com a função a qual exerce. A ênfase, principalmente, ao cuidado e ao amor das crianças reforça a ideia, historicamente construída, da atuação da mulher nesses espaços por ser considerada uma cuidadora amorosa, e que esse carinho é “natural” da figura feminina. Enquanto que Sabrina aponta uma identificação com a função. Ela alega se sentir bem, mas cita que seu trabalho tem ocasionado problemas de saúde, remetendo ao local de trabalho como um ambiente que a faz adoecer.

As considerações trazidas por Catarina nos trazem elementos importantes, pois ela aponta em um primeiro momento, um desconhecimento da função e em seguida afirma uma identificação com o trabalho realizado, fato que indica uma relação positiva com o ser auxiliar. No entanto, finaliza assinalando um descontentamento, já que para ela, os pais dos alunos e colegas de trabalho não reconhecem a importância das atividades realizadas pelos/as auxiliar de classe.

O exercício desta função, mais que um trabalho, é descrita por estas colaboradoras como uma atividade que há uma identificação, assim como é, também, o lugar de invisibilidade social e profissional que é motivada pela condição de sucesso e posição social. A função ou profissão a qual é vinculada, nessa mesma condição, podemos citar, por exemplo, a função de gari, que sofre por uma invisibilidade social do trabalho, seja pela falta de reconhecimento das atribuições ou dos sujeitos (CELEGUIM; ROESLER, 2009). Atrelado a estas questões que causam a invisibilidade de alguns trabalhadores há também o fato destes estarem suscetíveis, pelo trabalho realizado, ao desencadeamento de problemas de saúde.

Essa insatisfação de Catarina, também é encontrada na fala de outros colaboradores (Demétrius, Vitória, Julieta e Iracy). Fato que demonstra que esse sentimento é comum entre as pessoas que exercem a função. Tal situação pode ser verificada nos trechos seguintes:

Muito desgastante, muita responsabilidade, e pouquíssimo reconhecimento, sabe? Porque, na realidade até mesmo a reunião de pais e mestres, as auxiliares, elas não são lembradas [...]. (Entrevista- Vitória).

[...] muitos às vezes não valorizam o assistente de classe, muitos não dão o valor necessário, porque assim, eu vejo assim, eu penso que o assistente de classe é mais um professor para

auxiliar, ele não é simplesmente um assistente. Ele é um professor assistente para ajudar, para colaborar, eu penso assim, mas muitas pessoas não, as vezes pensa que o professor, o regente é que é o principal e os demais as vezes não dão o valor necessário. (Entrevista-Demétrius).

Há um consenso entre os participantes no que diz respeito à desvalorização, pois as falas expressam o descontentamento em relação à importância dada ao trabalho realizado, indicando uma ideia de subalternidade da função. No entanto, o que se pode notar é o reconhecimento e configuração do “não lugar” profissional, já que a todo momento há uma comparação com a docência, com as atribuições docentes, ou seja, com o lugar profissional do professor. A narrativa de Vitória também traz o sentimento da insatisfação e ainda explicita uma situação do cotidiano escolar em que as auxiliares também não participam, pois é o professor o responsável pelo desenvolvimento das atividades no âmbito da sala de aula, bem como de ações que envolvem os processos que ocorrem nesse espaço, pois é ele o profissional habilitado, conforme a legislação (BRASIL, 1996). Nesse trecho, a colaboradora externaliza a busca pelo lugar, a necessidade da legitimação, no entanto não é possível a ocupação de um lugar que já pertence a outrem.

A docência é a profissão legitimada a ocupar o lugar profissional da sala de aula, sendo assim, todas as atividades são atribuições do docente, incluindo aquelas que são feitas, muitas vezes pelos auxiliares de classe. É válido ressaltar que esse lugar profissional foi conquistado, tendo em vista que “[...] a história de organização e constituição do magistério esteve marcada pela luta por constituir-se como profissão, [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Já Demétrius, ao abordar a temática da desvalorização, traz a visão do que é ser auxiliar ao remeter esta função como aquela que é semelhante à de um segundo professor. Ao realizar a análise desse trecho da narrativa do colaborador, podemos perceber a busca pela valorização profissional (de ser auxiliar) apoiada no ser professor. Fica evidente o processo de constituição da identidade de trabalhador da educação, aquele que se identifica com essa área e que o lugar da docência é almejado pelo colaborador. Vimos à busca por um “reconhecimento” pela dita “semelhança” das funções de auxiliar e professor; há, portanto, tentativas de aproximação com o lugar profissional de outrem. Existe nessa fala a tentativa de ligação com o lugar da docência, assim temos o “não lugar” profissional demarcado (e afirmado) pelos colaboradores. A partir da tentativa de se reconhecer no espaço da docência como também docente, embora não seja e tendo consciência que não é, ratifica a tentativa de deslocamento de um “não lugar” profissional - confirmado pelo não reconhecimento e a inexistência da profissão – para um lugar profissional (mas já ocupado por outro).

O sentimento de insatisfação ligado às relações de valorização e reconhecimento do trabalho realizado pelos auxiliares também aparece na fala de Sabrina:

O professor, a gente vê que os pais é quem estão ali ao redor, o auxiliar de limpeza, o profissional da alimentação, todo mundo, o valor é mais voltado para o professor, eu acho que pela formação deles. E a gente que tem mais aproximação com a criança. A criança tem mais aproximação com a gente, a gente se sente diminuída, não é valorizado. O nosso trabalho não é valorizado. Porque, até pela parte da secretária de educação, eles chegam às vezes, uma reunião, uma coisa, quando a gente vai reivindicar alguma coisa, eles dizem que a gente está em desvio de função, que nós prestamos concurso para auxiliar de serviços gerais e trabalhamos como auxiliar de classe. [...] mas, eles dizem que a gente não prestou o concurso para auxiliar de classe, mas, se não existe aqui na cidade essa função. Não existe, não tem concurso. Eu me sinto muitas vezes, bem diminuída, muito desvalorizada nesse trabalho, eu trabalho porque eu gosto dessa função, mas que há essa diferença há! (Entrevista- Sabrina).

Em processo de reflexão, Sabrina coloca que os indivíduos que se relacionam com as auxiliares de classe dão mais valor ao professor e associa isso à formação. No entanto, ao analisarmos o perfil formativo dos auxiliares que colaboraram com estudo é possível observar que todos os sete entrevistados possuem a formação exigida por lei para ser professor, integrando assim, o que Cerisara (2002, p. 92) vai chamar de “nova geração de auxiliares” (grifos no original), que são as pessoas que estão na função de auxiliar, mas tem formação para ser professor. Na fala de Sabrina, também podemos notar o “não lugar profissional”, pois participar da reunião de pais e mestres é uma atividade atribuída aos docentes, é do lugar profissional da docência. Cabe lembrar que o professor conseguiu esse lugar depois de lutas historicamente construídas; não é um lugar dado, é um lugar conquistado.

Desse modo, podemos perceber que não é apenas o título formativo que confere essa valorização, mas sim o cargo ocupado, o *status* da categoria profissional, pois “as profissões, enquanto ocupações reconhecidas oficialmente, se distinguem em virtude de sua posição relativamente elevada nas classificações da força de trabalho” (FREIDSON, 1996, p. 2). Desse modo, não podemos reduzir o exercício da docência ao aspecto formativo, porque o trabalho docente carrega uma especificidade e implica a ocupação de um lugar profissional, o lugar da docência que foi e é constituído na luta pela afirmação da docência como profissão (OLIVEIRA, 2010).

A necessidade do reconhecimento explicitada nas narrativas dos participantes carrega de forma implícita o elemento identitário, uma vez que as identidades se constituem a partir do olhar de si e do olhar do outro. Ou seja, temos uma identidade forjada pelo próprio indivíduo e uma forjada pelas pessoas com as quais nos relacionamos, no entanto, elas são inseparáveis, fato que leva a necessidade do reconhecimento por parte do outro (DUBAR, 2005). Nessa perspectiva, Dubar (2005, p. 135) afirma que, “a divisão interna à identidade deve enfim e,

sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática”. Assim, a identidade dos auxiliares de classe se forma nesta diferença com a docência, eu não sou o professor, eu não ocupo o lugar da docência, mesmo que em algum momento as atividades que lhes são atribuídas pertençam aos professores. Segundo Ferreira e Ferraz (2021, p. 310):

A construção das identidades sociais envolve a dimensão individual, que carrega marcas de nossas histórias de vida e a dimensão coletiva, que carrega marcas de um grupo da qual fazemos parte e da cultura da profissão. Sabemos que toda identidade profissional é também social [...]. Essas identidades sociais definem o sentimento de pertença do grupo. A existência de uma identidade profissional pressupõe a existência de uma profissão [...].

Desse modo, não encontramos elementos para a construção de uma identidade profissional do auxiliar de classe, pois a função de auxiliar de classe não pode ser assim considerada como tal, já que não possui os elementos que figuram uma profissão. Assim, mesmo que o indivíduo possua a formação que lhe possibilite atuar como docente, não é essa a função e não é esse o lugar profissional ocupado, o que leva esses trabalhadores a ocuparem um “não lugar” profissional, que se constituem na negação.

3.4.2. Lugar profissional desejado

A realização do trabalho dos auxiliares de classe tem se constituído, como apontado ao longo do texto, no lugar da negação, do não ser, ou seja, no “não lugar” profissional. Mas, há implícita nas falas dos sujeitos um lugar de desejo, um lugar profissional que é almejado, o do ser professor. Assim, os auxiliares explicitam os elementos que integram o lugar profissional de anseio, e ao mesmo tempo, apontam os elementos que configuram o lugar da negação que ocupam.

Em alguns momentos das entrevistas, podemos perceber que os auxiliares buscam a valorização do seu trabalho vivenciada pelos docentes e proporcionada pela construção de um lugar profissional, a partir do contato mais próximo e prolongado com as crianças, alegando que esse contato propicia um maior conhecimento acerca das ações cotidianas nas salas de Educação Infantil. No entanto, esse contato prolongado pode ser resultado do fato de delegar ao auxiliar de classe as atividades de cuidado, que demanda uma aproximação maior entre os sujeitos envolvidos, fato explicitado em alguns trechos das entrevistas dos colaboradores e apontado por Tiriba (2005a) e Cerisara (2002) como uma realidade. Essa justificativa aponta a

cisão histórica entre cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil que, ao longo do tempo tem ocasionado práticas distintas, como apontadas por Azevedo (2007, p. 161):

As referências históricas nos revelam e nos ajudam a compreender como foi sendo construída a ideia equivocada de que é possível oferecer à criança um atendimento que privilegie ora um ora outro aspecto desse atendimento, como se houvesse possibilidade de apenas “cuidar” das crianças ou apenas “educá-las”.

A função de cuidar-educar, aqui escrita como uma palavra composta, modo que será adotado a partir desse ponto, é atividade legal do professor, não podendo haver, portanto, divisão social do trabalho, em que o auxiliar cuida e o professor educa. Se assim for, há uma violação explícita da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Consideramos que há também um desrespeito com a criança que tem direito de um cuidar-educar por um profissional com formação específica.

Nesta perspectiva, vale salientar também que esta questão é garantida por lei: ser acompanhado em seu cuidado diário por um profissional com formação específica. Conforme Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 11, § 3º “os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão **formação específica e permanente** para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)” (grifos nossos). Então, além de ser o professor o profissional que já está legalizado para atuar na educação das crianças, cuja lei também define para tal uma formação específica – Pedagogia – é ele que tem por função (dever) cuidar-educar as crianças, não podendo esta função ser delegado a outrem. O acompanhamento pedagógico, educativo e relacionado a aspectos do desenvolvimento humano é parte integrante da formação desse profissional que, pressupomos possui conhecimentos basilares para adentrar na sala de aula e desenvolver a função. Portanto, entendemos que no município de Itapetinga, onde não existe o cargo de auxiliar, por exemplo, a prioridade da formação permanente será sempre para o professor. No município de Amargosa, a tendência é diferenciar as formações (de auxiliar e professor), por entender que são atividades distintas.

A narrativa de Sabrina explicita bem essa divisão e mostra a busca por uma aproximação com o lugar da profissão docente. Para isso, tenta diminuir o lugar do docente (na sala de aula) ao afirmar a importância do trabalho da auxiliar, tendo em vista o desejo de ocupar o lugar do professor. Assim, a reafirmação do “não lugar” profissional dos auxiliares também é realizada quando busca rebaixar um lugar que também é desejado – de professor – por entenderem que

já é um lugar reconhecido e consolidado, que, se ocupado, os tirariam da “subalternidade profissional” que o lugar de auxiliar de classe lhes impõe. Há ainda, um “encarecimento” dos serviços prestados pelo auxiliar em detrimento dos que são prestados pelo docente, exatamente porque na divisão social do trabalho (ilegítima) lhes são conferidos a atribuição do cuidado que lhes permitirem maior aproximação diária com as crianças, portanto, “mais conhecimento”. Portanto, na tentativa de valorizar o “não lugar” ocupado⁷, que pode ser assim nomeado, pois não é relacional (AUGÉ, 1994), se rejeita o lugar do desejo - o ser professor. Não se nega no sentido de não querer de fato ocupá-lo, mas, diante da realidade atual de não ocupação do lugar de desejo, tenta-se rebaixá-lo para fazer sobressair o “não lugar” ocupado.

Esse anseio por ocupar o lugar profissional do docente aparece em diversos momentos das entrevistas, como podemos constatar através do trecho:

[...] o único lugar que eu me sinto ocupando na sala de aula nesse momento, é o lugar de auxiliar, embora eu acredito que eles já deveriam vê a gente com outros olhos, entendeu? Porque pelo menos as auxiliares que fizeram Pedagogia, que já tem uma pós-graduação também, eles deveriam diferenciar isso aí. [...] Quem fez pós-graduação, quem na graduação se formou, está com seu diploma na mão, veja bem quando o professor dá um atestado de 15 dias eles poderiam pegar a auxiliar que está ali na sala de aula para ocupar o lugar do professor, enquanto o professor está de atestado. Mas, eu acredito que isso é visto como uma humilhação. Eu acredito não, todas as auxiliares pensam da mesma forma, isso é uma humilhação para nós, porque eles preferem pegar uma pessoa lá de fora e botar na sala para ficar no lugar da professora que está de atestado, mas não dá esse privilégio para uma auxiliar que é formada, que graduada, que é pós-graduada, tem cursos de capacitação muitos cursos de capacitação, sabe trabalhar com Educação Infantil, tem estradas percorridas nessa área de Educação Infantil de auxiliar e tudo, sabe como é o trabalho, mas eles preferem pegar uma pessoa lá de fora e colocar na sala, com a auxiliar capacitada. Eles não dão esse privilégio para gente. Então o que te responder diante de uma pergunta dessa? Que o único lugar que um auxiliar se sente de ocupação na sala de aula é o seu lugar de auxiliar mesmo, **embora gostaria de ser visto como uma professora, porque a gente tem o diploma, a gente é Pedagoga, mas eles não veem a gente assim. Isso não é tanto visto por nós, mas por eles mesmo. Então, é chato. Esse trabalho da gente é muito árduo e é um trabalho muito pouco valorizado. (Entrevista- Vânia).**

O exemplo trazido por Vânia explicita o lugar profissional do professor e como ele é percebido pelos auxiliares, como lugar de privilégio dentro das relações de trabalho no espaço da Educação Infantil. Esse lugar pode ser assim percebido por dois aspectos: o legal, uma vez que a LDB em seu artigo 61 inciso primeiro, institui que “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio”

⁷ Soa estranho falar “não lugar ocupado”, porque na lógica só é possível ocupar lugares que existem. Remetemos a Augé (1994) ao afirmar que um “não lugar” é um lugar impermeável, onde os sujeitos permanecem anônimos e sem significados.

(BRASIL, 1996) são profissionais da educação. Já o segundo aspecto se deve ao fato da integração a uma categoria profissional, pois:

Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome coletivo (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos (DUBAR, 2012, p. 353).

Como bem expressa Dubar (2012), as atividades com *status* profissional permitem uma identificação de si e uma valorização e reconhecimento social, o que explica o reconhecimento e valorização dado ao profissional professor, uma vez que é ele o profissional habilitado legalmente para atuar naquele espaço e legitimado, também, pelo cargo que ocupa. Já a função dos auxiliares, partindo dos elementos elencados por Freidson (1996) não pode ser enquadrada no âmbito das profissões, o que não permite as mesmas condições do ser professor.

Ao analisarmos a fala de Vânia, acerca da substituição do professor pelo auxiliar quando o docente estiver de atestado, por exemplo, é percebido o “não lugar” profissional do auxiliar, na medida em que busca o reconhecimento do ser professor. Ainda temos aspectos legais que impedem que essa proposição seja válida, uma vez que os auxiliares por mais que tenham a formação, como ressaltado no trecho não pode ser reconhecido como docentes, pois não é essa a função desempenhada por eles e nem a responsabilidade a eles delegada. Além disso, no município de Itapetinga, um dos *lócus* do estudo, tal situação é inviável legalmente, visto que as pessoas que atuam como auxiliares de classe estão em desvio de função, dado explicitado nas entrevistas. Desse modo, uma eventual substituição não seria dos sujeitos (apenas), mas de cargos, o que não é permitido, porque cargo é dever assumido, é incumbência, portanto, é um lugar que deve ser ocupado por uma pessoa a quem foi delegada, legitimamente (por concurso público, contrato ou nomeação). A possível substituição só poderia ser feita por pessoa de mesmo cargo e função.

O “não lugar” profissional também tem a separação do binômio cuidar e educar como elemento que o compõem, uma vez que há a necessidade de integrar ações e práticas de cuidado e educação nas atividades diárias no âmbito das instituições de Educação Infantil, e sendo o professor o profissional ele é o responsável por ambas as ações. Mas, nestas instituições, o ato de cuidar é atribuído aos auxiliares, fato que é demarcado no trecho da entrevista de Sabrina ao

afirmar que: “a diferença que eu vejo é que a gente fica mais na parte do cuidar” (Entrevista – Sabrina).

Acerca de o binômio cuidar e educar e da separação das ações dos indivíduos que atuam no âmbito da Educação Infantil Tiriba (2005a, p.66) ressalta que:

O binômio *cuidar* e *educar* são geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais de creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam, e as professoras realizam atividades pedagógicas (TIRIBA, 2005a, p.66, grifos do original).

As práticas distintas apontadas pela autora são exemplificadas também pelos entrevistados ao relatarem sobre as suas rotinas de atividades, visto que as ações voltadas para o cuidado são sempre atribuídas aos auxiliares. Assim, temos essa distinção das práticas, que agregada a outras questões, tais como, carga horária, salário e exigência formativa, aponta para uma hierarquização entre as pessoas que trabalham na sala de aula da Educação Infantil (CERISARA, 2002).

Essa hierarquização traz consigo as relações de poder e os conflitos que mesmo sem ser desvelados, estão presentes no cotidiano e nas relações de trabalho no âmbito da creche. O professor é amparado em um respaldo legal, é ele que exerce na sala de aula uma relação de controle, encaminhando o trabalho e definindo as atividades, conduzindo as etapas da rotina, o que remete a função sem autonomia exercida pelo auxiliar de classe. Essa relação de poder e falta de autonomia pode ser percebida em variados trechos das entrevistas, como podemos identificar:

Ah, de que eu seja um, como se fosse assim, um empregado do professor, estou ali para ser o empregado dela, estou fazendo para ela. Não estou sentindo um meio de parceria, junto. Estou sentindo como se tivesse trabalhando para ela [...] (Entrevista- Iracy).

Olha, a diferença é que nós auxiliares aprendemos que quem manda na sala é o professor. Eu entendo que para eles a auxiliar não tem vez na sala. Que a nossa diferença, entre a gente trabalhar com o professor e professor com a auxiliar é o seguinte, porque o professor só trabalha com a parte pedagógica, a função do professor é a parte pedagógica. E a nossa função eles veem, a função do auxiliar como só aquela parte de cuidar (Entrevista – Vânia).

A gente se sente assim como se, como se ela fosse superior, sabe, ela se achasse superior e não, teve um, eu já tive um professor assim que não conversava nada com a gente, sabe, como se ele soubesse de tudo e não precisasse da opinião nossa [...] (Entrevista - Vitória).

Assistente não tem autonomia, não é? Por mais que diga que nós temos autonomia. Como eu te digo? Das experiências que tive nós não temos autonomia. Eu não tive autonomia, entendeu? Assim, a gente opina, mas muitas vezes aquela opinião não é acatada, entendeu? Então a gente não tem autonomia, porque autonomia é quando a gente está ali lado a lado, professor e assistente, lado a lado e eles conversam entre si [...] (Entrevista – Julieta).

A autonomia ao desempenhar a atividade laboral se constitui como um elemento importante na vida do sujeito e na construção da sua identidade, pois “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (NÓVOA, 2007, p. 17). Essa falta de autonomia, também se constitui como um elemento do “não lugar” profissional, uma vez que esta é uma característica da profissão, o trabalho com autonomia, assim, percebemos impossibilidades de criação de uma relação com um lugar profissional que já é ocupado por outro sujeito. Assim, o auxiliar de classe ocupa, na relação hierárquica, uma condição menos favorecida e como forma de reafirmar essa posição historicamente a atividade de cuidado tem sido delegada aos indivíduos em condição de subalternização social, estes são: pobres, mulheres e escravizados (DUMONT-PENA; SILVA, 2018), em relação a esta investigação, são delegadas aos auxiliares de classe.

A superioridade, a demarcação da relação de poder e a separação do cuidar e do educar são elementos que também aparecem nos trechos para reforçar a falta de autonomia e nos ajudar a compreender a construção do “não lugar” profissional do auxiliar de classe. Mas, há ainda o elemento parceria, que aparece na narrativa de Iracy e em diversos momentos das entrevistas de outros colaboradores em que explicita o “não lugar” dos auxiliares e ao mesmo tempo indica o modo como vem sendo cunhada as relações entre professores e auxiliares de classe.

O professor parceiro é colocado como aquele que divide as atribuições e realiza atividades de cuidado, priorizando a integração das ações. Nesse sentido, o professor que se constitui como parceiro para o auxiliar de classe, é o profissional, que reconhece a especificidade da Educação Infantil e atua concebendo a criança como um ser integral, realizando atividades que compreende a esfera do cuidado e da educação, ou seja, é o professor que de fato exerce a sua função na Educação Infantil, instituída por lei – cuidar-educar. Assim, a parceria colocada pelos participantes se constitui como o ideal de professor na Educação Infantil, aquele que faz jus ao lugar profissional, não fazendo a dicotomização das ações e dos indivíduos que atuam nesta etapa educacional.

Por fim, o “não lugar” profissional dos auxiliares de classe, se constitui primeiro na impossibilidade dessa função ser considerada profissão a partir dos elementos que são considerados para definir o que é profissão. E segundo, por estar em um espaço de trabalho

que é um lugar profissional já conquistado pelos docentes, o que forja o lugar da negação, do não ser e ter: não ser professor, não ser valorizado, não ser reconhecido, não ter as mesmas condições de trabalho. A ocupação desse “não lugar” leva os auxiliares de classe a desejarem o lugar do professor, que para eles significam o lugar do privilégio, do reconhecimento; assim eles buscam supervalorizar as atividades desempenhadas por eles no exercício da função na tentativa de diminuir o fazer do professor, tendo como algo menor. Isso sinaliza uma contradição que remete a fragilidade das argumentações postas para ocupação do lugar profissional: ao mesmo tempo em que eles tentam diminuir o lugar do professor, eles desejam ocupá-los.

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, o *corpus* de análise aqui posto proporcionou conhecermos os auxiliares de classes, seus sentimentos em relação ao desenvolvimento desta função, as atividades desenvolvidas nas classes de Educação Infantil e as relações estabelecidas com os outros sujeitos que realizam atividades laborais nesse ambiente. O que nos permitiu identificar e analisar os aspectos que constituem o “não lugar” profissional do auxiliar de classe. Os dados mostraram que a ocupação da função de auxiliar foi devido à busca pela estabilidade, por gosto ou por remeter a um lugar (melhor) menos penoso de trabalho.

Outro fator que influencia na construção do “não lugar” é a inexistência de uma definição do que é ser auxiliar de classe, já que há uma variedade de nomenclaturas para identificar a mesma função. Tal fato dificulta a identificação e a construção de uma identidade coletiva do ser auxiliar de classe, o que impossibilita a constituição e o reconhecimento social da categoria, logo, ocasiona em uma invisibilidade do trabalhador e da função.

O “não lugar” profissional também se constitui na própria impossibilidade da função ser considerada como profissão, tendo em vista que alguns elementos são necessários na construção de uma categoria profissional. Ao auxiliar de classe, falta: uma formação específica, autonomia na realização do trabalho, um lugar próprio de atuação e um saber que é específico do seu trabalho, itens que são extremamente relevantes na constituição de uma profissão.

Nessa condição de “subalternidade” propiciada pela impossibilidade do ser profissional, os auxiliares trazem um sentimento de desvalorização e uma insatisfação por vivenciarem tal situação. Fato que os levam a almejar o lugar profissional da docência como o lugar do desejo, do lugar profissional que se pretende ocupar. Com isto, percebemos que os auxiliares vêm

ocupando um “não lugar” profissional e afirmando isto, principalmente, quando toma o lugar profissional do professor como objeto de desejo.

Para alcançar esse lugar almejado, o lugar “cobiçado”, os auxiliares buscam a valorização e o reconhecimento do seu trabalho em um processo de desqualificação do ser professor no ambiente da creche. Para isso, utiliza como base que as atividades que são atribuídas à função de auxiliar de classe, como cuidar permite maior aproximação com as crianças e alega um distanciamento das crianças com os professores diminuindo assim a importância da atuação docente. Nessa tentativa, podemos perceber a separação do cuidar e do educar, por meio da divisão social do trabalho, fato também utilizado como justificativa para autoafirmação dos auxiliares no ambiente de trabalho. Mas, ao utilizarem destas situações, os auxiliares de classe evidenciam, mais uma vez, o seu “não lugar”, tendo em vista que as atividades que eles realizam são atribuições docentes e determinadas pela legislação.

Outro fator destacado pelos auxiliares como elemento para justificar a valorização da função, confere-se ao fato de que eles possuem a formação que possibilita ao sujeito atuar como professor, no entanto apenas a formação não possibilita o sujeito ocupar o lugar profissional da docência.

A ocupação do “não lugar” profissional vivenciada pelos auxiliares de classe, também se evidencia na falta de autonomia para a realização das atividades que lhe são atribuídas, na divisão do trabalho, como afirmado em diversos momentos ao longo das entrevistas, quem detém o poder de tomada de decisões é o docente, fato que o afirma como sendo o profissional habilitado para a função. Assim, os auxiliares desfrutam de uma falta de autonomia no fazer, o que se configura como mais um aspecto dessa função não ser considerada profissão, pois a autonomia é um dos elementos que a caracteriza.

Diante dos elementos expostos, podemos afirmar que os auxiliares de classe ocupam um “não lugar” profissional que constituem na inviabilidade da construção de um lugar profissional pertencente a essa categoria de trabalhadores, uma vez que a função de auxiliar de classe não possui os elementos que constituem uma profissão. Assim, não há a possibilidade de criação de uma identidade profissional de um auxiliar de classe.

Por fim, a construção desse “não lugar” no âmbito das salas de aula da Educação Infantil, reafirma o lugar profissional dos professores nesta etapa da educação. Além disso, evidencia a necessidade da superação da divisão do trabalho entre quem cuida e quem educa, pois não há a necessidade de outra categoria de trabalhadores para realizar uma atividade que já se constitui como atribuição de um profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Melquidetes Marques Correia de; SEDANO, Luciana. Presença masculina na educação infantil: um estudo sobre a cidade de Ilhéus/BA. In: VIEIRA, Emília Peixoto; SEDANO, Luciana (Orgs.). **A educação infantil em debate: crianças, linguagens e formação docente**. Curitiba: CRV, 2019. p. 195-201.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167–184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaskman. 2. Ed. [Reimpre.]. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 159-179, 2007. Disponível em: encurtador.com.br/alnwS. Acesso em: 15 fev. 2020.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, LDA, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF: [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF [2014]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

CELEGUIM, Cristiane R. Jorge; ROESLER Heloísa M. Kiehl Noronha. A invisibilidade social no âmbito do trabalho. **Revista interação**. Ano III, nº 1, p. 9-19, 2009. Disponível em: https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2019/09/OS_0004_16_fam_revista_interAtiva_n-4.pdf . Acesso em: 28 abr. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.31-42.

CAREGNATO Rita Catalina Aquino. Mutti, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, p. 679- 684, out/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 06 fev. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>. Acesso em: 05 jan. 2021.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahell M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** v.42, n.146, p.351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 05 jan. 2020.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel Oliveira e. **Aprender a cuidar**: diálogos entre saúde e educação infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**. v. 7, n. único, p. 301-320, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sKomRrXn2RJaSe4WRvANcNfRgF6rRC9g/view>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, jun. 1996. Disponível em: encurtador.com.br/lqvGO. Acesso em: 29 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Livia Karen Figueredo de. “**Eu sou só a auxiliar**”: uma análise da construção identitária das auxiliares de classe na cidade de Amargosa. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p. 54- 62, ago. 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 05 nov. 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fs7wzvKtfJRWYf8tv8zbX6b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Miguel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, (esp. 1), p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PENA, Alexandra Coelho; MONTEIRO, Rodrigo Ruan Merat. Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na Educação Infantil e o contexto carioca. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n.42, p. 437-452, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75584/44568> Acesso em: 12 jan. 2021.

ROSEMBERG, Fulvia. Formação do Profissional de Educação Infantil, Através de Cursos Súpleteos. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da educação infantil e processo de expansão. **Caderno de pesquisa**, nº107, p.7-40, jul. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 05 jan. 2021.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrea. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Helder Neres; FERREIRA, Lúcia Gracia. Trabalho docente na educação infantil: para pensar a formação dos professores. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 96-109, jan./mar. 2019. Disponível em:
<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/6728/4217>. Acesso em: 07 jan. 2021.

TIRIBA, Léa. Educar e Cuidar: Buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005a. p. 66-86.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a Teoria para compreender discursos e práticas. In: XXVIII Reunião Anual da ANPED: 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil. Caxambu /MG. **Anais [...]**. Anped, p. 1-17, 2005b. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

ARTIGO 2

QUAL A ORIGEM DO SABER DO AUXILIAR DE CLASSE DA EDUCAÇÃO INFANTIL?: UM ESTUDO SOBRE O NÃO LUGAR PROFISSIONAL

Resumo: Esta pesquisa objetivou conhecer qual a origem dos saberes mobilizados pelas pessoas que exercem a função de auxiliar de classe e a influência destes na construção do “não lugar” profissional. Trata-se de uma investigação qualitativa, exploratória realizada nos municípios de Itapetinga e Amargosa, na Bahia, com pessoas que atuam nas salas de aula da Educação Infantil como auxiliar de classe. Foram realizadas no ano de 2020 entrevistas via plataformas digitais com sete colaboradores. Constatou-se que várias são as fontes da origem dos saberes dos auxiliares, sendo as histórias de vida, as experiências pessoais e cotidianas, a formação acadêmico-profissional e a própria prática laboral. Também que o binômio cuidar-educar é de responsabilidade do professor, legitimado historicamente e legalmente e que há muitas diferenças na função de professor e auxiliar. Assim, tudo isso tem apontado para a construção de um “não lugar” profissional dos auxiliares de classe.

Palavras-chave: Auxiliares de classe; Saberes; Não lugar profissional.

4.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O saber é comum no nosso cotidiano, está no nosso dia a dia, desde as coisas mais simples até as mais complexas. Ao tratar dos saberes, Tardif (2014, p.10) o define como “[...] conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidade, etc. [...]”. Sendo assim, o saber implica ter conhecimento sobre algo e ser capaz de utilizar esse repertório de aprendizagem no seu cotidiano, realizando tarefas corriqueiras ou atividades mais elaboradas no âmbito do trabalho.

Os saberes referentes às atividades laborais que são relacionadas a uma profissão devem apresentar uma especificidade, pois essa característica diz respeito à própria constituição da profissão, tendo em vista que esta se configura a partir de alguns elementos, e entre eles temos a especificidade de um conhecimento. Assim, professores por integrarem uma categoria profissional, possuem essa especificidade e tem garantido o seu lugar profissional no âmbito da sala de aula. Já os auxiliares de classe, função que tem surgido nas salas de Educação Infantil, não vivenciam a mesma condição, visto que essa função não conta com uma formação própria e tem ocupado um lugar que pertence a outro profissional.

Desse modo, buscando um aprofundamento sobre o tema, pois como não há uma formação específica, ou seja, um saber socialmente aceito e consolidado que caracteriza a função de auxiliar de classe, é necessário identificar a origem dos saberes mobilizados ao desempenharem a função. Por isso, o presente estudo teve como objetivo conhecer qual a

origem dos saberes mobilizados pelas pessoas que exercem a função de auxiliar de classe e a influência destes na construção do “não lugar” profissional.

Por fim, o presente texto está estruturado de modo a trazer primeiramente as bases teóricas do estudo, contemplando uma breve reflexão acerca dos saberes e saberes dos docentes enquanto saberes profissionais destacando a importância e centralidade da formação específica na constituição profissional, além de tratar da especificidade da Educação Infantil, e por fim como a falta de um saber específico contribui para a construção do “não lugar” profissional. Em seguida é traçado o percurso metodológico que culminou na produção dos dados do estudo. Depois, apresentaremos os dados produzidos na pesquisa refletindo acerca dos aspectos que apontam para a origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe e como estes influenciam na construção do “não lugar” profissional destes trabalhadores. Ao final, traremos algumas considerações e possibilidades que surgiram a partir das análises.

4.2 QUAIS SABERES SÃO NECESSÁRIOS PARA ATUAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Toda atividade realizada por um ser humano requer um saber que insere na capacidade do saber-fazer (TARDIF, 2014). No campo profissional, os saberes fazem-se presentes e são peças fundamentais para o exercício de cada profissão. Não há profissão sem um conhecimento específico que o caracteriza, o que reforça a necessidade de uma formação, voltada para essa especialização, ou seja, para a profissionalização (FREIDSON, 1996).

Considerada como uma profissão, a docência possui os seus saberes, e acerca deles Tardif (2014, p. 14) assegura que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

De acordo com as palavras do autor entendemos que a construção do repertório dos saberes dos docentes se dá ao longo do processo formativo e da construção da sua carreira. E esse processo de constante construção e reconstrução tende a provocar modificação no próprio indivíduo que, a partir de novos conhecimentos que se integram ao seu ser, vai construindo a sua identidade profissional, que consiste no reconhecimento do eu atrelado às questões da profissão exercida (DUBAR, 2005).

Em um processo cíclico, a identidade do sujeito também influencia na construção dos saberes, além dela, outros elementos também interferem nesse processo construtivo, tais como: as relações estabelecidas com outros indivíduos, às vivências e a sua própria história de vida (D'ÁVILA; FERREIRA, 2019; FREIRE; FERREIRA, 2020; SILVA, 2021; TARDIF, 2014). As interferências que ocorrem no processo de construção também se aplicam aos saberes profissionais, fato afirmado por Maurice Tardif (2014, p. 19), ao remeter que “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores, das universidades”.

A amplitude do repertório de saberes da profissão docente se dá pela especificidade do exercício da profissão. Assim, não basta apenas saber o conteúdo a ser ensinado, pois saber o conteúdo não garante a capacidade de ensinar. Nesse sentido, Clemon Gauthier et al. (1998) assegura que:

[...] quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. [...] Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, [...] (GAUTHIER et al., 1998, p. 20).

Desse modo, no exercício das atividades que são atribuídas à docência é necessário considerarmos a multiplicidade de saberes, pois diante da variedade de situações que perpassam o ato de ensinar e aprender é preciso que se tenha uma gama de conhecimentos para subsidiar a prática. Nesse sentido, Tardif sinaliza que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Tanto para Gauthier et al. (1998) quanto para Tardif (2014), a experiência se constitui como uma base para a construção da gama de saberes docentes, considerando que ela integra a prática e a modifica dando-lhe o *status* de conhecimento. O saber de experiência⁸, para esses autores, baseia-se na vivência do sujeito decorrente do exercício da profissão (GAUTHIER, et al., 1998). Entretanto, não devemos restringir o saber profissional docente, ao saber de experiência no que se refere à prática da profissão, pois para que a atividade docente ocorra faz-

⁸ Usamos o termo saber de experiência e não saber da experiência porque concordamos com as argumentações de Silva (2021) para tal.

se imprescindível um conhecimento no âmbito da formalidade que se configure como base para se construir e reinventar o fazer docente no cotidiano da profissão (GAUTHIER, et al., 1998).

Ao tratarmos de saberes de experiência é importante ressaltar que Tardif (2014) e Gauthier et al. (1998) relacionam a experiência ligada ao *métier*, ou seja, saberes que se constituem no exercício da atividade da profissão docente. No entanto, faz-se necessário a consideração da amplitude do saber de experiência, sendo este definido por Larrosa (2002, p. 26), na seguinte perspectiva: “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Assim, as experiências da vida do sujeito atravessam e integram-se nos saberes profissionais, nesse sentido Zen, Carvalho e Sá (2018, p. 77) afirmam que:

A diversidade de experiências define o modo de ser dos professores mesmo quando não há uma relação direta com a sua atuação profissional. As relações familiares, a inserção nas práticas culturais, os gostos e costumes de seu grupo social também formam e trans-formam o sujeito.

As vivências que ganham um sentido para o indivíduo, e se constituem como experiência, acabam por integrar também os saberes que são mobilizados na realização das atividades laborais. Assim, todo o processo da história de cada pessoa influencia o seu modo de ser e agir, ou seja, a sua identidade, na prática de trabalho.

No âmbito da educação voltada para as crianças, os saberes docentes apresentam especificidades, porque essa etapa da Educação Básica requer uma prática profissional que integre ações de cuidado e educação por conta da faixa etária do público atendido. Vinculadas recentemente ao sistema educacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições de atendimento à criança apresentam um histórico de ações voltadas para o assistencialismo, pois elas foram criadas para atender as crianças cujas mães precisavam trabalhar (KUHLMANN JR., 2015).

Por conta dessa vinculação com a assistência social, ainda hoje temos algumas concepções que permeiam o imaginário social, tais como: a vaga da creche é para a criança que a mãe trabalha; na creche as crianças só brincam; e que o critério básico para atuar na creche é ser mulher e gostar de criança. E esta última, traz consequências significativas, pois fomenta a ideia de que não é preciso um processo de profissionalização e que não é necessário ter formação para trabalhar com crianças pequenas, que o cuidar é uma habilidade nata das mulheres, já que elas são consideradas as responsáveis sociais da infância, fato que implica nos saberes dos professores da Educação Infantil e no processo de profissionalização desses sujeitos, pois “no imaginário social, esses profissionais não precisam ser identificados como docentes” (AQUINO, 2005, p. 3).

No entanto, por uma exigência da LDB, há a necessidade da formação em magistério ou Licenciatura em Pedagogia para atuar como professor na Educação Infantil. Assim, temos o professor como profissional designado para atuar nas salas das creches, mas junto a ele tem atuado também os auxiliares de classe, que desempenham uma função de apoio ao professor e a quem, na divisão do trabalho, tem se destinado as atividades ligadas ao cuidado. Para esta categoria de trabalhadores não há uma formação específica. Além disso, não há uma especificação da função e nem da nomenclatura, pois também pode ser identificada como: monitoras, auxiliar de desenvolvimento infantil, assistente de classe, agente educacional, etc.

Tomando como base o termo auxiliar de classe, que optamos por utilizar ao longo do estudo foi possível observar de maneira implícita uma hierarquização do que tange o trabalho, pois ao buscarmos um significado para a terminologia no dicionário encontramos a seguinte definição de AUXILIAR: “Quem oferece ajuda, assessorando outra pessoa no seu trabalho ou contribuindo de alguma forma”. Esta definição reforça a divisão do trabalho na sala de aula e reafirma a hierarquização entre os trabalhadores, demarcando o lugar profissional dos professores, ficando aos auxiliares a opção de ocupar o lugar que é destinado a outrem, isto porque, conforme Augé (1994), este “não lugar” profissional demarca a inviabilidade de estabelecer relações que possibilite vinculação com o espaço, nosso caso, o espaço da sala de aula.

A exigência da formação para os professores atuarem é atrelada a questão do direito, e, além disso, temos a necessidade de ter saberes provenientes da formação, isto porque eles são necessários para o indivíduo atuar como profissional e para o reconhecimento de uma profissão (FREIDSON, 1996). No entanto, ainda temos a função do auxiliar de classe, que não possui uma formação específica, mas se encontra atuando junto às crianças. Essa falta de especificação no que tange a formação dos auxiliares aponta para a não profissionalização desses trabalhadores, já que estes não constroem saberes específicos referentes a uma profissão, no âmbito formativo, também não tem uma exigência legal para tal, visto que também não há um reconhecimento (BRASIL, 1990, 1996).

Essa defesa da exigência formativa para ensinar as crianças é reforçada pela especificidade do trabalho docente na Educação Infantil. Os professores da infância precisam de conhecimentos específicos, pois é imprescindível a compreensão das múltiplas facetas do ser criança e linguagens da infância, além de entender a complexidade e a necessidade de integração do cuidar e do educar. Assim, concordamos com Sobral (2017) que aponta as especificidades de saberes dos professores de crianças no âmbito da Educação Infantil e, nesse sentido, a autora afirma:

Compreendemos que, na Educação Infantil, os professores necessitam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, bem como sobre as perspectivas e aportes teóricos que possam contribuir de forma significativa nesse processo de desenvolvimento cognitivo, físico, sensível e social. A organização do espaço e do tempo é outro fator que nas atividades desenvolvidas, de modo que, tudo precisa ser equilibrado: atividades lúdicas – educativas – higiene – sono- alimentação (SOBRAL, 2017, p. 66).

Essa gama de conhecimentos faz-se necessária para a realização de uma prática que perceba e atenda a criança como um todo integrado as práticas de cuidado e de educação. Atentando-se para as etapas de desenvolvimento infantil e assim realizando práticas que incidam de forma eficiente, promovendo aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Fato que não é garantido com a contratação dos auxiliares de classe, pois eles não são professores e nem tem um conhecimento específico necessário para atuar na função. E há a necessidade de especificação do conhecimento e do saber do profissional que deve atuar com as crianças, pois o exercício da docência na Educação Infantil:

[...] se apresenta como um conjunto de ações de cuidado e educação que se desenvolve na transmissão e na indagação da memória cultural, seja na consolidação de hábitos de higiene, alimentação e repouso, seja na construção de representações éticas, políticas, estéticas e científicas da realidade, por meio de tarefas, dinâmicas e brincadeiras (OLIVEIRA, 2017, p. 22).

Os saberes dos docentes da Educação Infantil também carregam as dimensões ligadas ao cuidar e traz a dimensão da vivência dos sujeitos, isto é, da sua experiência, visto que, historicamente o cuidado está atrelado às mulheres. Nesta perspectiva, “a etapa da Educação na qual as funções de cuidado são reconhecidas como parte do trabalho docente e na qual os educandos são crianças pequenas mantém a histórica relação mulher-criança e, também, a atribuição do cuidado ao trabalho feminino” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 43). Assim, a relevância de pensarmos acerca dos saberes experienciais ao pensarmos a Educação Infantil, se dá pelo processo histórico de construção desse nível educacional, pois, tem-se o discurso historicamente construído que, para trabalhar nestas instituições basta ser mulher e mãe. A respeito desta questão Sobral (2017, p. 15) afirma:

No decorrer da história da Educação Infantil em nosso país, os saberes necessários ao profissional que atuaria no atendimento de crianças pequenas estavam ligados apenas ao “ter jeito” com crianças e “ser mulher”, ou seja, intimamente vinculados a questão da maternagem.

Nesse contexto, a experiência, no que diz respeito aos elementos da vivência social deve ser considerada como parte de um todo, pois há necessidade de um saber proveniente do âmbito

formativo, para o reconhecimento e exercício da profissão (FREIDSON, 1996). Defender o processo de profissionalização do docente da Educação Infantil significa lutar para a construção de uma educação de qualidade e a busca pela efetivação deste direito básico de forma plena para as crianças brasileiras.

Desse modo, não cabe qualquer formação ou qualquer indivíduo para estar nas salas das creches, não basta ser mulher, pois “o professor de educação infantil precisa além do saber docente saber mobilizar seus saberes construídos na formação, proporcionando a criança uma aprendizagem sólida e adequada em cada faixa etária” (FREIRE; FERREIRA, 2020, p. 6). Assim, é preciso uma formação profissional que deve estar em conformidade com a LDB, que estabelece como formação exigida para essa etapa da Educação Básica, a licenciatura em Pedagogia ou, até caducar o atual Plano Nacional de Educação, o magistério do Ensino Médio.

Os auxiliares de classe atuam nas salas de aula da Educação Infantil, mas não são professoras e vivenciam condições de trabalhos diferentes em relação a salário, carga horária, tarefas e responsabilidades (CERISARA, 2002; JESUS, 2018; JESUS; CORDEIRO, 2021). Além do aspecto das condições de trabalho, outro fato deve ser destacado, a falta de regulamentação da função ocasiona uma indefinição da formação exigida para o trabalhador atuar, sendo em algumas situações requisitado o magistério e em outros o Ensino Médio completo (AMARGOSA, 2012, 2015; CONCEIÇÃO DA FEIRA, 2019). A falta de uma formação específica também indica a ideia de uma não profissionalização, pois como afirma Freidson (1996) toda profissão necessita de um conhecimento específico que é aprendido em cursos que visam o treinamento profissional.

No que tange aos aspectos relacionados ao cuidado, os estudos de Cerisara (2002), Dumont-pena e Silva, (2018), Silva (2001) apontam que o cuidar é sempre realizado por mulheres, e que, muitas vezes, tem o saber necessário para realizar essa atividade, formado com base na sua experiência de vida. Assim, o saber, ou seja, o conhecimento utilizado no espaço do labor é proveniente de outros espaços e instituições como a família. Os saberes são provenientes de várias fontes.

Ao tratar sobre o trabalho relacionado ao cuidado as autoras Dumont-Pena e Silva (2018) assinalam aspectos importantes para refletirmos, tais como o cuidado sempre designado para pessoas em condição de pobreza, que forma a base da pirâmide de classe social. Em muitos desses casos, o cuidado se configura como obrigação desde a tenra idade, sendo que muitas vezes, infância e vida adulta não tem uma delimitação. Assim, ele passa de uma “brincadeira” de ser adulto, para uma atividade laboral sem que seja perceptível (DUMONT-PENA; SILVA, 2018).

Ao considerarmos essa “naturalidade” no trabalho do cuidado, é possível percebermos que há intrínseco o saber advindo da experiência, da vida. Assim, temos a mãe, a irmã, a prima, a tia, a mulher, a ser babá, construindo saberes no âmbito da família, que mais tarde servirá como um saber utilizado no desenvolvimento das atividades do *metiér*.

Ligadas às experiências temos associada à questão do feminino, do ser mulher, pois são elas que têm a maior representação nas atividades ligadas ao cuidado. Assim, temos cotidianamente a visão da mulher como cuidadora nata, a qual, no imaginário social, já nasce sabendo cuidar de crianças, fato que reforça a ideia de que não há necessidade de uma formação específica para realizar a atividade do cuidado no âmbito da creche. Vale salientar que remetemos aqui a atividade de cuidado para os auxiliares, visto que em escolas onde há esta pessoa nas salas de Educação Infantil, a tendência é a divisão social do trabalho em que o professor educa e o auxiliar cuida. Mas ressaltamos que cuidar-educar é um binômio da Educação Infantil indissociável e, legalmente, deve ser realizado pelo professor que pode possuir formação e saberes para tal. Ainda, reconhecemos que o auxiliar possui saberes, por isso, buscamos neste estudo caracterizar as fontes para tal construção, já que sobre a função, não há nada específico ou reconhecido.

Diante do exposto, considerando a necessidade dos saberes e a singularidade no que tange a Educação Infantil, a divisão das atribuições dos professores com os auxiliares de classe tem nos colocado a seguinte questão: se não há uma formação profissional específica e o cuidar é função docente, pois é parte do binômio fundante da educação da infância no Brasil, e a formação é umas das bases da prática no âmbito da educação, qual a origem dos saberes mobilizados na atuação dos auxiliares de classe? Assim, nos próximos tópicos caminhamos na tentativa de desvelar esta questão.

4.3 PERCURSO DA PESQUISA

Os saberes são inerentes aos seres humanos e estão presentes em todas as ações do indivíduo. Ao exercermos a nossa prática profissional também recorreremos aos saberes, que variam de acordo com a atuação e vivência do sujeito, e trazem consigo a especificidade do conhecimento acerca da profissão exercida, ou do trabalho desenvolvido. Assim, ao atuarem na sala de aula da Educação Infantil, os professores utilizam variados saberes e dentre eles, alguns específicos que dizem respeito ao *corpus* de conhecimentos da profissão, tais como saberes acerca do desenvolvimento infantil, conteúdos, prática de contação de história, etc. Voltado para o cuidado, os auxiliares de classe realizam atividades que não tem como base saberes

provenientes da formação, visto que não há formação voltada para essa função. Dito isso, tomamos como objetivo: conhecer qual a origem dos saberes mobilizado pelas pessoas que exercem a função de auxiliar de classe e a influência destes na construção do “não lugar” profissional.

A partir do fenômeno que buscamos estudar na realização deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, pois há a possibilidade de produção dos dados por meio de palavras, imagens e não há uma quantificação dos resultados, com mensuração de experiências, conhecimentos e histórias e transformação em uma representação numérica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesta perspectiva, os pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Quanto à finalidade da pesquisa, esta se configura como exploratória, por responder melhor ao objetivo do estudo posto. Essa escolha também se baseou nas definições de Gil (2008) quando aponta que as pesquisas com objetivos exploratórios buscam desenvolver conceitos a fim de construir conhecimentos acerca do fenômeno estudado.

Dois municípios baianos, Itapetinga e Amargosa, que integram os territórios de identidade 08 e 09, respectivamente, constituíram-se *lócus* deste estudo. A escolha do município de Amargosa se deu por este já contar com um cargo instituído na lei municipal. Já Itapetinga foi escolhida por vivenciar uma situação contrária, pois não há o cargo de auxiliar de classe instituído, mas há funcionários públicos exercendo esta função. As condições do ser auxiliar de classe em cada município nos possibilitaram contar com uma diversidade regional e cultural na produção de dados, fato que oportunizou perceber as diferenças e semelhanças das vivências e do ser auxiliar de classe dos municípios citados.

Tendo em vista o objetivo do estudo e a sua relação direta com os auxiliares de classe, convidamos para participar da pesquisa auxiliares de classe que atuavam em creches públicas com vínculo empregatício efetivo no serviço público. Assim, a escolha dos participantes se deu a partir dos critérios: trabalhar em uma creche pública, ser funcionário efetivo e aceitar participar do estudo. O contato inicial aconteceu por telefone, com três possíveis participantes de cada município, com base nas informações passadas pelas equipes gestoras das instituições de Educação Infantil das creches dos municípios que se constituíram como *lócus* desta pesquisa. Após algumas recusas, contatamos outros auxiliares, fato que levou a inclusão de mais um colaborador no estudo, assim o estudo contou com sete colaboradores no total, sendo três do município de Itapetinga e quatro de Amargosa.

Na produção de dados optamos por utilizar como instrumento a entrevista narrativa, pois esta possibilitaria, ao pesquisador, transcender o esquema que se baseia em perguntas e respostas, fato que se confirmou ao longo do desenvolvimento do estudo, pois a pesquisadora teve acesso às narrativas referentes às vivências dos colaboradores (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Assim, a entrevista narrativa “emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

A prática da entrevista teve como finalidade conhecer a história dos indivíduos a partir de suas narrativas o que, após realização, possibilitou enfatizar três eixos: História de vida; Formação e Saberes; e, Atuação e “não lugar” profissional. No eixo um, o objetivo era conhecer os colaboradores a partir dos aspectos que eles trouxessem, tendo como foco as experiências, além do processo realizado até se tornarem auxiliar de classe, além dos seus sentimentos relacionados à função. Já o segundo, eixo teve como foco desvelar os saberes mobilizados, bem como as suas origens e quais as influências da experiência sobre eles. E no último, abordamos questões do cotidiano laboral, sobre o exercício da função, a fim de verificar os elementos que ratificam o “não lugar” profissional.

Diante da realidade imposta pela pandemia, ocasionada pelo novo Coronavírus, tivemos as nossas rotinas alteradas e necessidade de adotar como principal forma de prevenção o distanciamento social, o que nos levou a realizar o contato com os possíveis colaboradores através de ligação telefônica e mensagens através do aplicativo *WhatsApp*. Após o aceite dos auxiliares de classe para participarem da pesquisa, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento livre e Esclarecido e envio deste documento de forma digitalizada através do e-mail. Assim, após o primeiro contato, agendamos as entrevistas que foram realizadas individualmente conforme disponibilidade dos colaboradores.

Devido ao isolamento social, realizamos as entrevistas através de videochamada em plataforma online do *Google Meet* e do aplicativo *Whatsapp*, as quais se constituíram em momentos proveitosos para a pesquisa. No início das entrevistas, pedimos permissão para realizarmos a gravação dos áudios para que em momentos posteriores fossem realizadas as transcrições. Também solicitamos aos auxiliares de classe que escolhessem um nome fictício para representá-los neste estudo e pudesse identificá-los, uma vez que não utilizaríamos seus nomes verdadeiros, pois consideramos imprescindível o sigilo e a ética no desenvolvimento da pesquisa. Os nomes fictícios dos participantes são: Sabrina, Vânia e Vitória, do município de Itapetinga; Iracy, Catarina, Julieta e Demétrius, do município de Amargosa. Dentre os sete, apenas um é do sexo masculino. Os participantes do primeiro município são concursados como

auxiliar de serviços gerais e estão atuando como auxiliar de classe a partir do desvio de função; referente ao segundo município, todos são concursados como assistente de classe. Em ambos os municípios, todos são concursados com carga horária de 40 horas.

Após o processo de produção dos dados, iniciamos a etapa de tratamento. Assim, foram realizadas as transcrições e foi iniciada a catalogação dos dados. Inicialmente realizamos a leitura de todas as transcrições e estruturamos a catalogação dos trechos das entrevistas a partir de eixos, a fim de categorizá-las (BARDIN, 2010). Nesse processo, foram considerados aproximações e repetições das questões trazidas nas falas dos colaboradores (CAREGNATO; MUTTI 2006) e delas surgiram duas categorias de análises, que formou o *corpus* deste estudo, sendo elas: saberes e formação e saberes de experiência. Portanto, a análise do *corpus* e sua discussão, possibilitou alcançarmos o objetivo proposto e o amadurecimento do tema de pesquisa.

4.4. QUAIS SABERES? QUAL FORMAÇÃO?

Procuramos a partir do *corpus* desta pesquisa conhecer qual a origem dos saberes mobilizados pelas pessoas que exercem a função de auxiliar de classe na Educação Infantil e a influência destes na construção do “não lugar” profissional. Nesse processo, tomamos como base as narrativas construídas a partir das entrevistas realizadas com os sete colaboradores.

Sabemos que os saberes são inerentes à vivência humana relacionada ao trabalho, todo fazer requer um saber-fazer (TARDIF, 2014). Nesse sentido, todos os trabalhadores possuem um conhecimento, um saber, pois “não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa com o intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p. 11). Assim, os auxiliares de classe também possuem saberes, no entanto eles não se apresentam no âmbito de uma formação específica que se refere ao exercício da função, pois como já ressaltado, os auxiliares não se encaixam em categoria profissional reconhecida. Este fato nos leva a perguntar: de onde vêm os saberes dos auxiliares?

4.4.1 Saberes e formação

Ao longo das entrevistas, buscamos identificar qual a formação dos participantes da pesquisa que exercem a função de auxiliar de classe, isto porque não há instituído um perfil profissional, nem tanto, uma formação mínima para ser auxiliar, visto que também temos

diferenças na atuação e no perfil exigido, que varia de lugar para lugar, o que já contribui para indefinições que, por sua vez, ratificam um “não lugar” profissional. Não há um perfil estabelecido para ser auxiliar, o que complica identificar uma categoria profissional para tal. Assim, com a intenção de conhecermos os colaboradores, apresentamos, a seguir, aspectos referentes à escolarização dos participantes da pesquisa:

Quadro 1- Perfil formativo dos colaboradores da pesquisa.

Colaboradores	Tempo de atuação como Auxiliar	Formação
Vânia	22 anos	Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil
Sabrina	17 anos	Graduada em Pedagogia
Vitória	09 anos	Magistério (Ensino Médio). Graduada em Pedagogia
Julieta	07 anos	Magistério (Ensino Médio). Graduada em Pedagogia
Demétrius	03 anos	Magistério (Ensino Médio). Graduação em Pedagogia em andamento
Catarina	11 anos	Magistério (Ensino Médio)
Iracy	12 anos	Magistério (Ensino Médio)

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do quadro acima conseguimos identificar que todos os colaboradores possuem formação para atuar como docentes, sendo o magistério do ensino médio, aceito como formação mínima para docência até findar o PNE (BRASIL, 2014) e a formação superior em Pedagogia que habilita para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que já atende a meta 15 do PNE. A docência é um lugar profissional reconhecido como profissão, ofício, atividade e trabalho, no entanto, mesmo com a habilitação para atuarem como docentes, os auxiliares não atuam nesse lugar profissional.

A formação profissional é muito importante e, no caso aqui analisado, demonstra que houve a construção de competências para a atuação em atividades cuja profissionalização é referência; também que saberes específicos para atuação em sala de aula vem sendo construídos, saberes profissionais da docência, o que nos permite inferir que esta formação é uma das bases originárias dos saberes que os auxiliares de classe possuem e que utilizam para exercerem a função. Assim, como acontece com muitas pessoas que possuem uma formação em nível superior, mas que não atuam na área de formação, desse modo também são os auxiliares pesquisados, mas com uma vantagem para estes, ao mesmo tempo desvantagem: os saberes da formação acadêmico-profissional são mobilizados no âmbito da educação e de uma sala de aula de Educação Infantil, conforme demanda aprendizagens da Pedagogia e sua habilitação; porém, nesta sala de aula há um controle e uma limitação do que é permitido

mostrar que sabe, pois mesmo sabendo, há estabelecido uma relação de poder, uma hierarquia do que lhe é permitido saber-fazer.

Tudo isso demonstra, então, que não se trata apenas de ter ou não formação acadêmico-profissional, ter ou não saberes para atuar com este público da Educação Infantil, ter ou não saberes plurais, heterogêneos, experienciais; porque tudo isso remete as relações de poder. De quem tem formação para saber e/ou sabe, mas pelo lugar profissional ou não que ocupa não lhe é permitido “saber” e/ou mostrar que sabe. Assim, é com estes auxiliares, a posição que ocupa não lhes permite demonstrar que sabe, porque a formação que possuem, neste caso, se torna extremamente vantajoso num jogo de poder, que explora destes sujeitos saberes profissionais de uma formação superior que possibilita um trabalho relativamente “qualificado”, por um valor financeiro menor do que o que é pago as pessoas cuja formação é compatível com o cargo que ocupa.

O desenvolvimento das atividades dos auxiliares de classes também mostra que o trabalho deles é exercido por 40 horas, enquanto o dos professores cuja formação se iguala a de alguns auxiliares aqui pesquisados, é de 20 horas. Constatamos então, que a posição que ocupa é mais determinante que a formação e/ou saberes que possuem. Aqui neste estudo desvelamos estas questões para afirmar a construção do “não lugar” profissional, e as demonstradas aqui são algumas delas.

Ao analisar o artigo 62 da LDB, que trata da formação dos docentes tem-se a regulamentação da licenciatura plena para o exercício docente admitindo a formação em nível médio – magistério ou modalidade normal -, em alguns casos. Desse modo, a exigência do magistério para o cargo de auxiliar de classe não está em consonância com a lei, uma vez que não é o cargo de docente o ofertado. Além disso, algumas atividades realizadas pelo trabalhador a qual ocupa essa função de auxiliar são atribuições do docente, como o cuidar, que integra a prática profissional do professor, no contexto da Educação Infantil, e compõe o binômio cuidar-educar, atividade docente cuja indissociabilidade demarca sua funcionalidade e essencialidade, pois um conjunto de normas e políticas públicas para atendimento da criança se utilizam deste binômio para garantir algumas exigências educativas.

A formação dos auxiliares, apontada no quadro 1, refere-se ao momento de realização da pesquisa, no entanto a situação de ingresso na função se difere nos casos de Vânia e Sabrina, que ao longo da entrevista relataram que a formação se deu posteriormente o início do exercício da função. Acerca desse início as colaboradoras afirmam:

Porque quando a gente começa, começa totalmente despreparado, porque quando eu entrei eu fui totalmente despreparada eu acho assim, que de início, deve ter logo assim um curso, uma preparação para a pessoa já iniciar sabendo muitas coisas. Mas, não acontece (Entrevista – Sabrina).

Nós fomos encaminhadas para sala de aula, para trabalhar junto com o professor sem ter preparação nenhuma, como auxiliar de sala. Os cursos vieram depois, as formações para as auxiliares vieram depois. Vários cursos, várias atividades, dados pela própria Secretaria de Educação aqui do município (Entrevista – Vânia).

A falta de preparo para atuar como auxiliar de classe, relatada por Vânia e Sabrina, não foi colocada por outros participantes, isso pode estar associado ao fato de, exceto elas, todos os outros já apresentarem uma formação para docência que antecedia o exercício da função. No entanto, esse despreparo colocado pelas colaboradoras não se refere às atribuições do cuidado, no que diz respeito ao dar um banho, alimentar uma criança, mas sim fazer tais atividades no âmbito do trabalho em uma instituição educacional, fato que reforça a necessidade de uma formação exigida por lei para atuar nesta etapa. Formação esta exigida para o exercício da docência, lugar profissional referenciado e reconhecido legalmente, cujos saberes construídos no processo formativo são imprescindíveis para atuação profissional. Quanto aos auxiliares de classe, como exigir formação para exercício de uma função sem identidade no âmbito ocupacional-trabalhista? Quando se tem clareza do que se trata, há também do que exigir.

O processo formativo torna-se imprescindível para a atuação docente, pois são necessários conhecimentos da prática educativa e pedagógica das crianças, que envolve entre inúmeras questões, as ações integradas de cuidar e de educar, pois ambos são básicos e indissociáveis, nesse contexto. As autoras Dumont-Pena e Silva (2018) afirmam a necessidade do reconhecimento da indissociabilidade do binômio e a necessidade de uma formação de professores para atuar na Educação Infantil que o atenda:

No caso dos movimentos sociais da Educação Infantil, tem-se o reconhecimento da indissociabilidade das funções de cuidar e educar das crianças em creches e pré-escolas, reafirmada na literatura da área e nos instrumentos normativos oficiais em nível nacional. A luta se desenvolve no sentido de caracterizar cuidado e educação de forma integrada e valorizá-los, já que, na hierarquia da profissão docente, o trabalho com bebês e crianças até os 5/6 anos é o menos valorizado. Ainda hoje, as professoras da Educação Infantil não contam com formação efetiva e com organização do trabalho que favoreçam práticas adequadas de cuidados com as crianças e que valorizem de fato essa dimensão (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 15).

Como apontado pelas autoras, mesmo com a formação, por vezes, o professor ainda necessita de conhecimentos provenientes do âmbito formativo para atender o aspecto do cuidado, uma vez que nos currículos das licenciaturas o foco tem se dado nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, e, às vezes, as disciplinas que tratam da Educação Infantil não dão conta das especificidades do cuidar e educar crianças na faixa etária de atendimento das creches. (AZEVEDO, 2013). Assim, saberes e formação se atrelam (D'ÁVILA; FERREIRA, 2019; FERRAZ et al., 2017; FERREIRA, 2010, 2014, 2019, 2020; FERREIRA; FERRAZ, 2014; FERREIRA; FERREIRA; FERREIRA, 2014; PIRES, 2019; SANTOS; FERREIRA, 2019; PIRES; FERREIRA, 2021) e são essenciais para atuação no âmbito educacional. Na Educação Infantil, a especificidade dita qual formação e quais saberes são necessários. Vale ressaltar a responsabilidade que o profissional docente deste nível de ensino tem para atender as demandas educacionais das crianças, portanto, também cabe avaliar se as pessoas que têm estado na sala de aula da educação infantil têm tido perfil, identidade profissional, formação e saberes para tal.

4.4.2. Saberes de experiência

Como já sinalizado, os saberes provêm de várias fontes, sendo uma delas a experiência. Gauthier et al. (1998), Larrosa (2002), Tardif (2014) entre outros, apontam a importância deste saber, mas é no estudo de Silva (2021), que também afirma esta relevância, que encontramos elementos para afirmar que este saber não é generalizável, mas carregado de uma singularidade que varia de sujeito para sujeito. Nesse sentido, a partir dos dados da pesquisa aqui desenvolvida, foi possível perceber aspectos desses saberes, principalmente nas narrativas de Catarina, Iracy e Vitória:

Experiência assim, eu tinha experiência com criança assim em casa, sempre cuidei dos sobrinhos, é até dos vizinhos também. [...] Mas, a experiência de casa foi essencial também para isso. E o gostar, e o cuidar, que levei para lá (Entrevista - Catarina).

Minha irmã, eu já, eu comecei a aprender desde que eu fui mãe. Desde que eu tive a minha filha, comecei a aprender, a lidar com criança pequeninha, como trocar, como dar banho, como lidar com ela. Então, esse aprendizado já veio desde quando eu fui mãe, e depois quando eu passei a trabalhar com várias crianças, aí vai aprendendo no dia a dia, mais coisas ainda (Entrevista - Iracy).

Bem, eu acho assim, que, quando se fala de cuidado com crianças, a gente aprende mais até mesmo em casa, que é uma função muito materna. E, eu aprendi em casa, [...] (Entrevista – Vitória).

As falas das três auxiliares de classe se convergem e trazem a importância do saber proveniente de vivências anteriores ao exercício da função de auxiliar e que pertencem mais ao contexto pessoal, constituído, assim, um saber fruto das suas histórias de vida, como mulheres

e como mães. Assim, temos “a atividade de cuidar, caracterizada por um saber-fazer constituído, sobretudo no cotidiano da vida das mulheres” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 14). A partir de então, entendemos que a experiência proporcionou a construção de um saber – o saber de experiência -, que, posteriormente, passou a contribuir para o desenvolvimento das atividades no âmbito das classes de Educação Infantil.

Os elementos da maternidade e sua importância para o exercício como auxiliar aparecem nas narrativas e evidenciam a ligação entre ambos, mas é necessária cautela ao tratarmos deles no âmbito profissional. É notável a influência das experiências dessas auxiliares que são oriundas do contexto pessoal no desenvolvimento do *metiér*, no entanto, é necessária atenção ao analisarmos esses saberes, uma vez que historicamente as mulheres estiveram ligadas ao cuidado e proteção das crianças e isso pode levar a compreensão equivocada que perdurou por muito tempo de que bastava ser mulher, mãe e gostar de crianças para atuar nas instituições de atendimento pueril (OLIVEIRA, 2017). Desse modo, devemos considerar a fala de Vitória, que aponta o valor da experiência sobre o cuidar no contexto familiar, de ser mãe, mas ressaltar que a falta dessa experiência não impede a atuação do indivíduo como auxiliar de classe, assim:

[...] eu não quero dizer com isso que uma pessoa que não seja mãe não possa oferecer a função de auxiliar de classe, ela pode, com certeza, principalmente se ela for uma pessoa sensível, se estiver atenta, mas quando a gente já lida com crianças em casa você já sabe mais ou menos o que elas aprontam como elas pensam, o que elas sentem, então você já age em cima disso, você já tem mais paciência porque você tem uma experiência, [...] (Entrevista – Vitória).

Sendo o cuidar ligado, historicamente, às mulheres e a maternidade, o papel do homem no cuidado é, muitas vezes, pormenorizado, ficando para muitos pais, “a ajuda” em momentos esporádicos, o que pode provocar a falta de habilidade para cuidar de uma criança, uma vez que o cuidar não é algo nato, mas sim uma habilidade construída/adquirida socio e culturalmente. Atrelada a esta questão, temos à escassez de homens que atuam na Educação Infantil, fato que dificulta que a paternidade seja tomada como referência para o cuidar. No entanto, por contarmos com um colaborador podemos perceber que a paternidade também pode ser um espaço de produção de saberes experienciais acerca do cuidar. Assim, ao questionarmos se o fato de Demétrius ter filhos o ajudou no trabalho de auxiliar ele afirmou que:

Olha, veja bem, ajuda muito porque assim, embora quando elas eram pequenas eu não, eu não dava o banho, inclusive eu fazia tudo menos o banho, porque a mãe estava sempre presente e tal, eu não dava banho, mas, eu às vezes, principalmente a segunda eu ajudava a trocar uma fralda, entendeu, então tudo isso até me ajudou, para quando eu fui mesmo trocar uma fralda que inicialmente foi meio complicado, mas eu já tinha mais ou menos uma, é, uma experiência pequena, mas tinha. E também assim, por estar sempre presente

com elas, isso ajudou bastante porque eu acompanhei o desenvolvimento delas. [...] a menor, que hoje tem doze anos, eu acompanhei toda a fase de crescimento, inclusive eu tinha o costume de contar historinhas para ela dormir, colocar ela para dormir, contar historinha, então tudo isso ajudou na minha prática, e eu até coloquei em prática lá também na creche, às vezes eu contava historinha para as crianças, tinha essa facilidade por conta do convívio em casa (Entrevista – Demétrius).

A fala de Demétrius, assim como das outras colaboradoras, traz aspectos da vida pessoal como elementos de aprendizagem. Nesta perspectiva, também revela a construção de saberes, este mobilizado nas atividades que executam ao exercer a função de auxiliar de classe. A paternidade nesse contexto, assim, como a maternidade, se configurou como uma “preparação” para atuação na função exercida, mas, há diferenças no que tange as questões de gênero, uma vez que o cuidado carrega uma relação histórica entre: mulher – criança – cuidado. Além disso, o colaborador pontua que não realizava atividade de banho com suas filhas, delegando essa atividade à mãe. Esta questão também influencia as delimitações do trabalho de Demétrius no ambiente de trabalho mostrando que a sociedade, esta patriarcal, determina, com preconceitos, cuidados e transigência, muito do que somos ou do que tendemos a nos tornar. Assim:

[...] eles acharam por bem, até os pais, eu não dar banho em meninas, em criança do sexo feminino, [...]. Quando era menina eu ajudava na alimentação, ajudava na brincadeira, mas na questão de banho, de levar ao banheiro, ficava para a colega fazer isso. Eu direcionava mais os meninos, nos meninos eu dava banho. Comecei a dar banho nos meninos, fazia tudo, banho, alimento, tudo. Nas meninas dava alimento, brincadeira, colocava para dormir só não fazia dar o banho nas meninas, agora dos meninos eu fazia tudo. [...] já foi, já foi feito há muito tempo, essa divisória, de certa forma, mulher cuida diretamente da mulher. Embora mulher pode cuidar da mulher e do homem, mas a sociedade acostuma, então assim, para quebrar isso eu entendo que seria um pouco complicado, então para mim, eu inicialmente achei estranho a rejeição, mas depois eu compreendi (Entrevista – Demétrius).

As palavras do auxiliar de classe explicitam a divisão social do trabalho no desenvolvimento do próprio trabalho dos auxiliares (além da divisão do trabalho entre professor e auxiliar), em que cuidar se configura muito como uma atribuição das mulheres, consideradas, socialmente, como as responsáveis pelas crianças, sendo que essa associação “ainda perdura, desde o séc. XIX” (ANDRADE; SEDANO, 2019, p. 203). Outro ponto importante que reforça a determinação social já ressaltada é a afirmação de Demétrius de que as mulheres cuidam de homens e de mulheres, mas homens só de homens. Assim, temos a figura da mulher, mais uma vez, como responsável pelo cuidado. Nesse sentido, e na tentativa de mudar essa percepção social, “as organizações de mulheres passaram a dizer à sociedade que o cuidado precisa ser distribuído entre as pessoas: todos precisam de cuidados, portanto, todos precisam cuidar, [...]” (DUMONT-PENA; SILVA, 2018, p. 14). Nesse âmbito, é perceptível que todos aprendem

socialmente e culturalmente, e com isso saberes são construídos, estes que ao serem vivenciados por cada sujeito a sua maneira e se relacionarem as suas histórias de vida, se configuram como saberes de experiência e contribuem para o labor.

Tendo em vista os sujeitos com suas pluralidades, suas histórias de vida e vivências em diversos espaços surgem à necessidade de questionar se haveria outros espaços e situações em que os colaboradores aprenderam a realizar a atividade que executam como auxiliar de classe. Nesse sentido, as auxiliares de classe, Vitória e Sabrina relatam:

E, eu aprendi em casa, aprendi na igreja, por conta de trabalhar com crianças pequenas também na igreja, [...]. (Entrevista – Vitória).

[...] antes de eu trabalhar na creche eu trabalhei muito de babá. Eu tinha certo conhecimento. Assim, como eu trabalhei, cuidei de filho de outras pessoas, trabalhei de babá. Eu creio que me ajudaram sim, porque eu tinha certa prática, porque lá a minha parte, a parte da auxiliar é mais no cuidar, como por exemplo, dar um banho [...] (Entrevista – Sabrina).

Duas novas situações de aprendizagem no âmbito pessoal são remetidas como *locus* de construção de experiências, que, atualmente, auxilia para desenvolver o trabalho no contexto da creche. A instituição igreja é colocada por Vitória como espaço de aprendizado para lidar com as crianças. Essa ligação entre igreja, criança e cuidado, tem um caráter histórico e retrata a origem das primeiras ações de proteção à infância no país, através das Rodas dos expostos⁹, que tinha por intuito proteger as crianças do abandono e do infanticídio. A primeira roda dos expostos brasileira foi instalada na cidade de Salvador na Bahia no século XVIII (MARCÍLIO, 2016).

O trabalho realizado na ocupação de babá também é trazido como uma situação de aprendizagem. As atividades se assemelham, pois, tanto auxiliares de classe como babás, também cuidam de crianças. Por essa semelhança na atividade, em alguns momentos as pessoas que trabalham na Educação Infantil, junto às crianças, são chamadas de “babá de luxo”, reforçando a ideia de que não precisa ter formação para atuar nessa instituição educacional, sendo, por vezes, utilizada em um tom pejorativo com os docentes da Educação Infantil (UZÊDA, 2007). Acerca dessa questão Julieta relata:

⁹“O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado”. (MARCÍLIO, 2016, p.73).

Foi como eu te falei em outra pergunta, tem muita gente que associa o trabalho de assistente de classe como babá. Tem muitas colegas minhas, que diz assim “a gente trabalha como babá”. Eu não me vejo assim, trabalhando como babá, entendeu? Eu vejo como assistente de classe, eu me vejo como assistente de classe, como uma profissional da educação, que estou ali para auxiliar meu colega professor, entendeu? Mas, não como babá. [...] algumas colegas ficavam dizendo “a gente trabalha como babá de luxo”, então eu não gostava de ouvir aquilo [...] Mas, eu não me vejo como uma “babá de luxo” não, eu me vejo como um assistente, profissional da educação e dou o melhor de mim. É isso (Entrevista – Julieta).

O sentimento que Julieta demonstra ter ao relatar a comparação da função de auxiliar de classe com a atividade de babá, é de descontentamento, pois ela se sente pertencente ao espaço educativo, e se reconhece como profissional, mesmo que a função de auxiliar de classe não se enquadre como tal. A necessidade de se auto afirmar como profissional aparenta vir da necessidade de se afastar do âmbito doméstico, da posição subalternizada do ambiente familiar, para a aproximação do ambiente profissional, que lhe possibilita *status* e reconhecimento social. Fato que é de extrema importância, uma vez que, historicamente, as trabalhadoras das creches tiveram a sua função ligada apenas ao fato de ser mulher. Acerca do cuidado e da relação com a atividade de babá Uzêda (2007, p. 79), afirma:

Como diriam as próprias professoras, “com todo respeito às babás”, o cuidar na educação infantil não está atrelado a “facilitar a vida das famílias nas suas residências” ou ter uma “ama”, como substituta da mãe, no que se refere aos cuidados com a higiene das crianças e aos cuidados para que sua integridade física fosse mantida até as mesmas voltarem para a guarda de sua família.

Para além de um cuidado no âmbito doméstico, os auxiliares de classe exercem uma função dentro de uma instituição de atendimento infantil que se constitui como um direito da criança e não como uma necessidade da família, mesmo que a atividade de babá sirva em diversas situações como espaço para se constituir um saber de experiência para atuar como auxiliar de classe. Há todo um jogo de poder por trás destas discussões, e sempre será um jogo de hierarquias (professor-auxiliar; auxiliar-babás) em que haverá o que é considerado superior pela posição que ocupa e o subalternizado.

Mas, em meio a tudo isso, fica evidente que as posições ocupadas anteriormente em outros espaços e/ou instituições, independentemente de quais tenham sido, colaboram para aprender e construir saberes para lidar com as especificidades das crianças, desenvolver atividades relacionadas ao cuidar, ao educar, ao brincar e realizar ações partilhadas. Experiências anteriores ao serem ressignificadas no processo laboral, dão outros/novos sentidos aos saberes, saberes de experiência que, como uma engrenagem, mobilizam outros saberes.

As experiências são frutos das vivências que tocam o sujeito e constroem sentidos (LARROSA, 2002). Desse modo, as vivências no âmbito do trabalho também podem tocar o indivíduo e assim, constitui-se como sentido para possibilitar constituição de saberes. Referente à profissão docente, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes possuem diversas origens, e dentre elas, a experiência, que auxilia os professores na prática do ensino.

Na perspectiva dos auxiliares, enquanto trabalhadores, que desenvolvem a função no âmbito educacional podem constatar a ideia do saber proveniente da prática do trabalho, mesmo porque sem ser uma temática tocada diretamente no desenvolvimento das entrevistas, os colaboradores por diversas vezes atestaram que este ambiente laboral se constitui como espaço de aprendizagem. Nesse sentido, a auxiliar de classe Julieta ratifica que:

Na época que eu era contratada e também por não querer ficar parada, as vezes tinha colônia de férias no município, hoje não tem mais nas creches a colônia de férias. Então nessa colônia de férias, eu ia trabalhar na creche como professora. Então já via, qual era o papel do auxiliar, de como a auxiliar desenvolvia o trabalho delas. Eu seguia, via o que fazer dentro da sala de aula, a gente chegava para dar nossa aula, cumprir com a rotina de creche e assim aprendi ser auxiliar no decorrer do trabalho (Entrevista – Julieta).

Neste trecho acima, notamos um contato com a vivência do ser auxiliar de classe, mesmo quando ainda atuava como professora. A colaboradora coloca que a aprendizagem se deu através da observação do desenvolvimento da atividade laboral realizado por outro indivíduo. Acerca dessa interação entre os indivíduos e a aprendizagem das práticas do sujeito através de situações tendo como base a experiência, Tardif (2014, p. 50) aponta que “é através das relações com os pares, e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”. Este saber é singular e Julieta se permitiu construí-lo.

Os saberes provenientes da experiência, no que tange as práticas do trabalho também podem ser percebidos nas falas de outros auxiliares como podemos notar nos excertos a seguir:

E assim é, cada dia ia aprendendo, aprendendo, aprendendo e acabei pegando a prática, porque assim, tudo se consegue desenvolver na prática. A gente vai fazendo, vai adquirindo experiência. [...] inicialmente eu achei um pouco difícil, mas nada como um dia após o outro, observando colegas, contando com a colaboração. Também quando eu peguei a prática foi, foi fácil [...] (Entrevista – Demétrius).

Eu aprendi através da prática. Assim, quando eu comecei, fui trabalhar com uma colega que já tinha alguns anos na prática e através dela, ela foi me passando e todos os dias como a prática você vai aprendendo, vai desenvolvendo o trabalho como deve ser e vai aprendendo. E que a gente nunca aprende tudo né? Até hoje ainda estou em fase de aprendizado (Entrevista – Sabrina).

Nas duas narrativas temos o espaço do trabalho como um lugar de aprendizagem e de trocas de experiências com os outros sujeitos que partilham esse espaço de trabalho, sejam ocupando lugar profissional da docência ou ocupando a função de auxiliar. A prática é esse espaço de construção, consolidação e mobilização de saberes; é lugar de aprendizagens; de reflexão. Outro aspecto importante colocado por Sabrina, diz respeito a constante aprendizagem, mesmo que ela já tenha alguns anos desempenhando a função de auxiliar de classe. Essa construção constante de saberes é colocada também por Vânia, como podemos observar a seguir:

Cada dia que passa é um aprendizado, a gente vai aprendendo uma coisa é uma escadinha que a gente vai subindo, hoje a gente sobe um, amanhã a gente sobe outro e a gente vai aprendendo gradativamente como lidar com esse pequenininho. [...] Você vê quem já está lá fazendo, e você vai observando, você vai aprendendo. Então foi dessa forma que eu aprendi a ser auxiliar de classe. Foi vendo, foi observando direitinho, fazendo igual a colega, e procurando fazer a cada dia melhor do que elas estavam fazendo para que pudesse ser visto de fato que o trabalho da gente tem um certo valor. Então, eles não passam nada, você chega na sala, não vou lhe dizer assim, como uma tábua rasa, de forma alguma, porque você já vem com a bagagem que você era na vida, na sua própria vida, com filhos por exemplo, quem tem filho sabe como lidar com outras crianças. Então foi dessa forma que a gente foi aprendendo observando e procurando fazer a cada dia melhor meu trabalho (Entrevista – Vânia).

A partir dos excertos das narrativas provenientes das entrevistas podemos notar a importância do próprio local de trabalho, da prática diária como elemento da aprendizagem e da constituição de saberes para o exercício da função de auxiliar de classe. Além disso, na fala de Vânia, é perceptível a necessidade do outro, fato que se justifica pelo caráter social que a vivência humana em sociedade proporciona. Mesmo sem ocupar o lugar profissional da docência, tendo em vista a especificidades da profissão docente, o lugar de atuação é o mesmo – sala de aula da Educação Infantil -, o que nos leva a pensar sobre as relações estabelecidas por diferentes pessoas que exercem funções diferenciadas num mesmo espaço e exige responsabilidade, conhecimento, formação e competência para tal; o desgaste que isso pode causar; a complexidade que isso pode trazer (na perspectiva hierárquica), porque todos se acham necessários nesse espaço. Por isso, acreditamos ser importantíssimo que a prática seja reconhecida como este lugar de construção de saberes.

Sabemos que os saberes se relacionam (CHARLOT, 2000); estes auxiliares estabelecem relação com o meio em que vivem e trabalham, com outros espaços e outras pessoas que proporcionaram a construção e mobilização de saberes. É perceptível que os saberes da prática são, também, saberes sociais. Na atividade laboral saber o que fazer e o estabelecimento de uma rotina proporcionam a construção de saberes sociais. Para Grzybowski (1983, p. 50), o saber

social é “o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses”. Portanto, esse saber é elemento histórico e instrumento de organização. Therrien (1993) aponta a relação que é estabelecida deste saber (social) com a prática. Isso, nos permite compreender que o saber social é oriundo também de “uma prática social e política, de experiências cotidianas e de atividades de produção material do trabalho que se articulam dialeticamente. É nesse sentido que os aspectos sociais são importantes e fundamentais para a produção dos saberes” (FERREIRA, 2010, p. 133).

O excerto da narrativa de Vânia aborda também a questão do saber advindo da história de vida e da esfera pessoal, perspectiva que traz mais uma vez, a figura da mulher, do ser mãe vinculado as ações do cuidar. Mas, de maneira ainda mais marcante podemos perceber o local de trabalho como espaço de aprendizagem. A creche compreendida a partir desse ponto de vista, como local que possibilita a construção de saberes, também é afirmado por Demétrius:

Olha, eu de uma certa forma, eu aprendi quando eu ingressei na creche (Entrevista-Demétrius).

As narrativas afirmam o saber de experiência perspectivado na vida pessoal, social, no fazer cotidiano, dos papéis que representam (pai, mãe, filho...), da prática laboral, que demarcam a origem dos saberes dos auxiliares de classe, utilizados para realizar as atividades atribuídas aos auxiliares de classe. No entanto, há uma ausência de saberes que demarcam o lugar profissional do auxiliar de classe, fato que se configura como um dos elementos imprescindíveis para a profissionalização, ou seja, para o reconhecimento de uma classe de trabalhadores que desenvolvem um trabalho específico na sociedade como profissionais. Portanto, entendemos que esta falta também ratifica o “não lugar” profissional dos auxiliares.

Outro fato evidenciado nos excertos dos colaboradores diz respeito à especificidade da Educação Infantil, o cuidar de crianças, no contexto de uma creche, requer ações que vão além das práticas ali realizadas. O cuidado desenvolvido na creche, por mais que se aproxime e utilize os saberes da história de vida, do âmbito pessoal, da maternidade, da paternidade, etc., por tratar-se de um ambiente educacional, requer a atuação de um profissional, que tenha formação e saberes legitimados, que legalmente é instituído como professor e que desenvolva sua prática, tendo também como elemento fundador o saber formativo. A partir dessa consideração, apontamos que o trabalho na Educação Infantil demanda um saber específico, um conhecimento que permita a integração das ações de cuidado e educação, a compreensão do sujeito criança e

das suas necessidades peculiares. Portanto, consideramos necessário que este profissional tenha uma formação para desenvolver o trabalho docente.

A necessidade de uma formação também é colocada por Sabrina, no entanto ela faz uma associação desse conhecimento com algo mais ligado à prática cotidiana e ao cuidado atrelado mais ao bem-estar, manter a criança limpa e alimentada e em segurança, e não como uma das partes do binômio, como podemos observar:

Não, não tinha nada. Porque, com a prática a gente vai aprendendo, mas, têm coisas que tem que ter um curso uma preparação para gente, como é esses primeiros socorros e tal. Quando a gente foi ter, já tinha alguns anos na área (Entrevista – Sabrina).

Na perspectiva colocada pela colaboradora não há uma integração entre as ações de cuidado e educação, fato que reforça a dicotomia, que a muito tempo vem tentando ser superada, entre as ações de cuidado e educação. A integração do cuidado e educação tem sido apontada por vários teóricos tais como: Azevedo (2013), Tiriba (2005a, 2005b), Campos (1994), Brasil (2010), Kramer, Nunes e Pena (2020), Cerisara (1999) e Santos e Ferreira (2019), como um o caminho para uma prática que entenda/atenda a criança como um ser completo e a partir dessa concepção, realize práticas integradas, pois esta é uma especificidade da Educação Infantil, tendo em vista o público e as suas peculiaridades.

Essa separação e integração também são abordadas em alguns momentos nas narrativas, como podemos observar:

Bem, eu acho que parece sim, porque cuidar é a mesma coisa de educar, mesmo que eles vejam que o papel da auxiliar só está ali focado no cuidar, no zelar da criança, mas eles têm que entender que você está cuidando da criança, você já está educando, você está dando um banho já é uma parte pedagógica. Porque quando eu estou dando o banho nas minhas crianças, eu costumo cantar a musiquinha: “o sabão lava a minha cabecinha, lava a minha mãozinha, onde está a cabecinha? Eles pegam, onde está o bracinho eles colocam a mão no bracinho”. Então está diferença existe porque quem faz esse papel é só a gente, eles não fazem (Entrevista – Vânia).

Então, a diferença é sutil, mas o professor ele segue um cronograma, ele tem que, por exemplo, ensinar certas funções, certas atividades que a gente não, não atenta para isso. Nós não vamos ficar preocupadas em ensinar a criança a, por exemplo, aprender as cores ou a contar alguns números ou formas. É esse tipo de coisa, a gente não vai estar muito preocupada com isso, com a coordenação motora da criança, mas a gente também vai ensinar a ele quando a gente está brincando com ele ali, quando a gente está dando a alimentação para ele, conversando alguma coisa [...]. Tanto com o professor, quanto com a auxiliar, que a criança chega lá muitas vezes e não sabe segurar nem em uma colher, a gente vai ensinar e o professor vai ensinar à criança a cor, as formas, entendeu, e a gente vai ensinar coisas práticas, do dia a dia (Entrevista – Vitória).

A fala de Vitória aponta que há uma separação entre o que é feito pelo docente e o que é feito pela auxiliar, mas ao mesmo tempo indica que ambos trabalhadores ensinam as crianças.

Já Vânia, no trecho final aponta uma negação do trabalho, do lugar e do ser professor. As falas das colaboradoras assinalam uma separação do binômio através da divisão social do trabalho, e ao mesmo tempo sinalizando que com as práticas de cuidado também educam. Diante disso, é notório que há, ainda, uma falta de entendimento por parte das trabalhadoras do que é o binômio cuidar e educar, além do entendimento das especificidades das práticas e das necessidades das crianças (AZEVEDO, 2013). Não dá para separar um binômio tão importante como esse somente para fazer sobressair o trabalho de um e inferiorizar o do outro. A ideia não é essa e caso seja, somente quem perderá é a criança. O certo é que a criança tenha suas necessidades atendidas, no âmbito educacional por um profissional que tem formação que lhe permita conhecer (compreender) os saberes que colabore no seu processo ensino-aprendizagem. Cuidar não é a mesma coisa que educar, mas entendemos que é um binômio pela sua integração indissociável, pois não se pode educar a criança sem cuidar dela. É integral, cuja realização também é concomitante.

Dessa forma, “na Educação Infantil o professor precisa estar ciente de todo o desenvolvimento da criança, trabalhando com formas e habilidades que promovam o processo de aprendizagem incluindo o cuidar” (FREIRE; FERREIRA, 2020). Assim, é necessário que o professor, em seu processo formativo, possa “[...] conhecer mais sobre educação, desenvolvimento infantil e contextos de desenvolvimento e aprendizagem para entender a criança como sujeito social e da cultura” (VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS 2008, p. 18).

Diante das narrativas e reflexões apresentadas é possível afirmar que os auxiliares de classe utilizam como fonte de saberes as suas experiências pessoais, aprendizagens do âmbito formativo e ao mesmo tempo constitui o espaço de trabalho também como contexto de construção, consolidação e mobilização de saberes. No entanto, entendemos que não é sutil a diferença entre ser professor e ser auxiliar; de um para o outro há uma separação, representada por aspectos como formação, saberes, identidade profissional, ocupação, legalização, responsabilidade, função, atividades, condição de trabalho entre outros. Com tudo isso, compreendemos que não é o lugar profissional do professor que estes sete colaboradores ocupam.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *corpus* desse estudo apresenta aspectos referentes à origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe nas salas de Educação Infantil e a influência destes na construção do “não lugar” profissional. A partir das narrativas de sete auxiliares de classes que colaboraram

com este estudo, evidenciamos que todos eles possuem formação profissional ou em nível médio e/ou superior para atuarem como professores, no entanto atuam como auxiliares ou por estar em desvio de função ou já serem concursado para tal. Também, podemos identificar que a condição de possuir a formação não garante ao indivíduo a ocupação do lugar profissional.

Levando em consideração, por um lado, que o contexto laboral onde os auxiliares exercem sua função é o lugar profissional do professor, garantido e legitimado pela legislação brasileira a qual delega a este a responsabilidade de colocar em prática o binômio cuidar-educar, por outro lado, aponta para a construção de um “não lugar” profissional dos auxiliares. Diante de tal situação, há elementos para questionar qual o papel do auxiliar de classe e assinalar que, na criação deste cargo, haja melhores delimitações das funções a serem desenvolvidas e delineamento de um perfil mais preciso para que não haja sobreposição de papéis, divisão social do trabalho e hierarquização do lugar ocupado.

No que diz respeito aos saberes dos auxiliares constatamos as variadas fontes que constituem esses saberes, tais como: histórias de vida, as experiências pessoais e cotidianas, a formação acadêmico-profissional e a própria prática laboral. Também mostramos que o saber social é apresentado como aquele que se interliga a vários outros saberes e que há relação entre os saberes e o contexto de trabalho.

Quanto à formação acadêmico-profissional entendemos que esta é requisito para o exercício profissional no âmbito da profissão docente, mas que somente esta formação não garante a profissionalização do indivíduo ou sua inserção numa categoria. É preciso a ocupação da função e as atribuições das atividades docentes; é necessário ocupar a posição que garanta o lugar profissional da docência. Dessa forma, há muitas diferenças entre ser professor e ser auxiliar que perpassa o âmbito dos saberes, social, formativo, laboral, identitário, ocupacional, legal, funcional entre outros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Melquidetes Marques Correia de; SEDANO, Luciana. Presença masculina na educação infantil: um estudo sobre a cidade de Ilhéus/BA. In: VIEIRA, Emilia Peixoto; SEDANO, Luciana (Org.). **A educação infantil em debate: crianças, linguagens e formação docente**. Curitiba: CRV, 2019. p. 195-201.

AMARGOSA (BA). **Edital nº 001/2012**. Concurso público para provimento de vagas em cargos e formação de cadastro de reserva da prefeitura municipal de Amargosa. Amargosa, 2012.

AMARGOSA (BA). **Edital nº 003/2015**. Concurso público para provimento de cargos permanentes da Prefeitura Municipal de Amargosa e da Câmara Municipal de Amargosa.

Amargosa, 2015.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. Professoras de educação infantil e saber docente. **TEIAS**. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p.1-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23983/16954>. Acesso em: 13 ago. 2020.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. Saber docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Psicologia & Educação Infantil**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 167-192.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

AUXILIAR. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/auxiliar/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, LDA, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF: [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 31-42.

CAREGNATO Rita Catalina Aquino. Mutti, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, p. 679- 684, out./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 06 fev. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-2, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONCEIÇÃO DA FEIRA (BA). Diário Oficial do Município. 11 de março de 2019 – Ano IX - Nº01407. **Conceição da Feira**. Disponível em: <https://indap.org.br/sistema/admin/downloads/PREFEITURAMUNICIPALDECONCEICAO DA FEIRA ESTADODABAHIADIARIOOFICIALDOMUNICIPIOANO2019ANEXONICO VAGAS CRIADAS PARA O CONCURSO PÚBLICO.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Didática:** saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahell M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel Oliveira e. **Aprender a cuidar:** diálogos entre saúde e educação infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar Gracia; ALMEIDA, Manuela Trindade de. Saberes e experiência: formação de professores da rede pública em atividades extensionistas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 390-401, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9879>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar, Gracia; FERREIRA, Adriana Guerra. Fazer docente: reflexões em torno da formação, do trabalho e das especificidades da área de atuação docente. In: Encontro Luso Brasileiro sobre trabalho docente e formação políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança, 2., 2013. Porto. **Anais [...]**. Porto, Portugal: CIEE, p. 224-231, 2014. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Org.). **Formação docente:** identidade, diversidade e saberes. Curitiba: CRV, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira:** narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista De Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p.410-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Mandalas Pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 61-76, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5660>. Acesso em: 11 ago. 2020

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 11, n. 31, p. 1-11, jun. 1996. Disponível em: http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/rbcs31_08.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Zildiane de Jesus; FERREIRA, Lucia, Gracia. Saberes e fazeres de professoras da educação infantil. **REVISTA FORMAÇÃO@DOCENTE** - Belo horizonte - v. 12, n. 2, p.1-25, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1805/1146>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed São Paulo: Atlas, 2008.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto & Educação**. Ijuí, UNIJUÍ, Ano I, nº 04, out/dez.1986. p. 47-59.

JESUS, Livia Karen Figueredo de. “**Eu sou só a auxiliar**”: uma análise da construção identitária das auxiliares de classe na cidade de Amargosa. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2018.

JESUS, Livia Karen Figueredo de; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. Cuidar e educar na creche: o planejamento pedagógico e a atuação das auxiliares de classe. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1- 20, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8640/6148> Acesso em: 12 set. 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fs7wzvKtfJRWYf8tv8zbX6b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p.69-97.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e educação infantil**: condições de trabalho e profissão docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: MG, 2017.

PIRES, Maria das Graças do Porto. **Os saberes e não saberes de professores de língua portuguesa**: perspectiva formativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2019.

PIRES, Maria das Graças Porto; FERREIRA, Lúcia Gracia. Los saberes y no saberes de professorado de lengua portuguesa: perspectiva formativa. **Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, v. 6, n. 1, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypractic/article/view/4637>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Helder Neres; FERREIRA, Lúcia Gracia. Trabalho docente na educação infantil: para pensar a formação dos professores. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 96-109, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/6728/4217> . Acesso em: 07 jan. 2021.

SILVA, Mara Aparecida Alves da. **Docência universitária na Licenciatura em Química**: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador-BA, 2021.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil**: formação e construção de identidades. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOBRAL, Conceição Maria Alves. **Saberes profissionais de professoras da Educação Infantil**: um estudo experiencial nos centros municipais de educação infantil. Ibicaraí: Via litterarum, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRIBA, Léa. Educar e Cuidar: Buscando a Teoria para Compreender os Discursos e as Práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil**: gestão e

formação. São Paulo: Ática, 2005a. p. 66- 86.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a Teoria para compreender discursos e práticas. *In: XXVIII Reunião Anual da ANPED: 40 ANOS de pós-graduação em educação no Brasil. Caxambu /MG. Anais [...]. Anped, p. 1-17, 2005b.* Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

THERRIEN, Jacques. O Saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**. v. 46, 1993. p. 408-418.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **De “Babás de Luxo” a Professoras: narrativas Autobiográficas, Formação e Docência na Educação Infantil.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2007.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. Educação infantil: pesquisa e temas. *In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.) Psicologia & Educação Infantil.* Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 9- 28.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Reflexões sobre as relações entre formação e experiência. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), vol. 30, ano 16, n° 2., p.69-89, jul./dez. 2018. Disponível em:encurtador.com.br/dC257. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARTIGO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO DOS AUXILIARES DE CLASSE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA DEMARCAÇÃO DE SABERES E DO LUGAR PROFISSIONAL

Resumo: A investigação aqui apresentada teve como objetivo cartografar possíveis políticas públicas que remetem aos auxiliares de classe, com vistas a contribuir para demarcar os saberes e o lugar profissional. A abordagem qualitativa de caráter exploratório foi utilizada na realização desta pesquisa e teve como participantes servidores que exercem a função de auxiliar de classe em creches nos municípios de Itapetinga e Amargosa, na Bahia. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas realizadas via plataformas digitais com sete colaboradores e da análise documental tanto da esfera nacional quanto municipal. Evidenciamos que as políticas públicas municipais analisadas se apresentam, às vezes, como sendo confusas e contraditórias, mas afirmam a invisibilidade desses trabalhadores. No âmbito nacional, há o reconhecimento do professor como aquele responsável pela integralização cuidar-educar na Educação Infantil e a meta de extinguir o cargo de auxiliar de classe mesmo se for demanda de concurso. As narrativas destes trabalhadores ratificam a inexistência de saberes específicos, oriundos de uma formação profissional e de um lugar profissional que lhes conceda uma identidade e um espaço de atuação. Desse modo, as políticas públicas e as narrativas apontam para a construção e consolidação de um “não lugar” profissional dos auxiliares de classe.

Palavras-chave: Políticas públicas; Auxiliares de classe; Saberes; Lugar profissional.

5.1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo cartografar possíveis políticas públicas que remetem aos auxiliares de classe, com vistas a contribuir para demarcar os saberes e o lugar profissional. Trata-se de um estudo sobre os auxiliares de classe, tendo como foco as políticas públicas aplicadas a estes trabalhadores atuantes da Educação Infantil.

A Educação Infantil abarca, em sua concepção, garantir a partir das políticas públicas, a indissociabilidade cuidar-educar e o direito da criança de ser atendido em suas necessidades por profissionais qualificados. Entendemos que para isto, estes trabalhadores precisam ter formação, saberes específico e lugar de atuação. Os professores com graduação em Pedagogia são os que estão habilitados para atuarem com crianças na educação e, que, no percurso formativo, tiveram acesso a conhecimentos, saberes e práticas que contribuem para consolidar a docência e o atendimento aos pequenos. Dessa forma, a sala de aula da Educação Infantil é o lugar profissional do professor, logo infere-se que há a tendência de construção do “não lugar” profissional dos auxiliares de classe.

Este texto está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, remetemos ao marco teórico do estudo, referindo-se as políticas públicas, aos auxiliares de classe e ao lugar

profissional. Posteriormente, apresentamos o percurso metodológico trilhado para realização da pesquisa. A seguir, apresentamos a análise dos dados, a partir de duas categorias: (Des) Legitimação profissional e Lugares e “não lugares” profissionais na sala de aula da Educação Infantil. Por fim, estão as considerações finais.

5.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O LUGAR PROFISSIONAL DOS AUXILIARES

Ao pensarmos no cenário educacional no que tange a esfera pública é imprescindível levarmos em consideração as políticas públicas, uma vez que elas influenciam diretamente a oferta dos meios de acesso aos direitos dos cidadãos. É importante destacarmos que há discussões no campo das ciências sociais e políticas acerca do que seria as políticas públicas, o que leva a algumas possibilidades de definição, assim temos a seguinte afirmação de Souza (2003, p.12):

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.² A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2003, p.12).

Diante das diversas possibilidades de definições, entendemos política pública como ações do governo que irão influenciar diretamente na vida dos cidadãos através da garantia dos direitos públicos subjetivos (SOUZA, 2003). No campo da educação, assim como em outros setores como saúde e assistência social, as políticas públicas são fundamentais para que os cidadãos acessem os seus direitos.

Nos últimos anos, algumas políticas públicas marcaram a esfera da Educação e se constituem como grande marco para a garantia do acesso a este direito público, dentre essas ações do Estado temos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sendo esta última, um marco importante para a garantia do financiamento da Educação Básica, pois a política anterior, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) garantia

recursos apenas para o Ensino Fundamental, não abarcando o Ensino Médio e a Educação Infantil.

As políticas públicas mencionadas também foram grande marco no processo histórico de construção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, visto que historicamente no surgimento das primeiras instituições de atendimento aos indivíduos na fase da infância, elas sempre tiveram um caráter mais social e eram vinculadas à Assistência Social. Assim, o primeiro ato significativo para a construção da Educação Infantil vinculada ao sistema educacional foi à garantia da educação para as crianças na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Outro marco significativo para as creches foi a LDB (BRASIL, 1996) que assegurou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que efetivou a desvinculação das creches da Assistência Social e contribuiu para o rompimento com a concepção assistencialista que essa instituição carregava. Além disso, garantiu a exigência de uma formação para a atuação nas creches, ou seja, instituiu uma categoria profissional para atuar junto às crianças. Assim, este profissional deve ser professor, portador de diploma em Pedagogia e/ou portador de diploma de curso normal ou magistério.

Desta forma, há uma delimitação bem realizada dos trabalhadores que podem lecionar para as crianças em nosso país, sendo também atrelada uma formação mínima para tal. Assim, a docência refere-se à atividade profissional que tem a “licença” para atuar no ensino e o pedagogo é o profissional com habilitação para desenvolver atividades junto às crianças no âmbito da creche.

Ao falarmos de profissão e profissional partimos da concepção de que há uma diferença entre profissões e ofícios, assim como afirmado por Dubar (2005) ao falar sobre a história das profissões. O referido autor define a primeira como “oriundas das ‘*septem artes liberales*’ ensinadas nas universidades e ‘cuja produção cabe mais ao espírito que à mão’ [...]” (DUBAR, 2005, p. 164). Já os ofícios são “oriundos das artes mecânicas” (DUBAR, 2005, p. 164), ou seja, não há uma formação e sim o desenvolvimento do trabalho manual.

Cria-se assim uma oposição entre ofício e profissão. Acerca desta oposição Dubar (2005, p. 165) afirma:

Assim, é possível associar a oposição entre “profissões” e “ofícios” a um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, trabalhadores intelectuais/trabalhadores manuais, alto/baixo, nobre/vil etc.

Considerando as palavras do autor, a profissão exige uma formação que geralmente ocorre no nível superior, sendo aceito também em algumas situações o nível técnico, um

juramento social, uma licença para exercer atividade designada àquela profissão. Essa necessidade de ter uma formação específica também é apontada por Eliot Freidson (1996) que afirma: “qualquer que seja a forma de definir ‘profissão’ ela é, antes de tudo e principalmente um tipo específico de trabalho especializado” (FREIDSON, 1996, p. 2).

Assim, temos à docência como a profissão legalmente definida cujo profissional que a exerce pode atuar nas salas de aulas da creche, e assim pode ser considerada, pois conta com uma formação especializada no âmbito universitário, possui um campo de atuação, uma gama de saberes e conhecimentos, que diz respeito ao exercício da atividade profissional e, por fim, um reconhecimento social acerca do trabalho desenvolvido.

No que se refere à formação que confere habilitação para a atuação do docente no âmbito da Educação Infantil, conforme artigo 62, da LDB institui-se que:

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

Diante disso, é válido destacar que a Educação Infantil, por estar enquadrada como uma das etapas educacionais em que é possível a atuação do professor, ou seja, um dos seus lugares profissionais, entendemos que não é permitido (nem legitimado) alguém sem formação ou com formação discrepante atuar como docente, ocupar este lugar. Assim, a graduação que permite a atuação na Educação Infantil é a Licenciatura em Pedagogia e/ou a nível técnico/médio, o Curso Normal e o cargo é de professor.

Ao tratarmos da atuação do profissional professor no âmbito da creche, faz-se necessário refletir acerca da especificidade desta etapa educacional, porque o trabalho com bebês e crianças requer conhecimentos que vão além, pois “na Educação Infantil o professor precisa estar ciente de todo o desenvolvimento da criança, trabalhando com formas e habilidades que promovam o processo de aprendizagem incluindo o cuidar” (FREIRE; FERREIRA, 2020, p. 6). Assim, além de realizar as atividades ligadas ao ensino, o professor da Educação Infantil também deve fazer as atividades de cuidado, visto que nessa etapa a criança apresenta necessidade de atendimento diferenciado.

No entanto, há nas salas das creches uma dicotomização do trabalho, pois existe um trabalhador que exerce a atividade de educar - o professor -, e, junto a ele, tem estado os auxiliares de classe; a estes trabalhadores têm sido destinadas as atividades ligadas ao cuidar. Este fato acaba por propiciar condições favoráveis para a divisão das atividades, e uma

consequente separação do binômio cuidar-educar. Tudo isso ocorre na prática, não de maneira legitimada, já que a função indissociável de cuidar-educar é atividade para um só profissional, o professor.

A atuação do auxiliar de classe se dá em um espaço que é lugar profissional de outro indivíduo, fato que não possibilita a criação de uma relação profissional com este espaço. Assim, apoiando-se na definição de lugar cunhada por Augé (1994), em que o “não lugar” tem como característica a não relação com o espaço, apontamos aqui a construção da sala de aula da Educação Infantil como o “não lugar” profissional do auxiliar de classe.

Ao pensarmos esse “não lugar” do auxiliar, devemos considerar também a questão da divisão do espaço e das atividades, assim sendo o professor o profissional responsável por todas as práticas pedagógicas e ações desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Levando em consideração a necessidade de atendimento a criança de maneira integral é preciso que sejam realizadas ações que englobem a dimensão do cuidado e da educação, pois não é possível cindir corpo e mente assim o professor é o responsável pelo desenvolvimento de todas as práticas com as crianças, sejam elas de cuidado ou de educação.

Além da LDB há outras leis, decretos e resoluções que regulamentam as profissões, formalizando assim, diferenças entre profissão e outras atividades de trabalho. Com intuito de facilitar a identificação das atividades laborais como profissão, o extinto Ministério do Trabalho em seu site disponibiliza uma listagem das profissões regulamentadas formando assim, o Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO). Ao realizar uma busca a partir das nomenclaturas: auxiliar de classe, assistente de classe e monitor, não identificamos nenhuma referência aos auxiliares de classe. Assim, não identificamos a função de auxiliar de classe como uma ocupação regulamentada no Brasil.

No parecer CNE/CEB nº 9/2009, a relatora ressalta que o professor é o responsável direto pelo processo educativo. Além disso, ao longo do texto há uma delimitação legislativa com base na Constituição Federal e na LDB para definir o Plano de Carreira do Magistério e nesse processo instituir legalmente quem pode ser enquadrado como profissional desta categoria e que, conseqüentemente, será enquadrado no Plano. Desse modo, temos delineado o reconhecimento da necessidade do diploma e da ocupação do cargo de professor.

Dentre os inúmeros motivos para a exigência da formação como sendo necessária temos: a) a garantia de uma base de conhecimentos específicos mínimos; b) a necessidade de atuação de um profissional com conhecimentos basilares; c) a garantia da possibilidade de uma atuação profissional ética; d) necessidade de responsabilidade profissional. Sendo esses elementos essenciais para a construção de uma educação pública de qualidade (AZZI, 2008).

Com isso, a exigência de uma formação mínima para atuar junto a crianças demonstra uma nova forma de compreender o atendimento para esse público.

Diante das definições do que é uma profissão e das determinações legais vigentes é perceptível que auxiliar de classe não se caracteriza como uma categoria profissional, pois ela não atende a critérios mínimos para ser reconhecida como tal. Assim, não podemos considerar o trabalhador que desempenha esta atividade como um profissional, pois além da não formação, conseqüentemente, os saberes não temos uma regulamentação do lugar de atuação e das atividades que dizem respeito aos auxiliares de classe. Esse fato aponta que esse grupo de trabalhadores está em um lugar profissional que não lhes pertencem.

Por fim, a especificação de um saber através da formação é também consolidada através das legislações que regulamentam a profissão, tendo em vista que elas regem e alicerçam o lugar de atuação dos profissionais. Deste modo, podemos notar a fixação desta não vinculação, ou seja, em relação aos auxiliares de classe com um lugar profissional através da legislação, porque não há reconhecimento de profissional e criação de um lugar de atuação se não existe uma profissão e não existe um saber que é específico e reconhecido socialmente. Assim, a falta de uma formação profissional, em outros termos, de saber especializado, leva a uma invisibilidade dos auxiliares de classe, que, por vezes, não aparecem nas legislações.

5.3. METODOLOGIA

O atendimento das crianças em creches sofreu algumas mudanças desde o surgimento destas instituições. No início, havia uma preocupação com o bem-estar, com a condição social dos indivíduos atendidos e às pessoas que prestavam esse atendimento não se exigia muitos conhecimentos ou algum tipo de formação profissional. Com o passar do tempo, surgem novas exigências no âmbito legal e políticas voltadas para o atendimento das crianças, o que leva, por exemplo, a determinação do profissional professor para atuar no espaço da Educação Infantil. No entanto, tem sido também encontrada nas salas de aula, a função de auxiliar de classe. Assim, tendo em vista a importância das questões legais e as políticas públicas que tratam da educação de crianças e trabalhadores da Educação Infantil objetivamos cartografar possíveis políticas públicas que remetem aos auxiliares de classe, com vistas a contribuir para demarcar os saberes e o lugar profissional.

A natureza do fenômeno que buscávamos compreender com o desenvolvimento deste estudo nos levou a optarmos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois esta consiste em “[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos [...]” (SANDÍN

ESTEBAN, 2010, p.127). Além disso, a produção dos dados se deu através das palavras e narrativas dos colaboradores e não através das análises de números, o que se enquadra com umas das características desta abordagem de estudo científica.

No que se refere à pesquisa quanto aos objetivos, esta se constituiu como uma pesquisa exploratória, pois procuramos desenvolver conceitos a fim de construir conhecimentos acerca do fenômeno aqui estudado estando assim, em consonância com o afirmado por Gil (2008) ao definir os estudos com esse objetivo.

Os *locus* do estudo foram dois municípios baianos pertencentes aos territórios de identidade Médio Sudoeste da Bahia (08) e Vale do Jiquiriça (09). A escolha pelo primeiro município foi determinada pela inexistência do cargo de auxiliar de classe, mas com a existência da função, desempenhado por servidores públicos concursado que tem atuado em desvio de função. Vivenciando condições contrárias, o município de Amargosa já dispõe do cargo de assistente de classe, instituído através do cargo em concurso público, o que nos possibilitou a produção de dados diversos, pois havia elementos particulares do ser auxiliar em cada realidade estudada. A decisão de produzir dados a partir de duas realidades oportunizou a apreensão das heterogeneidades no ser auxiliar de classe, e também das similaridades compartilhadas nas vivências dos colaboradores. Tal fato permitiu uma análise do fenômeno com maior profundidade.

Foram convidados para compor este estudo, trabalhadores com vínculo empregatício efetivo no serviço público, que atuavam na função de auxiliar de classe, em creches públicas. O primeiro contato foi realizado através de ligações telefônicas e mensagens de *Whatsapp*, com três possíveis colaboradores de cada município, com base nas informações passadas pelas equipes gestoras das instituições de Educação Infantil (creches) dos municípios de Amargosa e Itapetinga.

Ao longo do processo, ao entrar em contato e iniciar o processo de agendamento das entrevistas, houve algumas desistências o que nos levou a entrar e contato com outros possíveis colaboradores, fato que gerou a inclusão de mais um colaborador além do idealizado inicialmente, resultando em um total de sete colaboradores, sendo três do primeiro município citado e quatro do segundo, destes, apenas um colaborador do segundo município é do sexo masculino.

A escolha dos instrumentos de produção dos dados visou atender as necessidades colocadas pelos objetivos que norteavam o estudo. Optamos por realizar a análise documental, pois mesmo se tratando de um estudo que envolve pessoas, os documentos podem conter elementos importantes para a compreensão do fenômeno, assim fizemos uma análise a partir da

cartografia de possíveis políticas públicas que tratavam dos direitos das crianças e dos trabalhadores atuantes no âmbito da Educação Infantil. Destarte, realizaremos a leitura e destacamos os principais trechos dos seguintes documentos: Plano de cargo e carreira e o Plano Municipal de Educação (PME) dos dois municípios que constituem *lócus* do estudo; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação; Plano Nacional de Educação.

Além da análise documental, utilizamos a entrevista com a finalidade de escutar a narrativa dos colaboradores com foco em três eixos principais: Aspectos da história de vida, Formação e Saberes e Atuação e “não lugar” profissional. No primeiro eixo tivemos a intenção de conhecer os colaboradores a partir dos elementos que eles revelassem, tendo como foco a sua história de vida, além do processo para tornar-se auxiliar de classe e os sentimentos com relação a sua função; O segundo apresenta um desvelamento dos saberes mobilizados e a origem destes; com o terceiro procurou-se entender aspectos que compunha o cotidiano no desenvolvimento da função e identificação de possíveis elementos que confirmam o “não lugar” profissional.

Devido a Pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) que nos atravessa desde o ano de 2020 e que afetou nossos modos de viver, o convite, aos possíveis participantes deste estudo ocorreram através de ligação telefônica e virtualmente através do aplicativo *WhatsApp*. Deste mesmo modo, permaneceram os contatos posteriores a partir do aceite dos auxiliares de classe para colaborar com a pesquisa. Com isso, após serem instruídos, os participantes foram convidados para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, este, posteriormente foi enviado digitalizado por e-mail. Desse modo, após contato com os participantes, agendamos as entrevistas de forma individual e respeitando disponibilidade de cada um.

Com as limitações impostas pela crise sanitária e a necessidade de distanciamento social, realizamos as entrevistas através da plataforma *online Google meet* e do aplicativo *WhatsApp*, entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2020. Foram solicitadas autorizações para que as entrevistas fossem gravadas e pudéssemos garantir que não haveria perdas dos dados que deveriam ser transcritos posteriormente. Com as concessões das autorizações solicitadas, as entrevistas foram realizadas e tiveram entre 40 minutos e uma hora e meia de duração. Para manter o anonimato, solicitamos que os auxiliares de classe optassem por um nome fictício que seria utilizado para identificá-los neste estudo.

Depois dos encontros virtuais, todas as entrevistas foram transcritas e iniciado o processo de catalogação dos dados. Inicialmente foi feita uma leitura de todas as transcrições,

configurando-se como a primeira etapa da técnica de análise de conteúdo utilizada para este estudo e definida por Bardin (2010), como pré-análise. Posteriormente, realizamos a exploração do material, com leituras mais analíticas e marcação de trechos narrativos para categorização. Por último, realizamos a etapa que remete ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, o que nos possibilitou realizar diálogos com o tema em estudo. Emergiu então, duas categorias de análises, que se configuraram *corpus* deste estudo, assim definidas: (Des) Legitimação profissional e Lugares e “não lugares” profissionais na sala de aula da Educação Infantil. Desse modo, a análise de dados se deu a partir do confronto das falas dos colaboradores e da base teórica que fundamenta o estudo.

5.4 O LUGAR PROFISSIONAL DOS AUXILIARES DE CLASSES: CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMARCAÇÃO DOS SABERES

A partir dos dados que foram produzidos por meio das narrativas dos participantes deste estudo e das análises de documentos legais, objetivamos cartografar possíveis políticas públicas que remetem aos auxiliares de classe, com vistas a contribuir para demarcar os saberes e o lugar profissional destes trabalhadores. Desse modo, o *corpus* desta pesquisa trouxe os elementos que nos auxiliaram no entendimento do fenômeno estudado.

A pesquisa contou com sete participantes, sendo todos servidores públicos com estabilidade garantida através de concurso público, mas com especificidades no que tange o ser auxiliar de classe, pois os municípios *lócus* do estudo apresentam condições distintas de trabalho. Assim, iniciamos com a análise a partir do lugar do sujeito, ou seja, partimos das políticas municipais que regulamentam o exercício da função. Desse modo, a seguir, apresentamos as categorias de análise.

5.4.1 (Des) Legitimação profissional

Todos os participantes deste estudo escolheram nomes fictícios para que as narrativas pudessem ser identificadas por eles. Assim, temos sete nomes dos quais quatro primeiros do município de Amargosa e os outros três de Itapetinga, com diferentes tempos de atuação na função de auxiliar de classe, sendo estes: Iracy, 12 anos de atuação; Catarina 11, anos de atuação; Demétrius, 3 anos de atuação; Julieta 07 anos de atuação; Vânia, 22 anos de atuação; Sabrina, 17 anos de atuação; e por fim, Vitória, com 09 de atuação. No que se refere aos aspectos formativos, temos uma proximidade entre os colaboradores, deste modo temos: Vânia,

Julieta, Sabrina e Vitória licenciadas em Pedagogia e, Iracy, Catarina e Demétrius formados em Magistério. Este último tem curso superior em Pedagogia incompleto e é único do sexo masculino.

Ao realizarmos a análise do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Itapetinga (ITAPETINGA, 2003), percebemos que não há menção a função de auxiliar, reafirmando a inexistência do cargo. Esse fato também é reforçado pela fala de uma das participantes, que ao longo de sua narrativa afiança que:

Bem a função de auxiliar de classe não existe, esse cargo ele não existe, mas eu fiz o concurso para auxiliar de serviços gerais como as demais colegas fizeram também, para auxiliar de serviços gerais. Quando encaminharam a gente para a secretaria de educação, que é a secretaria que nós somos lotadas, nos encaminharam para uma creche, e já nos colocaram como auxiliar de classe, e desde então estamos como auxiliar de classe até os dias de hoje. Foi desse jeito que aconteceu o processo de auxiliar de classe. Não existe o cargo, não existe a função, nos colocaram como auxiliar de classe, sem ter feito concurso nenhum para essa área, fizemos para serviços gerais e nos encaminharam para essa, para ficar como auxiliar de sala (Entrevista- Vânia).

Diante disso, notamos que a função de auxiliar de classe no município de Itapetinga é exercida por servidores em desvio de função, tendo em vista que legalmente não há o cargo e ao ingressarem no serviço público foi para um cargo existente – auxiliar de serviços gerais. A situação de desvio de função vivenciada por estes auxiliares de classe não se configura como algo recente, pois a colaborada Vânia, ao ser questionada sobre o seu tempo de atuação, afirmou que há vinte e dois anos ela atua nesta função. Esse tempo considerável indica que não existe uma preocupação ou intencionalidade, por parte do poder público municipal de modificar as condições de atuação destes trabalhadores da Educação Infantil.

Essa falta de instituição do cargo também serve como instrumento de silenciamento dos indivíduos como podemos observar, em um dos trechos da narrativa de Sabrina:

Porque, até pela parte da secretária de educação, eles chegam as vezes, uma reunião, uma coisa, quando a gente vai reivindicar alguma coisa, eles dizem que a gente está em desvio de função, que nós prestamos concurso para auxiliar de serviços gerais e trabalhamos como auxiliar de classe. [...] mas eles dizem que a gente não prestou o concurso para auxiliar de classe, mas se não existe aqui na cidade essa função, não existe não tem concurso (Entrevista – Sabrina).

Essa situação relatada pela participante aponta indícios da intencionalidade da não criação do cargo por parte do poder público municipal, pois nesta condição, há dificuldades na busca por melhores condições de atuação para essa classe de trabalhadores. Assim, não tem implicações para o poder público, quando, por exemplo: não há oferta de formação, nem existem elementos nos quais se basear para dizer o que é ou não função do auxiliar de classe, o

que provoca uma indefinição na atuação. Fato que é diferente no caso de outras funções que tem o cargo.

Por outro viés, entendemos que muitos acreditam que “auxiliar de serviços gerais”, como o próprio termo indica, pode abarcar qualquer atividade, porque se refere a serviços gerais. A questão é que o auxiliar de classe atua em salas de Educação Infantil, portanto, são considerados sujeitos que mantêm um contato direto com as crianças e necessita, portanto, atender as legislações que se referem aos direitos da criança como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei nº 13.257 (BRASIL, 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006), entre outras. A criança tem o direito de ser acompanhado/atendido/orientado por profissionais qualificados, com formação coerente com a possibilidade de construção de saberes necessários para tal função. O profissional referenciado em muitas legislações que se refere à educação é o professor.

Desse modo, os trabalhadores que exercem a função de auxiliar de classe em Itapetinga, além de terem realizado um concurso público cuja exigência de formação mínima era ter o ensino fundamental completo, o que contraria as legislações apresentadas anteriormente, as pessoas que a exercem poderiam ter rejeitado assumir tal função e assumir a sua de concurso para não terem a responsabilidade de lidar com crianças, seres de direitos, cuja legislação é extremamente incisiva, mas é bastante conveniente deixar de exercer uma função considerada mais penosa para exercer outra que é menos. Tudo isso, aponta que as relações de poder vêm direcionando escolhas tanto dos trabalhadores de um grau hierárquico mais inferior e o controle por parte de pessoas ou organizações hierarquicamente superiores e as narrativas de Vânia e Sabrina demonstram isso. Elas não podem reivindicar porque estão em desvio de função, qualquer reclamação por parte destes trabalhadores pode ser respondida com uma ameaça (de retirada da função atual considerada menos penosa), demarcando um controle. Aos sujeitos que as “ameaçam”, que tem o controle, é perceptível a capacidade de fazer silenciar, de fazer o outro realizar a função sem reclamar. Nesta perspectiva, o direito a melhores condições de trabalho não “pode” ou não “deve” ser reivindicado porque os sujeitos que reivindicam profissionalmente não existem, porque legalmente ocupam um “não lugar” profissional. Todas estas questões acabam por reforçar e ratificar este “não lugar”.

As relações de poder definidas como esta força que permeia as relações sociais é estudada por autores como Foucault (2006), Bourdieu (2001) e Althusser (1985). Este poder dá ao sujeito que o tem, o exercício da autoridade, que lhe possibilita o controle e o domínio, e ao

sujeito que não o tem resta à dependência de que tem. O embate e o conflito oriundo destas relações demarcam o modo como a sociedade funciona e refletem em vários âmbitos, sendo um deles, a educação. Nesta área, Bernstein (1996), ao referir-se a sua teoria dos códigos remete para relações de poder que ocorrem no nível micro e a teoria do controle simbólico colabora para entendermos as relações entre as classes sociais como a que está presente na escola e nas práticas pedagógicas, portanto podemos aprofundar a compreensão sobre as causas e/ou motivos que provoca as desigualdades, as vantagens e desvantagens das classes sociais. É desta maneira que compreendemos as falas de Vânia e Sabrina como ligadas as relações de poder.

Já o município de Amargosa vivencia uma realidade um pouco diferente, porque como já está instituído o cargo de assistente de classe¹⁰, as atribuições da função são descritas em lei, o que confere aos trabalhadores condições de atuação com algumas diferenças em relação ao município de Itapetinga. Através da Lei nº 318 de 31 de dezembro de 2009, temos a disposição da Estruturação do Plano de Cargo e Carreira da Rede Pública Municipal de Ensino e nele podemos encontrar elementos que constituem as condições de trabalho dos auxiliares. Inicialmente, no art. 8, parágrafo 3º, temos a exigência formativa para atuação como assistente de classe, e há a seguinte determinação: “§ 3º. Para o exercício do cargo de Assistente de Classe é exigida a formação em Ensino Médio com habilitação em Magistério”. (AMARGOSA, 2009).

No entanto, a formação exigida não corresponde ao cargo ofertado, pois o Magistério é a formação exigida para ser professor. Tal fato pode ser verificado na LDB, artigo 62, que define a formação para a atuação como professor. Desse modo, esta não poderia ser utilizada como requisito para outra função, pois ainda é válido, até findar o PNE, como formação mínima para pleitear ao cargo de professor em concursos públicos, portanto, esta formação se constitui como parte do perfil do profissional docente. Além disso, a meta 15 do PNE visa à superação da formação em Magistério de todos os professores, direcionando a necessidade que todos docentes do país tenham o Nível Superior na área de atuação suplantando assim, a formação técnica para a atuação como docente. Contudo, tal fato não legitima a utilização de uma formação profissional como requisito para outra função, ou seja, a utilização do Magistério como critério para ser auxiliar de classe.

Outro aspecto também grave quanto à utilização deste perfil como critério para a ocupação do cargo de auxiliar, diz respeito ao fato do magistério técnico ou de nível médio

¹⁰ A nomenclatura assistente de classe significa o mesmo que auxiliar de classe, nesse caso utilizamos assistente de classe, pois o município traz na sua legislação desta forma. Existem ainda algumas outras nomenclaturas tais como: monitora, auxiliar do desenvolvimento infantil, etc., para identificar os trabalhadores que atuam nessa função.

ser uma formação extinta no Brasil. Até o fim da vigência do PNE, ao ser solicitado este perfil em concurso para professor outra formação em nível superior também deve ser apresentada como possibilidade, pois referir-se apenas a primeira fere o princípio da isonomia, já que alguns que concluíram este curso antes de sua extinção terão o direito de fazer e outros cuja formação é posterior não terão. Logo, passará a ser um concurso para alguns, provocando a distinção entre as pessoas.

Portanto, o § 3º fere o princípio da isonomia, conhecido como princípio da igualdade, que representa o símbolo da democracia, pois indica um tratamento justo para os cidadãos. Este é regido constitucionalmente no artigo 5º, que diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Não há igualdade quando um plano de carreira, concurso ou processo seletivo exige a apresentação da certificação de curso de ensino médio (antigo 2.º grau), em magistério, se este curso começou a ser extinto a partir da década de 90, pela atualização da legislação educacional (LDB). Desse modo, só poderá/poderia participar do concurso/processo seletivo uma parte da população que teve acesso a este curso ficando outra a margem, ou seja, esta exigência do magistério, que é um curso extinto, já direciona o público-alvo, ferindo o princípio da isonomia. Assim, esta igualdade é chamada de formal, portanto, é vetada a criação de leis que a violem. O princípio da igualdade garante o tratamento igualitário de acordo com a lei para os cidadãos. A isonomia pressupõe que é dada a todos a mesma oportunidade considerando a legislação atual, então, como pode um plano de cargos e carreira exigir uma formação já extinta?

Baseado nestes argumentos vale as seguintes reflexões: Como pode o assistente de classe, que ainda está por pleitear um lugar profissional ter o mesmo perfil profissional do professor, que é uma profissão, sendo um cargo reconhecido com plano de carreira nacional? De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o curso de magistério ou normal é a formação mínima que deve ser exigida de um professor que atue na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como pode exigir-se também para o assistente de classe?

Entendemos, conforme PNE (BRASIL, 2014) que o professor é detentor deste perfil e não o assistente de classe. Portanto, o magistério é perfil para docente, é a formação específica para ser professor, desse modo o assistente de classe deve ocupar-se de outro perfil, não deste. Na história da educação brasileira vimos na década de 90 à existência de dois cursos superiores para formar o mesmo perfil profissional, no caso, o curso de Pedagogia e o curso Normal Superior, ambos formavam o professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. O curso normal superior foi extinto por entender que havia duplicidade de perfil. Ao definir o magistério como critério para pleitear o cargo de assistente de classe o Plano de Cargo e Carreira

da Rede Pública Municipal de Ensino de Amargosa fez pior, pois há a apropriação de um perfil profissional de professor para o cargo de assistente de classe, que tem funções, atribuições e responsabilidades diferentes frente à sociedade. Essa apropriação do perfil do docente aponta a ausência de uma formação para habilitar a atuação na função, o que indica a inexistência de um conhecimento específico, ou seja, um saber que pertence à atividade laboral desenvolvida pelos auxiliares.

Com o cargo instituído, o Plano de Cargo e Carreira do município de Amargosa traz a descrição do cargo em 25 tópicos. E ao longo dessa descrição, alguns pontos ligam a função de assistente de classe às questões voltadas ao cuidar, como podemos observar:

17. Auxiliar nas atividades de recuperação da auto-estima, dos valores e da afetividade;
18. Observar as alterações físicas e de comportamento, desestimulando a agressividade;
19. Estimular a independência, educar e reeducar quanto aos hábitos alimentares, bem como controlar a ingestão de líquidos e alimentos variados;
20. Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários;
21. Cuidar da higiene e do asseio das crianças sob sua responsabilidade;
22. Dominar noções primárias de saúde (AMARGOSA, 2009, p. 37).

Esses cinco tópicos trazem explícita essa ligação da função de auxiliar de classe com o cuidar voltada para o bem-estar. No entanto, é preciso ressaltar que há a necessidade de integração das ações de cuidado e de educação, tendo em vista a especificidade desta etapa educacional. Por já ter um profissional definido para exercer tal atividade, não se faz necessário a criação de outra função para ter a mesma ocupação. Ademais, as descrições explicitam outras questões como falta de autonomia, hierarquização das trabalhadoras e a tentativa de inserir os auxiliares de classe nas atividades que se referem ao fazer pedagógico. Há também, implicitamente, uma tentativa de precarização do trabalho, ao recomendar a um servidor menos qualificado e com salário menor, a realização de atividades cuja exigência é de um saber especializado. O indicativo de falta de autonomia é explicitado no seguinte tópico:

12. Colaborar e assistir permanentemente o educador no processo de desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas;
13. Receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento à clientela (AMARGOSA, 2009, p. 37).

No primeiro ponto, podemos observar uma evidente relação da função com a nomenclatura assistente/auxiliar, ou seja, a função tem como caráter principal o auxílio ao docente, nas suas ações voltadas aquilo que tem um caráter “pedagógico”. No entanto, todas as práticas no âmbito da creche devem ter um aspecto pedagógico, isto é, uma intencionalidade

educativa e que proporcionem experiências de aprendizagem para a criança, inclusive o cuidar, que é ratificado por vários autores (AZEVEDO, 2013; DUMONT-PENA; SILVA, 2018; FREIRE; FERREIRA, 2020; JESUS, 2018; JESUS; CORDEIRO, 2021) como atividade indissociável do educar.

O décimo terceiro item descritivo explicita a submissão da função de auxiliar de classe no seu fazer laboral, sendo utilizadas palavras como receber e acatar para descrever a relação entre docente e auxiliar de classe. A falta de autonomia laboral dos auxiliares, que atuam no município de Amargosa, foi explicitada também na narrativa de Julieta, ao afirmar que:

Faço a minha função de assistente, mas eu não me sinto, porque, ser professor é ter, como eu vou te dizer, não é ter poder, é ter um poder aquela sala é sua, é diferente. Porque assim, tem situações que eu não vou poder, vamos supor como eu vou te falar, tem situações que é o professor que tem que decidir não é o assistente. Tem coisas que não é, não cabe ao assistente de classe, cabe ao professor, entendeu? É o professor que vai dizer que isso aqui é melhor para aula e eu vou junto com ele (Entrevista- Julieta).

O poder de decisão ao qual Julieta menciona é garantido ao professor pelas legislações, pois é dele o lugar profissional (AMARGOSA, 2009; BRASIL, 1996). Desse modo, não há a possibilidade do auxiliar de classe obter autonomia a partir da função que exerce na creche e, conseqüentemente, por esse motivo, estes trabalhadores podem não construir uma relação positiva com o seu local de trabalho. Essa condição de falta de autonomia reafirma o “não lugar” profissional dos auxiliares de classe, pois a liberdade no fazer laboral é um dos elementos que caracteriza uma profissão (FREIDSON, 1996). Além do mais, vemos esta legislação de Amargosa também demarcar as relações de poder.

Outro documento no âmbito da legislação municipal que traz elementos importantes para pensarmos os saberes e o “não lugar” dos auxiliares de classe é o Plano Municipal de Educação (PME). O documento, de ambos os municípios apresenta uma estrutura semelhante, no que diz respeito a história do município, os indicadores das etapas e modalidade da Educação Básica, depois apontam 20 metas e as estratégias que o município irá realizar ao longo de uma década para atingi-las.

No PME do município de Itapetinga, há uma evidente preocupação com a formação e assim, uma constante busca pela valorização dos professores, sendo este um ponto importante no que se refere à construção de educação pública de qualidade. Nesse sentido, Azzi (2008, p. 57) esclarece que:

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma

isolada, e sim do bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente (AZZI 2008, p. 57).

Nesse sentido, não cabe apenas ações voltadas para os aspectos formativos é preciso ir além, ofertar condições de trabalho dignas e possibilidades para que o docente possa realizar ações que efetivamente proporcionem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Fato que consolida a garantia do direito à Educação.

Um fato importante a ser demarcado no PME do município de Itapetinga, diz respeito à citação das auxiliares de classe, na primeira meta que trata da Educação Infantil, como podemos observar:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano Municipal da Educação - PME.

Estratégias:

1.14) Incentivar a formação a nível superior em pedagogia, no mínimo, para os servidores que atuam como auxiliares de sala.

1.15) Realizar concurso público para profissionais da educação, inserido na listagem de cargos do município, o Auxiliar de Classe, dentro dos parâmetros legais e dos padrões que propõem profissionais habilitados e competentes para atenderem esta modalidade de ensino, garantindo a presença deste em todas as salas do Pré I (ITAPETINGA, 2015, p. 76, grifo nosso).

A partir deste trecho do documento, é evidenciada a função de auxiliar, mesmo que ela não seja reconhecida através da instituição do cargo. A instituição pública reconhece que há a atuação de trabalhadores que não são docentes e que não possuem formação, no âmbito das salas de Educação Infantil. No entanto, é preciso se atentar para a formação que será incentivada aos auxiliares, “nível superior em pedagogia”, sendo que esta é a formação exigida para docente. Ou seja, haverá o incentivo aos auxiliares a adquirirem a habilitação para a docência, mas não é essa função que eles desempenham, essa proposta se assemelha a seguinte situação: exigir a formação em enfermagem para alguém que vai atuar como técnico em enfermagem. E com isso não queremos dizer que os auxiliares de classe se constituem como técnicos em docência. O fato de terem a habilitação em Pedagogia ajudará no desempenho da função a partir da construção e mobilização de saberes, mas não possibilitará a eles ocuparem um lugar profissional no cargo em que estão ou função que exercem.

A estratégia 15 do PME, ao citar a realização de concurso para os profissionais da educação para o cargo de auxiliar de classe, cujo cargo não existe, supõe a existência da função de auxiliar. Na meta 14, a inexistência do cargo também é explicitada ao referir-se aos servidores que atuam como auxiliares de classe. Por apresentar um texto com uma redação

embaralhada, o documento permite algumas interpretações, como: a realização de concurso público para outras funções, mas sem criar o cargo de auxiliares de classe e outra que indica a criação do cargo e a realização de concurso público. Considerando esta última possibilidade de interpretação, é válido considerarmos que o PME tem seis anos de vigência e ainda não houve essa inserção do cargo de auxiliar de classe. E ao refletir sobre a criação do cargo é preciso pensar em qual formação deverá ser exigida? O município de Itapetinga deve optar pela formação em nível Médio ou Superior como feito no município de Amargosa? Existe de fato a necessidade de criar um cargo de auxiliar de classe, sendo que já existe o cargo de professor?

A criação ou não do cargo de auxiliar de classe deve ser analisada, considerando aspectos que envolvem as condições de trabalho dos servidores bem como a garantia do direito das crianças. Ao considerarmos a perspectiva dos trabalhadores, devemos ponderar a importância da descrição das atribuições da sua função o que traria ao servidor uma segurança no seu fazer laboral. Porém, quando nos atentamos para a garantia do direito das crianças, baseado no art. 61 da LDB, que institui quem são os profissionais da educação, podemos perceber que a criação do cargo não poder ser considerada legal, uma vez que o auxiliar de classe não é citado em nenhum trecho da lei, fato que reforça a condição do auxiliar ocupar um “não lugar” profissional. Assim, se for instituído o cargo, o município de Itapetinga repetirá o erro cometido pelo município de Amargosa, que feriu os aspectos legais ao instituir o cargo de assistente de classe, sendo que a orientação dada na “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” é a progressiva extinção do cargo, mesmo que seja ocupado por funcionários concursados, pois há um profissional habilitado e legitimado pela LDB para exercer a função cuidar-educar na Educação Infantil.

Com o cargo já instituído, a cidade de Amargosa ao construir o seu Plano Municipal de Educação também trata dos auxiliares de classe no documento. Apesar de citar esses trabalhadores, o texto traz apenas uma menção e não está relacionado diretamente com a Educação Infantil, mas sim aos profissionais da educação e de modo geral traz questões amplas, tais como revisão do plano de carreira, acompanhamento dos servidores iniciantes, etc. Assim, a citação dos auxiliares em um trecho que fala dos profissionais, indica que o poder público municipal concebe a estes trabalhadores como tal. Mas, ressaltamos aqui que este é mais um equívoco presente na legislação de Amargosa, somados a criação do cargo e ao critério formativo para ocupá-lo, pois são conferidos e exigidos destes trabalhadores um perfil e atribuições que legalmente não são deles, o que acaba por explicitar que Amargosa invade competência legislativa constitucionalmente reservada à União, ao sobrepor um perfil

instituído, ao professor, somente a ele, por legislação nacional (LDB). Leis municipais não podem sobrepor legislação nacional.

Assim, a meta 18 aborda questões voltadas para os profissionais da educação, sendo que o texto foge um pouco da realidade municipal, pois foi copiado tal como está no PNE, por isso tem uma referência aos sistemas de ensino e trata também de questões ligadas ao Ensino Superior, que não é vinculada a esfera municipal, sendo, portanto, outro equívoco. Já nas seis estratégias apresentadas, temos uma delimitação da realidade de Amargosa, e assim é discorrido sobre questões locais, como podemos ver a seguir:

Meta 18

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do Inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias: [...] 3- Assegurar estudos visando à adequação do cargo dos Assistentes de Classe, da rede pública da educação Básica, condizente a sua função; (AMARGOSA, 2015, p. 121).

Dentre as seis estratégias traçadas para alcançar essa meta, a terceira refere-se aos auxiliares de classe, no entanto não é explicitada uma ação objetiva com relação a esses trabalhadores. Esta falta de clareza torna a estratégia uma ação incipiente dada à realidade da atuação e condições de trabalho desses indivíduos. Fortalece esta incipiência o fato de não existir uma formação específica em nível médio e superior para atender o auxiliar de classe no desempenho de sua função. Ao longo do documento, as auxiliares não são citadas explicitamente, aparecendo apenas na meta 18. Essa invisibilidade reafirma o “não lugar” profissional destes trabalhadores. Mesmo no momento que eles são citados, não há um objetivo claro a ser alcançado.

No âmbito nacional, algumas leis e documentos também contribuem para refletirmos acerca dos saberes e do “não lugar” profissional dos auxiliares de classe. Assim, também buscamos no Plano Nacional de Educação, que foi aprovado através da Lei 13.005 (BRASIL, 2014), aspectos que auxiliasse no processo de compreensão do fenômeno e após leitura e análise, conseguimos identificar que não há menção direta destes trabalhadores em todo o documento.

O PNE traz 20 metas que tratam das etapas educacionais sobre os sistemas de ensino e sobre os professores e profissionais da educação. Para estes últimos é destinada as metas 15, 16, 17 e 18, em que abordam questões sobre salário, condições de trabalho e formação. Mais

especificamente, a meta 15 remete a garantia do art. 61 da LDB no que se refere assegurar que todos os professores tenham, preferencialmente, o curso superior, desse modo a estratégia 9 tem como finalidade a superação da formação dos professores em nível médio. Esse fato demonstra que a formação em magistério já não é mais aceitável para atuar no âmbito da sala de aula, o que também não justifica a utilização dessa formação como requisito para uma categoria de trabalhadores que tem atuado no ambiente da sala de aula. Retomar o magistério de nível médio como exigência de formação, já não faz sentido é regredir passos superados, na busca da qualidade da educação.

Diante disso, mais uma vez há a reafirmação do “não lugar” profissional do auxiliar de classe que se consolida na ausência de referência, na invisibilidade que a forja, na inexistência de aspectos que o identifica e na exiguidade de espaço para ocupação. A falta de um saber específico deve ser salientada como uma deficiência também, pois a falta de uma referência formativa para (re)construção de saberes específicos para atuar no exercício da função demarca a insignificância remetida a ela e utiliza-se de uma formação a qual pertence a outrem, significa dizer que não há um conhecimento que identifica a função, de modo a levar ao seu reconhecimento profissional.

5.4.2. Lugares e “não lugares” profissionais na sala de aula da Educação Infantil

Nesta categoria que remete a consolidação do lugar profissional do professor e do “não lugar” profissional do auxiliar de classe através das legislações nacionais e das narrativas dos colaboradores, destacamos um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que trata da Educação Infantil e cita a função do auxiliar de classe, a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006). O documento aborda questões ligadas ao atendimento, direito das crianças e dos profissionais e trabalhadores que atuam nesta etapa da Educação Básica, e ainda traz as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, bem como objetivos, metas e estratégias que visam à garantia do direito das crianças.

Ao longo do texto, há a referência ao professor como sendo o profissional habilitado para atuar neste nível de ensino, reforçando o que é colocado pela LDB. Além disso, temos uma constante defesa da garantia de formação para estes profissionais, em que exista a garantia de um trabalho integrado que atenda às necessidades das crianças de acordo com sua fase de desenvolvimento.

No que se refere aos auxiliares de classe, o texto da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” indica que esta função não se enquadra como profissão habilitada para atuar na Educação Infantil, pois uma de suas metas consiste em:

Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Tal trecho reafirma a diferença entre professores e auxiliares e demarca o lugar profissional do professor e o “não lugar” profissional do auxiliar de classe, pois temos explícito que a função de auxiliar de classe não se figura como parte das funções descritas nos documentos, como integrantes do quadro de profissionais desta etapa educacional. Fato que se constitui como um elemento de afirmação do “não lugar” profissional destes trabalhadores.

A intencionalidade de extinguir o cargo de auxiliar de classe aponta, também, para um processo de superação de um momento histórico, em que não se tinha nenhum critério no que tange a contratação de pessoas para atuarem junto às crianças, fato que culminava com a exigência de pouca ou nenhuma formação e, conseqüentemente, parca qualificação profissional. Nesse cenário, a instituição de atendimento a criança tinha caráter marcadamente assistencialista.

Uma das ações na esfera das políticas públicas que contribuiu para a desvinculação da Educação Infantil com a lógica assistencialista foi o reconhecimento deste nível como primeira etapa da Educação Básica, através da Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Art.4, inciso II garante que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
[...] II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
(BRASIL, 1996).

Além desse reconhecimento, a LDB traz no seu texto regulamentações no que tange o funcionamento das creches, e determinação de quais categorias profissionais devem atuar nesse espaço. Assim, a LDB se constitui como um marco significativo no âmbito da educação nacional, especialmente para a Educação Infantil, que passa a integrar a esfera educacional e não mais a Assistência Social.

Na seção destinada a Educação Infantil, esta lei aborda questões voltadas à regulamentação da etapa educacional e não aborda questões referentes aos trabalhadores. No texto, encontramos informações acerca dos trabalhadores no título VI que é nomeado como

“Dos Profissionais da Educação” e que traz sete artigos que regulamenta a atuação dos trabalhadores considerados profissionais da educação.

O artigo 61 é o que define quais trabalhadores são considerados profissionais da educação, assim temos disposto que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

Ao longo do trecho acima podemos notar que não há a inclusão dos auxiliares de classe como profissionais da educação, o que indica que esta função não é considerada uma profissão na esfera legislativa e das políticas públicas educacionais em âmbito nacional. Tal fato aponta para uma não regulamentação do ser auxiliar de classe em nível nacional, condição que reforça o “não lugar” profissional destes trabalhadores.

Mesmo com a exigência da lei, em alguns casos não temos o atendimento profissional garantido, como é o caso do município de Itapetinga, porque foi relatado pelas três auxiliares de classe entrevistadas que no período vespertino ficam sozinhas com as crianças. Isso fere o direito da criança de ser atendido por profissional qualificado. Tal fato pode ser observado no trecho da narrativa:

O professor só trabalha pela manhã ele chega 07h30minh e sai às 11h30minh. Às 11h30minh o professor vai embora e então fica as duas auxiliares, quando dá 13h00min a auxiliar que entrou 07h00minh vai embora e só fica a que entrou 10h15min a tarde. Isso na sala dos maiores, na sala dos de 03 anos, 03 anos e meio e 04 anos, porque na sala de 02 anos, por muita luta nós conseguimos, mais uma auxiliar para ficar à tarde, porque uma auxiliar só não estava dando conta de trabalhar com 20, 25 crianças, já chegou ao ponto de ir até 22, 24 crianças em uma sala (Entrevista – Vânia).

Nesse trecho, podemos notar algumas situações que fogem ao que é determinado pela legislação. Primeiro, há um período em que as crianças não são assistidas por um professor o que não corresponde ao definido pelo art. 61 da LDB e outras legislações, já citadas. Assim, ao auxiliar de classe é atribuída uma responsabilidade que não lhe pertence, tendo em vista que a função é de “auxiliar” o professor, se não há professor o auxiliar de classe está auxiliando quem no turno vespertino?

Além disso, é importante ressaltar que na sala de aula não pode ultrapassar elevado número de crianças e na fala da auxiliar de classe aponta que tal situação ocorre, logo se entende que o município não atende o determinado pelo Conselho Nacional de Educação em seu parecer nº 20/2009 (p. 13) que estabelece o seguinte:

O número de crianças por professor deve possibilitar **atenção, responsabilidade e interação** com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (CNE/CEB Nº: 20/2009, p. 13, grifos nosso).

Diante desta realidade, o município de Itapetinga não tem cumprido duas determinações legislativas, fato que interfere na garantia do direito das crianças à oferta de uma educação pública de qualidade. Tendo em vista a complexa dinâmica de cuidar e propiciar a segurança e bem-estar de 20 crianças, é colocá-las em risco quando opta por se manter apenas um adulto em sala que, muitas vezes, não é o que tem legitimidade para tal.

Outro aspecto que traz elementos que ajudam a consolidar a condição do auxiliar de classe como ocupante de um lugar que se constitui na negação, diz respeito à definição da formação do profissional docente para atuar em sala. No artigo 62 da LDB temos a seguinte determinação:

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

Assim, temos a determinação de que a habilitação para atuar como docente na Educação Infantil se dá através de licenciatura plena para exercício do magistério. Assim, temos uma demarcação de um saber, um conhecimento específico que deve ser aprendido para o indivíduo atuar como professor, fato que reforça a definição da docência como profissão. Além disso, a exigência formativa configurou um avanço no sentido da garantia do direito da criança e da construção de uma educação de qualidade.

Relacionado ao auxiliar de classe, podemos identificar uma ausência de referência, caso que indica a invisibilidade da função e a consolidação da negação de um lugar laboral. A falta de referência aponta o não reconhecimento do auxiliar de classe nas políticas públicas e consolida seu “não lugar” profissional. Essa ausência de citação destes trabalhadores e a de uma formação específica aponta também que não há uma formação definida para ser auxiliar, o que

confirma que não há um saber ligado a função, ou seja, não existe um conhecimento formativo da função de auxiliar de classe, dado que este se trata de um documento de abrangência nacional.

Mesmo sendo garantido em lei que o professor é o profissional habilitado para atuar em sala de aula, os auxiliares de classe em uma tentativa de se afirmarem e serem reconhecidos quando foram questionados se eles se sentiam um profissional e o porquê, afirmaram:

Bem, o que seria realmente uma profissional? É eu me sinto, eu me sinto sim, porque é, eu procuro, eu procuro fazer o trabalho que tem que ser feito, independente de eu querer ou não, é meu trabalho, eu preciso fazer eu vou fazer, e procuro fazer o melhor possível, porque eu ganho pra isso, então eu acho que se for essa a questão de ser o profissional seria isso ai né, eu estou sendo paga para trabalhar e eu vou trabalhar, vou fazer o meu trabalho, pelo qual eu estou sendo paga, e, eu acho que eu sou uma profissional sim, eu, eu cumpro com minha obrigação e eu acho que eu atendo aos requisitos de um auxiliar de classe (Entrevista – Vitória).

Sim, sim, porque eu trabalho com respeito. Eu procuro fazer meu trabalho com amor. Eu acho que isso é profissionalismo, a pessoa trabalhar e gostar do que faz e trabalhar com amor. Eu me considero profissional (Entrevista – Catarina).

Eu me sinto uma profissional sim, porque durante esse período todo que eu trabalho em creche, eu nunca tive conflitos com pais, estou sempre fazendo meu trabalho com amor e me sinto realizada naquilo que faço. Então diante disso eu me sinto profissional, uma profissional (Entrevista – Iracy).

Veja bem, eu me sinto um profissional. Porque o que eu penso que o profissional é aquele que, aceita o desafio, procura fazer com muita garra, com muito empenho, aquele ao qual foi desafiado, e sente com o dever cumprido. Eu sinto assim (Entrevista- Demétrius).

Nas falas está implícita a relação da condição do ser profissional, associado ao realizar bem a sua função, a qualidade do desempenho. E nenhum momento surge nas narrativas, os elementos que compõem a categoria profissional, tais como: formação, conhecimentos específicos, autonomia da função. No entanto,

[...] o profissionalismo é definido por meio das circunstâncias típico-ideais que fornecem aos trabalhadores munidos de conhecimento os recursos através dos quais eles podem controlar seu próprio trabalho, torna-se, desse modo, aptos a criar e aplicar aos assuntos humanos o discurso, a disciplina ou o campo particular sobre os quais tem jurisdição (FREIDSON, 1996, p. 1).

Desse modo, apenas a competência ao realizar a função não pode se configurar como uma condição para o trabalhador ser conhecido como profissional. Os auxiliares de classe também são desprovidos dos elementos citados pelo autor.

Então, para além das políticas públicas aqui discutidas, as narrativas dos auxiliares de classe também ratificam a demarcação da inexistência de um saber específico, oriundo de uma

formação profissional para atuar nesta função e também a ocupação de um “não lugar” profissional. A busca por um lugar profissional vai além de conflitos locais, precisa de uma abrangência maior, já que no Brasil, temos órgãos reguladores de profissões (e de atividades, cargos, ofícios, funções, trabalho).

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo cartografar possíveis políticas públicas que remetem aos auxiliares de classe, com vistas a contribuir para demarcar seus saberes e seu lugar profissional. Desse modo, percebemos que são vários os aspectos referentes às políticas públicas que demarcam a inexistência de um saber específico, de uma formação profissional e de um lugar profissional a ser ocupado pelos auxiliares de classe.

Assim, o “não lugar” da auxiliar é marcado pela ocupação de um lugar profissional que é do docente, sendo esta situação ainda mais tensionada pela separação e hierarquização entre docentes e auxiliares. Aqui, cabe a defesa, não do reconhecimento profissional das auxiliares, mas sim a integralidade das práticas de cuidado e de educação executada pelo docente, pois é ele o profissional encarregado destas atividades, cuja presença dos dois sujeitos em sala de aula acaba por reforçar a separação desse ato, direito consolidado das crianças.

Ainda, a legislação em âmbito nacional de atendimento a criança afirma o direito que esta tem de ser atendida em suas necessidades e nas diversas áreas de conhecimento por profissionais qualificados. Ser atendido, nas suas práticas de cuidado pelo auxiliar, fruto de uma divisão social do trabalho e hierarquização de funções, fere o direito da criança de atendimento profissional e de integralidade das práticas necessárias na Educação Infantil.

Constatamos que a legislação nacional aponta para a extinção do cargo de auxiliar de classe, que demonstra a não intencionalidade de reconhecimento do cargo e das funções desempenhadas. Também que o reconhecimento não acontece por narrativas, e sim por embates e conflitos em que se operacionalizam as relações de poder. O reconhecimento é sempre a demarcação de uma luta social e política. Desse modo, evidenciamos que as políticas públicas aqui analisadas e discutidas trazem contribuições para entendermos quem são - socialmente, politicamente e culturalmente – os auxiliares de classes, seus saberes e o lugar profissional ocupado. Confirmamos a negação desse lugar, a inexistência/carência desses saberes e, conseqüentemente, de uma identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARGOSA. **Lei nº. 318**, de 31 de dezembro de 2009. Plano de cargo e carreira da rede pública municipal de ensino de Amargosa. Amargosa- BA, 2009.

AMARGOSA. **Lei nº 430**, de 10 de julho de 2015. Plano Municipal de Educação. Amargosa-Ba, 2015.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6. ed São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 35-60.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, LDA, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. [Constituição(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF: [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Listagem das profissões regulamentadas**: normas regulamentadoras. Cadastro Brasileiro de Ocupações. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

CAREGNATO Rita Catalina Aquino; Mutti, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, out./dez., p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahell M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel Oliveira e. **Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 22 ed. Rio de Janeiro, Graal, 2006.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.11, n.31, jun., p. 1-11, 1996. Disponível em: http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/rbcs31_08.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Zildiane de Jesus; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes e fazeres de professoras da educação infantil. **REVISTA FORMAÇÃO@DOCENTE** - Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.1-25, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1805/1146>. Acesso em: 23 jan. 2021.

ITAPETINGA. **Lei nº 1.275**, de 22 de junho de 2015. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano Municipal de Educação: desafios e perspectivas para a nova década. Itapetinga-BA, 2015.

ITAPETINGA. **Lei nº 941**, de 18 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Itapetinga-BA, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Livia Karen Figueredo de. “**Eu sou só a auxiliar**”: uma análise da construção identitária das auxiliares de classe na cidade de Amargosa. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: Amargosa-BA, 2018.

JESUS, Livia Karen Figueredo de; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. Cuidar e educar na creche: o planejamento pedagógico e a atuação das auxiliares de classe. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1- 20, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8640/6148> Acesso em: 12 set. 2021.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrea. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 04 mar. 2021.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo histórico, o atendimento de crianças, em instituições sociais, passou por diversas transformações, modificou-se e com o tempo foi ganhando um caráter educacional. Com a vinculação das creches ao sistema educacional ocorreram mudanças significativas, no que diz respeito ao perfil dos indivíduos que trabalhavam nessas instituições, pois antes bastava ser mulher e gostar de crianças. Atualmente há legislações que garantem a exigência da formação, mas em alguns casos elas não são atendidas. Uma das consequências de burlar a lei tem sido o surgimento da função do auxiliar de classe. Tendo em vista, a presença destes trabalhadores nas instituições de Educação Infantil, objetivamos analisar a constituição do “não lugar” profissional e a origem dos saberes utilizados pelos auxiliares de classe da Educação infantil, articulando as possíveis políticas públicas e assim contribuir com a produção científica acerca desta função e de seus trabalhadores.

Os dados produzidos indicaram que o “não lugar” profissional dos auxiliares de classe tem se constituído por alguns elementos tais como: indefinição do que é ser auxiliar com melhor clareza das funções a serem desenvolvida, ausência de motivações intrínsecas para realizar a função e a própria condição da função não possuir os elementos para se constituir como profissão, entre outros.

A indefinição do que é ser auxiliar é evidenciada pela variedade de nomenclaturas e possibilidades de critérios para a atuação nesta função, pois o trabalhador que tem atuado junto ao professor nas salas de Educação Infantil, pode ser identificado como: auxiliar do desenvolvimento infantil, monitor, assistente de classe, etc., condição que dificulta a criação de uma identidade coletiva, no que se refere à função. Desse modo, tem-se uma variedade de nomenclaturas para identificar o sujeito que tem realizado as atividades ligadas ao cuidar no interior das creches, o que dificulta o reconhecimento social da função.

Os fatores motivadores para a atuação dos auxiliares de classe, também tem se constituído, como um dos elementos que caracterizam o “não lugar” profissional, pois os indivíduos têm buscado à função como possibilidade de estabilidade empregatícia garantida pelo serviço público, visando assim alcançar um trabalho com melhores garantias, ou seja, um emprego “melhor”. Desse modo, notamos que não é a função que atrai o indivíduo, mas sim, a falta de outras oportunidades têm levado as pessoas a se tornarem auxiliares.

O reconhecimento da função de auxiliar de classe como profissão não pode acontecer ao considerarmos os critérios que caracterizam uma atividade laboral como profissão, pois é preciso ter: um conhecimento que é específico compartilhado através de um processo formativo

que se configura como um saber especializado, ter um reconhecimento social e possuir autonomia no fazer do seu trabalho. E diante das narrativas dos colaboradores, podemos perceber que tais elementos não compõem a função de auxiliar.

Ao tratarmos dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe, encontramos uma ausência de saberes especializados, uma vez que não há uma formação específica para ser auxiliar de classe, também não saberíamos dizer o que seria esse saber específico para tal função, visto que as atividades de cuidado na Educação Infantil é atribuição do professor. Ainda, foi constatado que o que tem se exigido para o indivíduo atuar na função, varia entre o Ensino Fundamental completo, que é o nível solicitado no concurso dos servidores que atuam nesta função no município de Itapetinga, e a exigência do magistério, nível médio, como acontece em Amargosa, que tem o cargo instituído. Na primeira situação, as servidoras que atuam como auxiliar de classe são concursadas para atuarem na função de auxiliar de serviços gerais, no entanto estão atuando nas salas de aula com desvio de função. Tal situação não apresenta um indicativo de mudança, pois esse “arranjo” é realizado há mais de vinte anos, Já a realidade vivenciada em Amargosa se difere, pois existe um requisito formativo, mesmo que de modo equivocado, pois é exigida a formação de professor. Assim, ambas as situações apresentam aspectos confusos, contraditório e ilegítimo, mas todas reafirmam que não há um saber específico e especializado para ser auxiliar de classe da Educação Infantil, reforçando assim, a construção do “não lugar” profissional destes trabalhadores.

Além de revelar a falta de um saber especializado, a utilização da formação de professor como critério para atuar em outra função demonstra que os saberes docentes, ou seja, os saberes especializados e reconhecidos socialmente, pertencentes a esta profissão é que são os necessários para atuar na primeira etapa da Educação Básica, pois para cuidar-educar crianças são necessários muitos saberes, sendo que estes não são aprendidos apenas em vivências cotidianas. Sobre isso, a prerrogativa de atendimento ao direito da criança de ser assistida por profissionais qualificados exige saberes profissional.

É válido ressaltar a peculiaridade do trabalho docente na Educação Infantil, que vai além de atividades que buscam o desenvolvimento de ações de ensino e aprendizagem com conteúdo, é necessário um trabalho de ensino voltado para a criança como um todo, com um indivíduo em crescimento que carece de cuidado e atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, motor e social. Nesse sentido, é importante que o trabalhador que atua no espaço da creche tenha intencionalidade em todas as atividades, um momento de trocar fralda é um momento de estímulo e aprendizagem para criança, mas esta percepção só é possível quando há um processo formativo voltado para a docência nesta etapa.

No que se refere à autonomia no espaço laboral, em diversos momentos das narrativas dos colaboradores relataram a falta de autonomia no seu fazer diário. Os auxiliares de classe, na maioria das vezes, não participam das ações de planejamento das atividades, são silenciados, pois historicamente, esta é uma atividade docente. Também não participam de processos importantes, como reuniões de pais, por exemplo, e tal situação reforça ainda mais o “não lugar” profissional destes trabalhadores, pois todas estas situações são atribuídas aos responsáveis pela sala de aula, os professores.

Outros aspectos que evidenciam a construção do “não lugar” dos auxiliares de classe estão ligados aos documentos que tratam das instituições educacionais e profissionais da educação, visto que notamos a ausência destes trabalhadores nas legislações nacionais importantes tais como LDB e PNE e quando aparecem em documentos legais como a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos” é para indicar que há necessidade de extinção deste cargo nas instituições, já que há um profissional habilitado para atuar. Assim, temos o “não lugar” presente, demarcado pela invisibilidade que se consolida pela inexistência de identificação e trato acerca destes trabalhadores e da proposição de extinção da função, reafirmando o que a LDB garante, ou seja, que o profissional habilitado e responsável pela sala de aula é o professor.

Em nível municipal, temos situações distintas, temos no município de Amargosa o cargo instituído, assim os auxiliares são citados no Plano de Cargos e Carreira, mas aparece de forma superficial no PME em apenas uma das metas. Já o município de Itapetinga não tem o cargo, assim os auxiliares de classe não aparecem no Plano de Cargos e Carreira, no entanto o PME indica a necessidade de incentivo para estes trabalhadores para participarem de processos formativos. E em ambos os municípios, o “não lugar” se apresenta pelo insípido trato acerca destes trabalhadores e da função, mesmo que apresentando condições distintas de trabalho.

Deste modo, a análise dos documentos reafirma a sala de aula como lugar profissional do professor e como “não lugar” profissional do auxiliar de classe, considerando que não há elementos legislativos que dê respaldo aos trabalhadores que realizam esta função e a condição de reconhecimento, como pertencentes à profissão docente. Nesta condição, o auxiliar deseja ocupar o lugar profissional do docente.

Na tentativa de ocupar o lugar de desejo, os auxiliares, por vezes, buscam supervalorizar a sua função e tentam levar o professor para o lugar do trabalhador dispensável. E nesse processo, o “não lugar” ocupado pelos auxiliares se evidencia na contradição, uma vez que as condições, tais como carga horária, reconhecimento e salário, vivenciadas pela profissão docente são desejadas pelos auxiliares e ao mesmo tempo a profissão é dispensada por eles.

Essa ideia de que o professor não é necessário para o atendimento das crianças na creche aponta para os aspectos históricos de que não se exigia formação e não se tinha um perfil profissional para atuar em creches, além de contrariar o que é definido pela legislação.

Essa desvalorização do docente e a tentativa de deslegitimação do lugar profissional coloca em xeque a integração do cuidar e do educar, trazendo de volta um viés assistencialista novamente para as creches, figurando um retrocesso para estas instituições, tendo em vista os avanços no atendimento que prosseguiram à vinculação da Educação Infantil ao sistema educacional. Questionar a necessidade de um professor nas salas de aula das creches é retroceder no direito das crianças a uma oferta de educação de qualidade através da atuação de um profissional habilitado.

Por fim, através dos dados produzidos pela pesquisa, que teve como base as narrativas dos colaboradores e os documentos analisados pode-se perceber a construção do “não lugar” dos auxiliares de classe da Educação Infantil. Os elementos que formam e consolidam o “não lugar” podem ser verificados desde a motivação ao se tornarem auxiliar de classe até a invisibilidade destes trabalhadores nos documentos oficiais. Assim, a construção do “não lugar” profissional se dá: pela ocupação da função por busca de estabilidade; inexistência de uma definição do que é ser auxiliar que ocasiona o não reconhecimento; invisibilidade nas legislações, tanto no âmbito municipal quanto no nacional; impossibilidade do reconhecimento como profissão dada à falta de autonomia no fazer laboral, lugar próprio de atuação e um saber específico proveniente de uma formação especializada.

Por conseguinte, o estudo não apresenta dados conclusivos acerca da temática tratada, mas sim um caminho para novos estudos, uma vez que há uma parca produção científica acerca dos trabalhadores que tem realizado a função de auxiliar de classe na Educação Infantil. A necessidade de novos estudos se dá pela importância da qualificação profissional para a garantia de uma educação pública, conquista inclusive, oriunda de lutas históricas. Assim, a identificação dos elementos que constituem o “não lugar” profissional indica que não devemos ter um trabalhador que se utiliza do perfil profissional docente para atuar intitulado-se “segundo professor”, como muitos destes trabalhadores se reconhecem. Faz-se necessário, portanto debater sobre a situação delicada e contraditória que os auxiliares enfrentam. Afinal, o que está em jogo é a educação das crianças – e elas têm direito a um ensino-aprendizagem de qualidade.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, n. 7-8, p.1-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 20 maio 2013.

AMARGOSA (BA). **Edital n° 001/2012**. Concurso público para provimento de vagas em cargos e formação de cadastro de reserva da prefeitura municipal de Amargosa. Amargosa, 2012.

AMARGOSA (BA). **Edital n° 003/2015**. Concurso público para provimento de cargos permanentes da Prefeitura Municipal de Amargosa e da Câmara Municipal de Amargosa. Amargosa, 2015.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lucio Kreutz. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura**, v. 15, n. 1, p. 25-44. jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/174/165>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaskman. 2. Ed. [Reimpre.]. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 167–184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2019.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: Autonomia Didática e Construção do Saber Pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p.35-60.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, LDA, 2010.

BATISTA, Eloísa; ROCHA, Acires Candal. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. In: XXXVII Reunião Anual da ANPED: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a

educação pública brasileira. **Anais [...]**. Florianópolis/SC Anped, p.1-18. 2015. Disponível em:<https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4052.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá. A invenção da professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis na década de 1970. *In: XXXVIII Reunião Anual da ANPED: Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Anais [...]*. São Luis /MA, p.1-16, 2018. Disponível em:http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1340.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. [Constituição(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 maio. 2019.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 02/2002**. Despacho do Ministro em 25/6/2002, publicado no Diário Oficial da União de 27/6/2002, Seção 1, p.56.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_02.pdf . Acesso em: 06 jan. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação de crianças, docência e processos de subjetivação. *In: XXXII Reunião Anual da ANPED: Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?. Anais [...]*. Caxambu/MG, Anped, p. 1-15, 2009. Disponível em <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5589-int.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. *In: XXXVII Reunião Anual da ANPED: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Anais [...]*. Florianópolis/SC, Anped,p.1 -18, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3505.pdf> . Acesso em: 04 de jan. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.31-42.

CAPESTRANI, Ruth de Manicor. **De auxiliar de desenvolvimento infantil a professor de educação infantil**: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação Adi-Magistério. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, jul.dez., p. 11-21, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/ vol. 16, n. 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal. p. 221- 236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CÔCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. *In*: XXXIII Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: balanço de uma década. **Anais [...]**. Caxambu/MG), Anped, p. 1-17, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CONCEIÇÃO DA FEIRA (BA). **Diário Oficial do Município**. 11 de março de 2019 – Ano IX - Nº01407. Conceição da Feira. Disponível em: encurtador.com.br/prsl0. Acesso em: 11 mar. 2019.

CORRÊA, Carla Andrea. Sobre arte, desejos e formação docente: (re) animar caminhos. *In*: XXXIX Reunião Anual da ANPED: educação pública e pesquisa: ataques lutas e resistências. **Anais [...]**. Niterói /RJAnped, p. 1-7, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4650-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches. *In*: XXX Reunião Anual da ANPED: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. **Anais [...]**. Caxambu/MG: Anped, p. 1-16, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? *In*: XXXV Reunião Anual da ANPED Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. **Anais [...]**. Porto de galinhas/PE. ANPED, p. 1-16, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-1910_int.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v 18, n. 73. p.11-28, 2001.. Disponível em: encurtador.com.br/yAEY5. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.

11, n. 31, jun., p. 141-154, 1996. Disponível em: encurtador.com.br/lqvGO. Acesso em: 29 nov. 2020.

FORESTI, Sonia Maria Perroud da Silveira; BOMTEMPO, Edda. **Utilização do brinquedo como estratégia pedagógica em creches públicas: opinião de professores**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FREIRE, Zildiane de Jesus; FERREIRA, Lucia, Gracia. Saberes e fazeres de professoras da educação infantil. **REVISTA FORMAÇÃO@DOCENTE** - Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.1-25, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1805/1146>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed São Paulo: Atlas, 2008.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes. *In: XXXV Reunião Anual da ANPED Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Anais [...]*. Porto de galinhas/PE, Anped, p. 1-16, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-1779_int.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA Michelle Dantas. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. *In: XXXVIII Reunião Anual da ANPED: Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Anais [...]*. São Luis /MA, Anped, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/awADP. Acesso em: 04 jan. 2021.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas; LAGE, Lívia Larissa de Lima. Retratos do cotidiano: diálogos entre a formação docente e as práticas na educação infantil. *In: XXXIX Reunião Anual da ANPED: Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências. Anais [...]*. Niterói /RJ ANPED, p.1-19, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5583-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>. Acesso em: 17 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>. Acesso em: 17 jul. 2019.

JESUS, Lívia Karen Figueredo de. **“Eu sou só a auxiliar”**: uma análise da construção identitária das auxiliares de classe na cidade de amargosa. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

KIEHN, Moema de Albuquerque. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. *In: XXXII Reunião Anual da ANPED: Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? Anais [...]*. Caxambu/MG: Anped, 2009. Disponível em:

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Int.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, ago., p. 54- 62, 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 05 nov. 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p.1-18, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/ioKU1. Acesso em: 20 nov. 2020.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 182- 194.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LIMA, José Milton de. **Educação Física na Ciclo Básico**: o jogo como proposta de conteúdo. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 1995.

MORAES, Milene Carla Rovaron. **O ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos na perspectiva de professoras da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOURA, Guilherme Augusto Nunes Almas de. Qualificação profissional superior à prevista no edital, os princípios da supremacia do interesse público, da razoabilidade e da proporcionalidade e o direito dos candidatos em concursos públicos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 24, n. 5853, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/66515>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato *multipaper* nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. **V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Foz do Iguaçu. 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 19 jul. 2021.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do tunel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. In: XXXV Reunião Anual da ANPED Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. **Anais [...]**. Porto de galinhas/PE) ANPED, p. 1-17, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2556_int.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo. 1951.

SANTOS, Helder Neres; FERREIRA, Lúcia Gracia. Trabalho docente na educação infantil: para pensar a formação dos professores. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 96-109, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/6728/4217> . Acesso em: 07 jan. 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Nós estamos falando!** E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2017.

SILVA, Janaina. **Relações interculturais no espaço escolar**: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **De pajens a professoras de educação infantil**: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOBRAL, Conceição Maria Alves. **Saberes profissionais de professoras da Educação Infantil**: um estudo experiencial nos centros municipais de educação infantil. Ibicaraí: Via litterarum, 2017.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do rio de janeiro. *In: XXXV Reunião Anual da ANPED Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: O Brasil Do Século XXI. Anais [...]*. Porto de galinhas/PE) ANPED, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-1895_int.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

SCHEFFLER, Ismael. **O Laboratório de Estudo do Movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq**. 2013. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal Necessário: creches no departamento Nacional da criança, Brasil. *In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) História social da infância no Brasil*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165-204.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRIBA, Léa. Educar e Cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. *In: KRAMER, Sonia (Org.) Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005a. p. 66-86.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a Teoria para compreender discursos e práticas. *In: XXVIII Reunião Anual da ANPED 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Anais [...]*. Caxambu /MG. Anped, p. 1-17. 2005b.

Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista narrativa



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado



Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia - Brasil
 Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283 7263

QUESTÕES DAS ENTREVISTAS QUE SE PRETENDIA TER RESPOSTAS

Pesquisadora: Livia Karen Figueredo de Jesus
Orientadora: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Eixo 1: História de vida

1. Fale um pouco sobre você. Quem é (nome da entrevistada)?
2. Como você se tornou auxiliar de classe? Fale um pouco sobre a sua história.
3. Como você se sente neste “lugar” de auxiliar?

Eixo 2: Formação e Saberes

1. Qual a sua escolaridade/ formação?
2. Você já participou de alguma formação voltada para a realização de suas atividades como auxiliar?
3. Como e quando você aprendeu a executar as atividades que você realiza ao desenvolver o seu trabalho?
4. Os conhecimentos familiares, maternos etc., ajudam no desempenho de sua função? Como? Por quê?

Eixo 3: Atuação e “não lugar” profissional

1. Quando você começou a atuar como auxiliar de classe, qual foi o maior desafio ao exercer sua função?
2. Conte-me sobre o seu dia a dia de trabalho. Qual são as atividades desenvolvidas? Descreva a sua rotina de trabalho.
3. O trabalho realizado por você na creche se assemelha com outra atividade desempenhada na sociedade?
4. Qual a diferença do trabalho realizado pela professora para o trabalho realizado por você?
5. E quais são as semelhanças do trabalho realizado pela professora para o trabalho realizado por você?
6. Essas semelhanças e diferenças influencia o grau de importância que dá ao trabalho que você desenvolve?
7. Você se sente ocupando um lugar na sala de aula? Qual? Por quê?
8. Você se sente um(a) profissional? Por quê?

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre Esclarecido



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Resolução nº 466/ 2012 e Resolução nº 510/2016, Conselho Nacional de Saúde

Prezado (a), meu nome é Livia Karen Figueredo de Jesus e, sou discente do curso de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “As mulheres que cuidam na educação infantil: uma análise do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados”. Nesta pesquisa pretendemos “Como se dá a construção do não lugar profissional e qual a origem dos saberes utilizados pelos/as auxiliares de classe da Educação Infantil, articulando as possíveis políticas públicas?”. O motivo que nos leva a estudar oriunda de interesses pela temática da profissionalização dos professores da educação infantil, e por percebermos a divergência entre os aspectos legais e teóricos no que tange à atuação dos indivíduos que cuidam e educam as crianças no âmbito da creche. Para esta pesquisa ser realizada, dispomos de entrevistas narrativas para conhecer e conversar com as pessoas que atuam com assistentes de classe; e análise de possíveis políticas públicas.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo:

[LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS – livia.karen@hotmail.com](mailto:livia.karen@hotmail.com)

Também em caso de dúvida, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/CEPEE/UFBA) está localizado na CEPEE.UFBA - Rua



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE
Mestrado em Educação



Augusto Viana S/N , Campus do Canela, Cep 40110-060. Telefone: (71) 3283-7615 E-Mail: cepee.ufba@ufba.br.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu termino, pelo(a) Sr.(a) ou por seu representante legal , assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias ficará arquivada pelo pesquisador responsável, na “Universidade Federal da Bahia” e a outra será fornecida ao(a) Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N°466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “As mulheres que cuidam na educação infantil: uma análise do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, de de 2020.

Nome completo (participante)

Data ____/____/____

Nome completo (pesquisador responsável)

Data ____/____/____

APÊNDICE C- Carta de Anuência –Amargosa

Eu, **responsável pela instituição**, na qualidade de responsável pelo Centro de Educação Infantil, autorizo a realização da pesquisa intitulada “As mulheres que cuidam na educação infantil: uma análise do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora “**Livia Karen Figueredo de Jesus**”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA) para a referida pesquisa.

Local, data.

Assinatura da responsável pela instituição

APÊNDICE D- Carta de Anuência – Itapetinga

Eu, **responsável pela instituição**, na qualidade de responsável pelo Centro de Educação Infantil, autorizo a realização da pesquisa intitulada “As mulheres que cuidam na educação infantil: uma análise do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora “**Livia Karen Figueredo de Jesus**”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA) para a referida pesquisa.

Local, data.

Assinatura da responsável pela instituição

ANEXO A- Parecer consubstanciado de aprovação do projeto de pesquisa

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS MULHERES QUE CUIDAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO “NÃO LUGAR” PROFSSIONAL E DA ORIGEM DOS SABERES MOBILIZADOS

Pesquisador: LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37640620.3.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.426.367

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação de segunda versão de protocolo de pesquisa de natureza qualitativa que abordará o tema: analisar o “não lugar” profissional e origem dos saberes mobilizados de mulheres que cuidam na educação infantil em creches públicas. Deverão participar do estudo as auxiliares de classe que exercem esta função em creches públicas. Segundo documento do protocolo de pesquisa, o convite será aberto a todas as pessoas que atuam como auxiliares em dois municípios da Bahia: Itapetinga e Amargosa. O local de estudo serão instituições de educação infantil mantidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Itapetinga-BA e de Amargosa-BA. As participantes serão pessoas que atuam como auxiliares de classe nestas instituições. A autora destaca que, caso haja um grande número de possíveis participantes, serão selecionados apenas seis. Como técnicas para a produção dos dados serão realizadas: a entrevista narrativa e a análise documental de possíveis políticas públicas voltadas para a função de auxiliar de classe. Após a produção dos dados, estes serão catalogados e analisados, tendo como técnica a análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar a constituição do não lugar profissional e a origem dos saberes utilizados pelos/as

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.426.367

auxiliares de classe da Educação infantil, articulando as possíveis políticas públicas.

Objetivos Secundários:

- Identificar e analisar quais aspectos influenciam a construção do não lugar profissional das auxiliares de classe da Educação Infantil;
- Conhecer qual a origem dos saberes mobilizados pelas mulheres que exercem a função de auxiliar;
- Cartografar possíveis políticas públicas que atendam as auxiliares de classe.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "A pesquisa será feita com os participantes que aceitarem participar da pesquisa e não haverá identificação dos mesmos. Pode ocorrer dos participantes se sentirem um pouco desconfortável no momento de conceder a entrevista. E para minimizar os riscos existentes, as perguntas podem ser esclarecidas ou refeitas de modo a amenizar isso".

Benefícios: "O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área estudada e ampliação da perspectiva da Educação Infantil. Também contribui para as discussões desta temática no Brasil".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da apreciação de segunda versão de protocolo de pesquisa de Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que pretende investigar mulheres auxiliares de classe que exercem esta função em creches públicas que cuidam na educação infantil.

O tema proposto para pesquisa enfoca a constituição do "não lugar" profissional e a origem dos saberes utilizados pelos/as auxiliares de classe da Educação infantil em creches públicas. Os resultados poderão trazer contribuições para os profissionais da área e produção do conhecimento sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apreciação de segunda versão de protocolo de pesquisa.

- Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados e 10 termos de

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.428.987

apresentação obrigatória foram anexados.

Nesta segunda versão, conforme solicitado no Parecer Consubstanciado 4.331.464, houve adequações dos itens sugeridos nas suas recomendações:

- Houve indicação, adequadamente, do CEPEEUFBA no TCLE e nas Declarações de Anuência das Secretarias de Educação dos municípios de Itapetinga e Amargosa.

- Atendeu-se a recomendação de informar nos diferentes documentos do protocolo de pesquisa, sobre a modalidade da entrevista a ser realizada, passando a ser virtual, considerando o período da pandemia do COVID-19.

- Delimitou o número de participantes da pesquisa em todos os documentos do protocolo, assim como a indicação dos critérios de inclusão e exclusão.

- O Cronograma também foi atualizado em todo o protocolo.

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parciais semestrais e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta segunda versão de protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado 4.331.464, emitido em 09 de outubro de 2020, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados da Resolução n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.426.987

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1394002.pdf	09/11/2020 14:22:31		Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_corrigido2.pdf	09/11/2020 14:19:12	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	17_carta_de_anuencia_CEI_Amargosa.pdf	09/11/2020 14:15:42	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	16_carta_de_anuencia_CEI_Itapetinga.pdf	09/11/2020 14:15:17	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	14_carta_de_anuencia_amargosa2.pdf	09/11/2020 14:14:50	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	13_Carta_de_anuencia_Itapetinga_corrigido.pdf	09/11/2020 14:14:00	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_TCLE_CORRETOcorrigido.pdf	09/11/2020 14:12:28	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	10_Projeto_Plataforma_Brasil_corrigido.pdf	09/11/2020 14:11:17	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Cronograma	12cronograma_corrigido.pdf	09/11/2020 14:09:47	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Orçamento	11orcamento.pdf	27/08/2020 18:53:16	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	8_Termodecompromisso.pdf	27/08/2020 18:52:00	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	7_DeclaracaodeConfidencialidade.pdf	27/08/2020 18:51:10	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5Declaracaodopesquisador.pdf	27/08/2020 18:50:12	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	6_Equipe_detalhada.pdf	27/08/2020 18:49:18	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Declaração de concordância	4_declaracaoconcordancia.pdf	27/08/2020 18:48:01	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.426.987

Outros	3_Termoderesponsabilidade.pdf	27/08/2020 18:46:33	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	2_termodeautorizacaoinstitutional.pdf	27/08/2020 18:45:40	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Outros	1_Cartadeencaminhamento.pdf	27/08/2020 18:43:52	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	27/08/2020 18:42:06	LIVIA KAREN FIGUEREDO DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 27 de Novembro de 2020

Assinado por:

Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7515 Fax: (71)3283-7515 E-mail: cepee.ufba@ufba.br