



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA JANAILMA BARBOSA DA SILVA TAVARES

**PROFISSIONAIS DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DE MACEIÓ: IDENTIDADE(S), FORMAÇÃO E PROFISSIONALISMO**

Maceió – Alagoas
2023

MARIA JANAILMA BARBOSA DA SILVA TAVARES

**PROFISSIONAIS DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DE MACEIÓ: IDENTIDADE(S), FORMAÇÃO E PROFISSIONALISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos

Maceió – AL

2023

**Catálogo na Fonte Universidade Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

T231p Tavares, Maria Janailma Barbosa da Silva.
Profissionais de apoio da rede municipal de educação infantil de
Maceió : identidade(s), formação e profissionalismo / Maria Janailma
Barbosa da Silva Tavares. – 2023.

147 f. : il.

Orientador: Cleriston Izidro dos Anjos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e saúde que me dá para enfrentar a vida.

À minha mãe, Maria Ilta, por tudo que fez e faz para me ver bem, por suas orações e por sempre me incentivar a buscar meus objetivos apesar de todas as dificuldades.

A meu esposo, Jailton, pela paciência, apoio e por estar ao meu lado nesta trajetória.

Ao meu filho Davi, que mesmo sem perceber, me ensina muito nesta vida e me dá motivos para não desistir.

Aos meus irmãos, que compõem um de meus alicerces afetivos que tanto me fortalecem.

Às minhas amigas, tão ricas que fazem parte do meu ser em construção, cada dia, buscando ser melhor.

À banca avaliadora, composta pela professora doutora Lenira Haddad e professora doutora Márcia Gobbi, por aceitarem compor os olhares que constituem este estudo, me trazendo contribuições tão ricas, com o olhar sensível e comprometido.

Ao professor orientador, doutor Cleriston Izidro dos Anjos, que nesta caminhada, se dedicou a compartilhar seu conhecimento de forma sempre acolhedora, humilde, ética e comprometida, que muito me fez crescer.

Aos CMEIs que permitiram a realização da pesquisa, às pessoas que participaram respondendo aos questionários e se dispuseram a serem entrevistadas, pois não seria possível continuar sem a imensa colaboração que tiveram para esta pesquisa.

A todos/as professores/as que fizeram parte de minha formação desde a primeira série até hoje.

Às pessoas que de alguma, ou de várias formas colaboraram para que este trabalho pudesse ser realizado, que vibram comigo nas conquistas e que fazem parte de minha trajetória.

Gratidão!!

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire.

RESUMO

O cotidiano da Educação Infantil é perpassado pela participação de profissionais que ocupam diversos cargos e funções – docentes ou não – e que compartilham dos processos de educação e de cuidado como dimensões indissociáveis da primeira etapa da Educação Básica. A pesquisa intitulada “Profissionais de apoio da rede municipal de Educação Infantil de Maceió: identidade(s), formação e profissionalismo” teve como objetivo investigar o perfil dos/as profissionais de apoio que atuam com as crianças de até 5 anos e 11 meses de idade no município de Maceió no tocante à formação, à(s) identidade(s) e ao profissionalismo. Partindo da premissa de que o desenvolvimento integral das crianças desde bebês ocorre nas interações e brincadeiras com seus pares e adultos, tendo o cuidar e o educar como tarefas indissociáveis, o presente estudo buscou lançar o olhar para o perfil dos/as profissionais de apoio na Educação Infantil da rede municipal de Maceió considerando produções que tratam da formação de profissionais da Educação Infantil (CERISARA, 1999; KRAMER, 2006, 2011; NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011), além dos documentos legais acerca da primeira etapa da Educação Básica brasileira, dos achados sobre formação, valorização e carreira de funcionários da Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2004, 2005, 2009) e das contribuições de Penteado (2019) acerca de profissionais de apoio na educação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada sobre e com profissionais de apoio da Educação Infantil da rede municipal de Maceió, pautada na abordagem de pesquisa narrativa, tendo como instrumentos de construção dos dados: questionários na primeira fase, e entrevistas semiestruturadas, na segunda. Para o tratamento dos dados, foram adotados os procedimentos propostos por Bardin (2011) para analisar o conteúdo das entrevistas e dos questionários. Os resultados mostram, além de outras percepções, que a maioria dos/as profissionais de apoio tem o Ensino Médio concluído, mas não passou por formação/orientação inicial para o trabalho que considerasse as especificidades do cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Tais profissionais demonstram interesse na participação em formações para qualificação profissional, consideram a remuneração salarial inadequada e entendem suas atribuições como importantes para o desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil. Por fim, destaca-se o fato de que o vínculo empregatício terceirizado é apontado como principal fator que contribui para a precarização do trabalho desses profissionais na educação pública, fator que se relaciona com a (não) oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Profissionais de apoio. Formação profissional. Identidades. Profissionalismo.

ABSTRACT

The daily life of Early Childhood Education is permeated by the participation of professionals who occupy different positions and functions – teachers or not – and who share the processes of education and care as inseparable dimensions of the first stage of Basic Education. The research entitled “Support professionals from the municipal Early Childhood Education network of Maceió: identity(ies), training and professionalism” aimed to investigate the profile of support professionals who work with children up to 5 years and 11 months of age in the city of Maceió in terms of education, identity(ies) and professionalism. Starting from the premise that the integral development of children since babies occurs in interactions and games with their peers and adults, with care and education as inseparable tasks, the present study sought to look at the profile of support professionals in Early Childhood Education in the municipal network of Maceió considering productions that deal with the training of Early Childhood Education professionals (CERISARA, 1999; KRAMER, 2006, 2011; NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011), in addition to legal documents about the first stage of Brazilian Basic Education, the findings on training, appreciation and career of employees of Early Childhood Education in Brazil (BRASIL, 2004, 2005, 2009) and the contributions of Penteado (2019) about support professionals in education. This is a qualitative research, carried out on and with support professionals for Early Childhood Education in the municipal network of Maceió, based on the narrative research approach, with the following data construction instruments: questionnaires in the first phase, and semi-structured interviews, on Monday. For data treatment, the procedures proposed by Bardin (2011) were adopted to analyze the content of interviews and questionnaires. The results show, in addition to other perceptions, that most of the support professionals have completed high school, but did not undergo initial training/guidance for work that considered the specificities of the daily life of an institution of Early Childhood Education. Such professionals demonstrate interest in participating in training for professional qualification, consider inadequate salary remuneration and understand their attributions as important for the development of children in Early Childhood Education institutions. Finally, we highlight the fact that the outsourced employment relationship is identified as the main factor that contributes to the precariousness of the work of these professionals in public education, a factor that is related to the (non) provision of quality Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Support professionals. Professional qualification. Identities. Professionalism.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Cargo para profissionais de apoio da educação no concurso da Prefeitura de Maceió, ano 2017.....111
- Figura 2** - Cargo para profissionais de apoio da educação no concurso da Prefeitura de Maceió, 2017 - nível médio.....112
- Figura 3** - Vagas no Processo Seletivo da Educação no município de Maceió.....113

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Quantidade de trabalhos encontrados por bases de dados..... | 45 |
| Tabela 2 - Número de pessoas que moram com o/a participante..... | 77 |
| Tabela 3 - Tempo de atuação no CMEI atual..... | 84 |
| Tabela 4 - Formação dos/as profissionais de apoio participantes dos questionários.. | 86 |
| Tabela 5 - Formação dos/as profissionais de apoio entrevistados/as..... | 82 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Produções encontradas na RSL..... | 52 |
| Quadro 2 - Participantes da pesquisa..... | 73 |
| Quadro 3 - Salário dos/as profissionais de apoio participantes do questionário..... | 77 |
| Quadro 4 - Opinião sobre o salário que recebe..... | 78 |
| Quadro 5 - Carga horária de trabalho na educação..... | 79 |
| Quadro 6 - Motivos para atuar na função/cargo..... | 85 |
| Quadro 7 - Concepções de criança..... | 91 |
| Quadro 8 - Elementos indispensáveis para o cargo/função..... | 92 |
| Quadro 9 - Como aprendeu o ofício?..... | 97 |
| Quadro 10 - Temas de interesse para formação/cursos na instituição de trabalho... | 99 |
| Quadro 11 - Relação do trabalho com o desenvolvimento das crianças..... | 99 |
| Quadro 12 - Concepções sobre a própria função..... | 100 |
| Quadro 13 - Falas para a comunidade escolar..... | 107 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Produções encontradas por ano..... | 55 |
| Gráfico 2 - Quanto ao gênero dos/as participantes da pesquisa..... | 74 |
| Gráfico 3 - Quanto à cor/etnia dos/as participantes da pesquisa..... | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BTDC | Banco de Teses e Dissertações da Capes |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CGI | Coordenadoria de Educação Infantil |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CMEIs | Centros Municipais de Educação Infantil |
| CNDM | Conselho Nacional dos Direitos da Mulher |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONTRAN | Conselho Nacional de Trânsito |
| CPB | Confederação dos Professores do Brasil |
| CRFB | Constituição da República Federativa do Brasil |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DGE | Diretoria de Gestão da Educação |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EI | Educação Infantil |
| FNE | Fórum Nacional de Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GTs | Grupos de trabalho |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MLC | Movimento de Luta por Creches |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROINFANTIL | Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil |

| | |
|--------|---|
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PSS | Processo Seletivo Simplificado |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| RCMEI | Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil |
| RBA | Revista Brasileira de Educação |
| RSL | Revisão Sistemática da Literatura |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UEMA | Universidade do Estado do Maranhão |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UMEI | Unidade Municipal de Educação Infantil |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 Inquietações e trajetória..... | 16 |
| 2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 21 |
| 2.1 Formação, identidades e profissionalismo..... | 32 |
| 2.2 Profissionais da Educação Infantil nas produções acadêmicas..... | 42 |
| 2.3 Discussão sobre a literatura encontrada..... | 46 |
| 2.4 Mapeamento das produções em 2022..... | 56 |
| 2.5 Programas e políticas para profissionais da educação..... | 60 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO..... | 64 |
| 3.1 Tipo e abordagem da pesquisa..... | 64 |
| 3.2 Lócus da pesquisa..... | 65 |
| 3.3 Participantes da pesquisa..... | 65 |
| 3.4 Construção dos dados..... | 66 |
| 3.5 Procedimentos de análise..... | 70 |
| 4 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ..... | 72 |
| 4.1 Identidades de profissionais da Educação Infantil de Maceió..... | 73 |
| 4.2 Olhares sobre formação de/para profissionais da Educação Infantil de Maceió..... | 83 |
| 4.3 Sentidos sobre a atuação e as relações no cotidiano da Educação Infantil..... | 97 |
| 4.4 “Porque não é só o professor que trabalha, não é só a direção que trabalha, porque a gente não aparece pra ninguém”..... | 108 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 119 |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |
| APÊNDICES..... | |
| ANEXOS..... | |

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, que atende crianças de até 5 anos e 11 meses de idade, avançamos no tocante às pesquisas e produções acadêmicas que contribuem para compreender melhor suas especificidades e os aspectos a ela inerentes. Dentre essas especificidades, destacam-se as ações de cuidar e educar como indissociáveis, bem como as interações e brincadeiras como eixos fundantes das práticas cotidianas. No que se refere ao papel dos/as adultos/as que trabalham cotidianamente com as crianças, o foco das pesquisas, no geral, tem sido os professores e as professoras; no entanto, existem outros/as profissionais que constroem o cotidiano das instituições: trabalhadores/as da cozinha, limpeza, secretaria, transporte, entre outros/as. É sobre esses/as profissionais de apoio que tratamos nesta pesquisa.

Há muito que se pensar sobre os que fazem a Educação Infantil, sendo essencial, para melhor compreendermos o trabalho realizado, voltarmos nosso olhar para os/as adultos/as que estão diariamente recebendo as crianças nas instituições, bem como as especificidades e identidades que ali vão sendo tecidas na interação criança-criança, adulto-criança e entre adultos. O tema “profissionais de apoio da Educação Infantil”, considerando os/as que não são professores/as e auxiliares de sala, é pouco tratado nas pesquisas em educação, e a “especificidade da educação infantil diz respeito também à própria área educacional, chamando as universidades à produção científica, à formação de professores, à ampliação de projetos de extensão, entre outros” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 68).

Historicamente, as políticas de formação de trabalhadores/as em educação sempre estiveram majoritariamente voltadas para os professores e as professoras, no entanto, nas últimas décadas, as pesquisas e documentos do arcabouço teórico acerca da educação brasileira têm apresentado a preocupação em destacar a importância de todos/as que trabalham nas instituições enquanto educadores/as (Vieira, 2015). Um dos documentos nesse contexto é a “Política Nacional de Valorização dos trabalhadores da Educação Infantil”, elaborado pela Coordenação de Valorização dos Profissionais da Educação do Ministério da Educação, sendo publicado em 2005, com o objetivo de reconhecer a importância dos/as funcionários/as dentro do projeto político pedagógico das escolas de Educação Básica. No documento, infere-se que é “a formação um requisito vital à definição das

identidades e dos perfis destes trabalhadores, bem como dos aspectos curriculares fundamentais aos processos de formação a serem desenvolvidos” (Brasil, 2005, p. 4). Nesse sentido, faz-se então necessário refletir também acerca da formulação de propostas de formação de educadores/as, entre elas os programas de formação em serviço, considerando a Educação Infantil com todos/as os/as seus/suas agentes educadores/as como relevantes no contexto das transformações sociais e na relação com a qualidade do atendimento às crianças.

A relação de todos/as os/as educadores/as que trabalham com as crianças da Educação Infantil se reflete no seu currículo, sendo este um conjunto de práticas que devem articular os saberes das crianças com experiências, contemplando a efetivação dos direitos fundamentais das crianças, garantidos na legislação brasileira (Brasil, 1990, 2010), sendo de responsabilidade da família e das instituições buscar efetivá-los. Essas relações são uma dimensão importante dessa etapa da Educação Básica.

Estudar o perfil de adultos/as que interagem com as crianças também é importante e está intrinsecamente ligado à qualidade (ou não) da educação ofertada para as crianças desde bebês. Assim, na medida em que os/as adultos/as compreendem a dimensão educativa do papel de cada um/a, as múltiplas linguagens podem ser exploradas e valorizadas, pois todos que interagem com as crianças nas instituições de Educação Infantil têm seu papel educativo, cuidando e educando a partir de seu lugar de atuação: docência, cozinha, portaria, limpeza, entre outros lugares. Faz-se necessário, então, refletir sobre o papel dos/as profissionais não docentes no processo educativo para caminhar não apenas em benefício da qualidade do atendimento, como também para a compreensão sobre o trabalho de cada um/a e em seu conjunto (Buss-Simão, 2015; Kramer, 1995; Penteado, 2019).

Assim, considerando o fato de que as instituições de Educação Infantil são movidas também pelo trabalho de profissionais da cozinha e da limpeza, da portaria, do transporte, da secretaria, entre outros, e que o trabalho desses/as profissionais tem uma função educativa, a presente pesquisa está diretamente vinculada à linha de investigação “Formação para a pequena infância” e teve como objetivo geral investigar o perfil dos/as profissionais de apoio que atuam com as crianças de até 5 anos e 11 meses de idade no município de Maceió no tocante à formação, à(s) identidade(s) e ao profissionalismo. Os objetivos específicos foram: 1. investigar a formação inicial e em serviço dos/as profissionais de apoio que atuam com as crianças de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias no município de Maceió; 2. conhecer sentidos e significados que

atribuem à profissão que exercem; 3. analisar a percepção sobre a relação de seus fazeres com o desenvolvimento das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, esta é uma pesquisa do tipo qualitativa, pautada na abordagem narrativa, que teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevista semiestruturada com profissionais de apoio de Centros de Educação Infantil (CMEIs) de Maceió. A análise do conteúdo construído se deu pautada nas contribuições de Bardin (2011), aspectos que veremos com maior detalhamento nos itens a seguir.

O objetivo foi traçado a partir dos seguintes questionamentos: (1) Quem são os/as profissionais de apoio que atuam na Educação infantil da rede municipal de Maceió? (2) Qual a formação desses/as profissionais? (3) Como sua identidade profissional é construída? (4) De que modo participam do cotidiano e das decisões das instituições onde atuam? (5) Como compreendem seu papel profissional – e as práticas, os comportamentos e as atitudes decorrentes dele – no cotidiano da Educação Infantil?

Para tanto, foram listadas algumas hipóteses que, em sua maioria, foram comprovadas, como veremos nos resultados: 1) a maioria dos/as profissionais de apoio da Educação Infantil do município de Maceió tem como formação inicial o Ensino Fundamental completo e, em determinados casos e funções, o Ensino Médio; 2) esses/as profissionais têm participado de formações pontuais e isoladas, nem sempre específicas para suas funções, assim como nem sempre lhes é garantido o direito de participação de formação em serviço com temáticas de interesse geral, tais como as que tratam das situações educativas, o que implica dificuldades do/a profissional de se identificar com seu trabalho na perspectiva de corresponsável pela educação e pelo cuidado das crianças desde bebês; 3) os/as profissionais de apoio não têm formação especificamente voltada para a compreensão do desenvolvimento infantil, das culturas infantis, das diferenças e outras temáticas que se constituem como saberes essenciais ao trabalho na Educação Infantil, o que pode acarretar um exercício profissional menos comprometido que o necessário pelo fato de não terem consciência da relevância do seu trabalho na educação das crianças; 4) é preciso pensar em políticas e programas de formação para tais profissionais, pois isso também afeta os direitos desses/as trabalhadores/as, uma vez que precarizam o trabalho dessas pessoas e interferem na qualidade da Educação Infantil.

Em tempos de perdas de direitos sociais e educacionais, é importante destacar que partimos do princípio de que a Educação Infantil de qualidade cumpre com sua finalidade prevista na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), no seu artigo 29, a saber: “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos e onze meses de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Como afirmam Anjos e Arelaro (2021, p. 48), as lutas da Educação Infantil continuam sendo muitas, e “[...] o cenário que se apresenta nos aponta para a necessidade de constante estado de alerta na perspectiva dos direitos das crianças, das famílias e dos/as trabalhadores/as da educação”. É nesse sentido que procuramos compreendê-los/as, tendo-os/as como participantes da pesquisa e refletindo sobre como podem colaborar com a construção de uma educação de qualidade, emancipatória.

O texto está organizado de forma que, na introdução, contextualizamos apresentando objetivos, tipo e abordagem da pesquisa, instrumentos de construção dos dados e procedimentos de análise, bem como tecemos considerações sobre a trajetória da mestrandia e sua relação com as inquietações que levaram à realização da presente pesquisa.

No primeiro capítulo, discutimos conceitos e aspectos legais sobre formação de profissionais da Educação Infantil, enfatizando a necessidade de olhar para fatos e reflexões sobre processos e concepções que, muitas vezes, estão cristalizados em nossas trajetórias, interferindo, inclusive, na formação, na identidade e no profissionalismo dos/as que pensam e fazem a Educação Infantil, bem como discutimos sobre aspectos intrínsecos ao presente estudo: formação, identidade(s) e profissionalismo. No mesmo capítulo, apresentamos a revisão sistemática de literatura (RSL), realizada a partir do planejamento seguindo o protocolo de RSL, buscando pesquisas e textos acadêmicos relacionados ao objeto desta pesquisa, considerando produções dos últimos dez anos encontradas, em bases de dados em websites.

No segundo capítulo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, detalhando o tipo de pesquisa, a abordagem investigativa, os participantes, os instrumentos para coleta de dados, o período de realização e as fundamentações para análise do conteúdo. No capítulo seguinte, o terceiro, apresentamos os dados coletados, os resultados da pesquisa e as análises realizadas na investigação. Por fim, no quarto capítulo, tecemos as considerações acerca da pesquisa, discutindo-as

diante dos objetivos traçados para esta investigação, considerando as referências que a embasam.

Após esta contextualização acerca deste trabalho, no que se segue, apresentamos breves considerações acerca da trajetória acadêmica e profissional da mestranda, destacando aspectos inerentes às inquietações que levaram à realização da presente pesquisa, compreendendo que nossos motivos para a realização de uma pesquisa vão sendo construídos ao longo das experiências vividas.

1.1 Inquietações e trajetória

O cotidiano da Educação Infantil se constitui nas relações que se estabelecem entre crianças, delas com os adultos e dos adultos entre si, o que integra a relevância do tema aqui discutido. Além disso, parte-se do princípio de que a criança precisa do acolhimento dos adultos para que possa desenvolver-se (Penteado, 2019).

Sou alagoana, mas não estudei o Ensino Fundamental em escolas de Alagoas, e sim em escolas do campo situadas no município de Jacaré-SP, pois meus pais, agricultores, migraram quando eu tinha 3 anos, pela expectativa de trabalho fixo diante das dificuldades enfrentadas em Alagoas. Então grande parte da minha infância foi vivida nas fazendas no interior de São Paulo. Sempre estudei em instituições públicas e nelas vivi interações marcantes com várias pessoas no ambiente educacional. Algumas cenas são simples, ao mesmo tempo cheias de significados: a recepção da monitora de transporte de uma escola do interior do estado de São Paulo, com suas frases sempre envolvidas de positividade; a merendeira, que, quando fazia minha merenda preferida, ao me ver na fila, já dizia: “Hoje é macarronada, Jany!”; a auxiliar de limpeza, que, ao me ver no recreio reclamando da colega que jogava lixo no chão, olhava e ria sutilmente, elogiando, sem precisar usar palavras; o motorista, que colocava nossas músicas preferidas durante todo o trajeto da escola para casa e cantava conosco.

Cresci com o pensamento de que um dia seria professora, embora também tivesse o desejo de exercer diversas outras profissões. Voltamos para Alagoas em 2005, e aqui concluí o Ensino Fundamental também em escolas do campo. Nesse período, a partir de 2006, a trajetória de estudos foi dividida pela necessidade de trabalhar desde os 13 anos de idade, quando não na agricultura, em serviços de cuidados domésticos na fazenda de pessoas conhecidas. Nessa dualidade,

trabalhando e estudando, concluí também o Ensino Normal Médio em 2012, o que possibilitou o início da minha atuação como professora ao iniciar a docência na Educação Infantil, em 2013, por vínculo de contrato temporário com o município, atuando na minha própria comunidade camponesa, situada em Estrela de Alagoas, agreste alagoano. Foi quando passei a me dedicar ao trabalho na educação e não mais às atividades do campo/na fazenda.

No período, além da docência, também realizava a monitoria de transporte, pois o município não contratava pessoal suficiente para realização desse serviço, indicando as professoras para o fazerem. Por diversas vezes, também era necessário realizar breves atividades na cozinha e limpeza/organização de espaços após explorações com as crianças, pela ausência de merendeira/pessoal de limpeza, que, pela carga horária, havia variação da permanência delas ou não até o fim do dia.

As reflexões acerca de algumas falas de motoristas em relação às curiosidades das crianças no trajeto: “Que pergunta mais boba”, ou demonstrações de acolhimento direcionadas a algumas crianças em momentos de choro, na tentativa de acalmá-las também: “Fala, pequeno, beleza? Cadê os carneirinhos que eu vi aquele dia, já cresceram?”; a acolhida feita pelas merendeiras, umas demonstrando perceber como naturais os momentos em que as crianças sujavam o ambiente ao se alimentarem: “Tem problema, não. Eu te ajudo a limpar”, e outras que cobravam mais autonomia para que isso não acontecesse: “Você já está grandinho, tenha mais cuidado”, tudo isso me levava a refletir sobre a relação das crianças com esses/as outros/as profissionais que com elas interagiam. Atuei na comunidade até 2019.

Em agosto de 2019, mesmo ano em que concluí a graduação em Pedagogia, iniciei a atuação como docente efetiva da Educação Infantil do município de Maceió, capital de Alagoas, numa instituição pública municipal. A instituição conta com vários profissionais de diferentes funções/cargos, bem como vínculos de trabalho diversos, onde foi possível perceber mais interação de adultos com as crianças, e os/as profissionais de diferentes serviços da instituição demonstravam atenção, respeito e acolhimento às crianças, além de reflexões acerca de vínculos de trabalho, carga horária, expectativas profissionais, e me questionava: Qual a formação deles/as? Que concepção de criança têm? Como consideram o próprio trabalho? Quais suas expectativas em relação aos estudos?, entre outras indagações pertinentes ao perfil dos/as profissionais de apoio que foram construídas.

Atuando como professora efetiva, percebi a presença de muitas pessoas contratadas por vínculo de terceirização na creche pública (fator desconhecido por mim até então por não ocorrer a terceirização no município de trabalho anterior). Vale ressaltar que, se os/as concursados/as já enfrentam desafios na profissão, o vínculo terceirizado precariza e enfraquece os movimentos de luta e de resistência por direitos básicos de trabalho, o que gera questionamentos acerca desses fatores com a qualidade (ou falta) de uma Educação Infantil para as crianças desde bebês.

Desde os meus primeiros anos de atuação docente, iniciados em 2013, busco valorizar e envolver os/as demais adultos/as que trabalham comigo nas atividades desenvolvidas com as crianças a partir dos interesses dos pequenos e das pequenas e possíveis contribuições sobre temas inerentes às funções de diferentes membros da equipe: realização de rodas de conversa com merendeira, entrevista com motorista, momentos com música, apreciação de peças de artesanato e outras produções artísticas que pessoas da própria equipe e da comunidade realizam.

No cotidiano, nas relações com funcionários/as de diversos segmentos, fui construindo o desejo de entender melhor as concepções dos/as adultos/as que trabalham numa Instituição de Educação Infantil (IEI), a princípio com docentes, mas, ao iniciar o curso de mestrado em 2021, as reuniões de orientação foram muito importantes para fazer o recorte e focar nas concepções de criança, do próprio trabalho, de condições para realizá-lo, pensar sobre a integração dos diferentes serviços realizados na instituição com profissionais de apoio. As reflexões construídas durante as orientações, as disciplinas cursadas e as leituras realizadas no decorrer do curso de mestrado muito contribuíram para as inquietações sobre a perspectiva dos/as adultos/as que constroem o cotidiano das instituições no intuito de refletir sobre as funções educativas dos/as que não atuam como docentes.

Além das experiências profissionais e acadêmicas, também destaco a experiência de mãe e mulher trabalhadora. Tenho uma criança de 4 anos de idade matriculada em uma instituição pública de Educação Infantil e que se utiliza do transporte escolar. Em seu momento inicial na Educação Infantil, a relação com a monitora do transporte, que demonstrava carinho, acolhia seu choro, escutava as partilhas, sendo com ela a primeira aproximação com a qual demonstrou segurança, muito ajudou no processo de inserção na sua primeira etapa de educação. Nota-se, com isso, a construção do vínculo afetivo que lhe possibilitou demonstrar a segurança necessária e, em pouquíssimos dias, considerar o momento de “passear no carro da

escola” o melhor dos primeiros dias na Educação Infantil, até estar bem nos outros momentos de sua jornada na instituição.

As leituras e discussões tecidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI) acerca do cuidar e do educar como indissociáveis e os diálogos com meu orientador, que estão imbricados com as discussões sobre os marcadores da diferença (gênero, raça, classe social, idade...), foram marcantes neste percurso por minhas vivências na condição de mulher, negra, mãe, trabalhadora, estudante, contribuinte em associação comunitária de comunidade camponesa e demais funções sociais que desempenho em uma sociedade ainda marcada pelo machismo, pela misoginia e pela luta das mulheres em diversos aspectos de sua existência. O grupo possui várias outras pesquisas que se relacionam com o tema do presente estudo: formação docente; Gênero e Educação Infantil, memórias da infância, decolonialidade e Educação Infantil, entre outras.

Sendo uma mulher negra, de identidade camponesa, filha de agricultores analfabetos, primeira da geração familiar a cursar o Ensino Superior e entrar num mestrado pela participação de seleção por cotas raciais, enquanto ações afirmativas para integração de pessoas negras nas universidades públicas e outros serviços e ações de diversas instituições no Brasil, me faço somar – enquanto resistência de fato aos desafios enfrentados desde a infância – àqueles e àquelas que ocupam lugares antes não compostos por pessoas e grupos historicamente marginalizados. É preciso lembrar que, dentre essas pessoas e grupos colocados à margem, há um grande quantitativo de mulheres e as crianças negras e pobres. Realizar estudos sem deixar de trabalhar (algo que venho fazendo desde os 13 anos de idade) foi bastante difícil, bem como conciliar o meu tempo de estudante, mãe, filha, esposa, formadora e professora-trabalhadora com o tempo de mulheres -participantes da pesquisa- que trabalham fora de casa em média oito horas por dia e que também têm a responsabilidade pela manutenção do próprio lar.

Vale inferir o fato de que trilhar o caminho para realizar pesquisa e produzir uma dissertação, além de outras produções, sendo mãe de criança pequena, inicialmente durante o período crítico que a nação mundial vivenciou, a pandemia de Covid-19, agregou a esse desafio muitos fatores intrinsecamente ligados às questões de gênero, raça e classe social, para mim e tantas outras mulheres, tendo o trabalho e os estudos realizados em casa junto a muitas outras demandas, além do enfrentamento à doença (Covid-19), pela qual, inclusive, também fui contaminada, apesar de tantos cuidados

e afastamentos. Mas a inquietação é o que nos move, e nossos fazeres levam às experiências na possibilidade de somar às contribuições na pesquisa em educação e, particularmente, na educação pública, pela qual venho construindo toda a minha formação desde os 7 anos de idade, e, por isso, a defendo, sobretudo na Educação Infantil, da qual hoje sou professora.

Assim sendo, as experiências de minha formação e atuação como professora, mulher, negra, de origem camponesa, filha de agricultores, que são marcas de grupos compostos historicamente por lutas, integram as motivações para trilhar este estudo com segmentos que majoritariamente são invisibilizados nas pesquisas acadêmicas e, em muitas realidades, no cotidiano das IEI também. Assim, neste trabalho tratamos de elementos estruturantes da pesquisa, como a metodologia, versando sobre conceitos e aspectos legais sobre formação de profissionais da Educação Infantil, discutimos formação, identidade(s) e profissionalismo, apresentamos a revisão sistemática de literatura (RSL), considerando produções dos últimos dez anos sobre o tema, e discurremos a análise das narrativas dos/as participantes sobre si e sua atuação. Finalizamos com as considerações, que não devem ser consideradas um fechamento, mas, sim, uma contribuição para a ampliação do debate sobre o tema, ainda carente de produções e caminhos para a luta por uma educação de qualidade para as crianças e para profissionais que fazem a Educação Infantil acontecer.

2 PROFISSIONAIS DE APOIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a apresentação introdutória, e das inquietações integrantes do interesse pela pesquisa, passamos, neste capítulo, a discutir aspectos relacionados a trajetória, compreensões, estudos e pesquisas sobre profissionais de apoio da Educação Infantil, entendidos aqui por aquelas e aqueles que atuam nos segmentos de transporte, alimentação, portaria, secretaria, limpeza e outros. Entende-se, portanto, por profissionais de apoio da Educação Infantil os/as que atuam em diversos serviços e funções que não estão diretamente vinculados à prática docente em instituições que atendem as crianças desde bebês aos 5 anos e 11 meses de idade. Não estão sendo considerados/as neste estudo, portanto, para fins de coleta de análise dos dados, os/as professores/as e também os/as auxiliares/as de sala. Tal opção se deve a dois fatores: i) há um número significativo de produções sobre docência na Educação Infantil e ii) os trabalhos localizados na revisão de literatura que tratam dos/as auxiliares de sala relacionam o seu trabalho ao da docência, e, considerando essa relação, fizemos a opção por também não os/as considerar como participantes da pesquisa.

Grande parte dos estudos sobre o cuidado e a educação em IEI é focada nas ações das professoras com as crianças, mas, conforme compreende Teixeira (2018), podemos ampliar o nosso olhar e estender as análises para os outros profissionais das instituições de Educação Infantil. Penteado (2019) versa sobre a conquista dos/as trabalhadores/as em educação, a qual começou a galgar espaço a partir da década de 1980, com a redemocratização do país, mas o trabalho de profissionais de apoio em escolas se iniciou junto ao processo de educação formal no Brasil, que remonta ao período da presença dos jesuítas no país, em 1549.

A partir da ampliação do atendimento escolar, o Brasil passou a ter diversos espaços funcionando como escola, e foi também se ampliando a necessidade de trabalhadores/as em diferentes funções nos espaços escolares (Penteado, 2019). Aproximadamente em 1759, com o fim do período jesuíta no Brasil, mosteiros e conventos passaram a ser utilizados como escolas e eram dirigidos por sacerdotes ou docentes leigos e as tarefas vistas como menos qualificadas eram desempenhadas por escravizados/as. Após esse período, a partir de 1777, as aulas aconteciam em espaços públicos, sacristias e nas casas dos/as próprios/as professores/as. Nesses ambientes, a limpeza das salas de aula era realizada por escravizados/as, bem como

atividades solicitadas por professores/as, o que, ao longo das décadas, foi constituindo socialmente a visão de professores/as como mais valorizados/as em detrimento dos/as demais funcionários/as, que eram marginalizados/as e excluídos/as por serem considerados/as mais humildes (Penteado, 2019).

No início do século XIX, sobretudo a partir dos “anos 30, o processo de institucionalização das ciências humanas e sociais ganhou maior visibilidade, ensejando a configuração de campos disciplinares e temáticas de investigação” (Monarcha, 2002, p. 53). Foi quando aumentou a procura por serviços diversos que ocorriam nas escolas criadas para atender ao maior índice de busca por cursos de formação para a docência, além de ser o período em que houve uma tendência à valorização da professora normalista, que cursava magistério para obter o grau pedagógico, enquanto as outras funções, que também surgiam em grande aumento, eram desvalorizadas, invisibilizadas.

Na década de 1990, com a democratização do acesso à escola, o número de vagas aumentou, e surgiram as funções de agentes de limpeza e de merendeiras, um aspecto marcante no histórico da construção das profissões de apoio na educação (Penteado, 2019). Concomitantemente a essa realidade, “[...] a ausência de preparação prévia e de formação específica são elementos que ganham destaque na adaptação do trabalho doméstico ao trabalho desenvolvido com as crianças” (Santiago, 2020, p. 59), pois foi se configurando como atividade extensiva àquelas que já se faziam em casa, sendo funções comumente exercidas por pessoas com baixo nível de escolarização e com salários muito baixos.

Podemos compreender, portanto, que as atividades exercidas por funcionários/as em instituições educativas no Brasil são marcadas pelo contexto histórico de escravidão, carimbadas pelas desigualdades de gênero¹, permeadas pela visão social de desvalorização e exploradas pela gestão pública no intuito de baratear serviços.

Essas reflexões acerca do percurso histórico dos cargos e funções exercidos pelos/as profissionais da Educação Infantil e suas formas de contratação no Brasil se fazem necessárias para compreendermos sua existência, a (des)valorização de profissionais e as implicações para a qualidade e a formação da identidade da primeira etapa da Educação Básica, o que envolve também a reflexão sobre o cuidado no olhar

¹ Há discussões importantes no dossiê “Gênero na Educação Infantil: Notas sobre Políticas, Formação e Práticas Educativas” (Anjos; Oliveira; Araujo, 2022).

para as raízes que o *care* teve na esfera privada, como uma possível explicação para a desvalorização dos trabalhos relacionados a ele, bem como da divisão racial e sexual do trabalho (Teixeira, 2018).

A compreensão de nossa trajetória na educação perpassa as questões impostas pela colonialidade, que estruturou diversos aspectos da sociedade, da educação, do país que somos hoje, implicando também sobre o olhar e as ações para com diversas categorias e vínculos de trabalho na educação. Assim,

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças (Lobo, 2011, p. 141).

Percebe-se, então, que os aspectos históricos e sociais da colonialidade no Brasil implicaram – e ainda implicam – sobre diversas ações, programas e políticas públicas para essa etapa de educação, sendo a formação de profissionais um dos aspectos marcados por concepções e ideologias desse processo histórico. Sobre colonialidade, Flor do Nascimento e Botelho (2011, p.70) afirmam que

Os estudos sobre a colonialidade partem de um suposto político para realizar sua análise da Modernidade, qual seja: é impossível entender os efeitos, os sentidos, as dinâmicas e as práticas de poder da Modernidade sem entender que ela tem em sua base uma lógica colonial.

Não é a intenção aprofundar aqui a discussão acerca dos estudos sobre colonialidade, mas é de suma importância ressaltar que, além de outras consequências relacionadas à educação brasileira, a constituição das profissões que hoje ainda são vistas em muitas realidades como inferiores, como as que se investiga nesta pesquisa, também surgiu a partir de aspectos sociais, culturais e históricos que marcaram o Brasil enquanto país colonizado. Situações de escravidão de mulheres e pessoas negras vistas como quem deve ser subserviente e desempenhar tarefas de cuidado, limpeza e higiene são ainda marcantes e acompanham o processo das lutas pela cidadania plena.

Assim, pensar sobre profissionais de apoio da Educação Infantil, estes/as que não são invisíveis, mas invisibilizados/as, requer considerar que as profissões ligadas a essa primeira etapa existem marcadas por conquistas, lutas e também retrocessos

e eixos sociais estruturantes da constituição de uma educação para a infância no Brasil, haja vista que:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau, 2011, p.142).

Passemos, então, a compreender conceituações, diretrizes e bases constituintes da Educação Infantil que se encontram relacionados aos/às profissionais que atuam nessa etapa. Vale ressaltar que, enquanto política social, na Educação Infantil foram alcançados avanços legais, importantes no sentido de “assegurar o direito da criança e da família a um trabalho formativo de qualidade, por outro, ainda é preciso avançar na luta pelo atendimento à infância de modo integrado, emancipatório e respeitoso para com todas as crianças” (Anjos; Silva; Silva, 2019, p. 643).

Entre avanços e conquistas, podemos citar a criação do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 1999), a partir de sua inserção como primeira etapa de Educação Básica na legislação nacional, documento de caráter mandatório que contribuiu para o debate sobre direitos das crianças e aponta diretrizes para o trabalho com e para elas. Contudo, essa qualidade não se concretiza sem a atuação e a valorização profissionais condizentes com a educação que queremos ter/ofertar às crianças brasileiras desde bebês.

O Parecer CNE/CEB nº 16 de 2005 (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar) afirma a necessidade de “[...] reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino” (Brasil, 2005), referindo-se aos/às profissionais atuantes em escolas nas funções de secretaria escolar, alimentação, infraestrutura e multimeios didáticos, o que levou a serem implantadas normas legais para profissionalização e condições pertinentes aos processos formativos.

Esse Parecer nº 16 de 2005 contribuiu significativamente para a ampliação dos debates e ações sobre o tema no Brasil. Vale destacar o que Noronha (2009, p. 368) aponta, no tocante a esse parecer, como importante no processo de avanços e conquistas para as categorias profissionais da educação:

No Parecer CNE/CEB nº 16, de 2005 (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar), que embasa a Resolução, está dito que as funções de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura dão origem às habilitações profissionais mais coerentes na área, estabelecendo, entre as competências profissionais do técnico da área, “[...] reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2005b). Isto significou, na verdade, a implantação de normas legais para a profissionalização e as condições necessárias aos processos formativos. A Resolução do CNE, registre-se, permitiu ao Governo Federal, através do Ministério da Educação, criar o Profucionário, para a formação destes trabalhadores, em nível médio, nas áreas de Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar, contribuindo assim para a sua profissionalização.

Cabe destacar que a Lei nº 12.014, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 6 de agosto de 2009, “possui uma grande simbologia, pela trajetória pessoal da senadora Fátima Cleide, ela mesma funcionária de escola, que se tornou liderança da sua categoria em Rondônia” (Noronha, 2009, p. 367). A senadora levou para o Senado Federal esse debate que culminou na aprovação da lei citada, abrindo possibilidades para os/as profissionais não docentes em todo o território nacional, sendo que essa lei altera o artigo 61 da LDB, visando o reconhecimento dos/as funcionários/as de escolas enquanto profissionais da educação escolar, desde que devidamente habilitados/as (Noronha, 2009).

A partir da inclusão desses/as funcionários/as que constituem o cotidiano institucional da educação, condicionada à formação em nível técnico ou superior em área pedagógica ou afim, em conformidade com a Lei nº 12.014/2009 (Brasil, 2009), afirma-se a formação como o meio para a profissionalização da categoria, o que pode servir para a construção de seus planos de carreira, ou para que sejam incorporados aos mecanismos de planos de carreira do magistério mediante o que é mencionado na Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009, no 2º parágrafo do artigo 2º:

Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais profissionais da educação poderão aplica-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério (Brasil, 2009).

Mesmo diante dessa abertura para os entes federados incluírem funcionários/as serviços diversos como profissionais do magistério, a partir da profissionalização, percebe-se que, na busca por baratear serviços meios, foi percorrido um caminho contrário, a exemplo do retrocesso percebido nas reformas trabalhistas, que atingiram também o setor da educação, como é o caso do aumento das terceirizações na educação pública, ao invés de oferta de concursos públicos, questão que discutiremos de forma mais específica no quarto capítulo.

Diante do exposto, cabe aqui trazer uma discussão sobre a docência na Educação Infantil, considerando também a questão de auxiliares de sala não estarem entre os/as profissionais de apoio participantes desta pesquisa, entendendo que tratar do objeto de estudo desta pesquisa perpassa a necessidade de compreender temáticas a ele relacionadas, que ajudem a construir reflexões para contribuir com o campo teórico em construção.

Apesar de nos debruçarmos a pesquisar funcionários/as que não são professores/as, aqui tecemos algumas reflexões acerca da docência na Educação Infantil considerando os seguintes aspectos: 1) as discussões sobre formação docente podem ajudar a pensar a realidade dos/as profissionais de apoio, pois os trabalhos deles/as envolvem construção de parceria entre docentes e demais educadores/as; 2) os princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a Educação Infantil, bem como outros aspectos contidos nas DCNEI (Brasil, 2009), devem ser seguidos por todos/as; 3) pela escassez de produções específicas realizadas com profissionais de apoio, é pertinente considerar aspectos das produções acerca da docência e suas contribuições para a temática aqui tratada, e 4) quando encontradas pesquisas que tratam de profissionais de apoio, grande parte considera auxiliares de sala, e, nas reflexões que vêm se firmando no campo das pesquisas, eles/as assumem o trabalho docente apesar de não serem assim considerados/as.

Consta na Resolução do CNE/CP nº 02/2015 a definição de docência:

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo [...] (Brasil, 2015).

Acerca do conceito de docência, Souza, Cardoso e Farias (2020, p. 410) apresentam que as produções “Apontam que a docência requer formação específica, pautada numa racionalidade prático reflexiva e crítico - emancipatória, e que reclama desenvolvimento profissional contínuo, como parte da profissionalização docente”. Silva e Carvalho (2020, p. 508) referem-se à docência na Educação Infantil como aquela realizada por um/a profissional “que observa, que pesquisa, que escuta as crianças, mas também propõe, planeja, inventa, cria, desperta e amplia interesses e conhecimentos”, sendo a docência um “ato pedagógico” no qual, com um olhar sensível, ético e responsivo, professores/as reconhecem a intencionalidade educativa existente em suas ações, promovendo parceria no cotidiano com as crianças, respeitando a alteridade da infância e promovendo, assim, mediações com intenções de qualidade.

Compreender a docência na Educação Infantil se faz necessário, pois, inicialmente, a pesquisa iria contemplar auxiliares de sala enquanto participantes, porém, a partir dos estudos realizados, da revisão de literatura e das contribuições de avaliadores/as da pesquisa, confirmou-se a percepção de que se trata de um caso específico, visto que a categoria tem o histórico envolvimento na própria construção da profissão docente na Educação Infantil no Brasil, iniciado com a atuação das pajens² (Haddad, 1991). Entendemos que a distinção atual entre professores/as e auxiliares contribui para a precarização do trabalho docente, uma vez que, além de contribuir para a segmentação da categoria, de direitos trabalhistas e de planos de carreira, fere o princípio da indissociabilidade entre cuidar e educar. Cerisara (1991, p. 135) defende ser “urgente que todas as profissionais que atuem diretamente com as crianças, assumam a função de professoras, a fim de atender a especificidade que o trabalho em instituições educativas – creches e pré-escolas – deve assumir”.

Nesse sentido, faz-se necessário problematizar o seguinte:

[...] as contradições encontradas na LDB (1996), que não reconhecem a figura do auxiliar, destacando que a titulação mínima para trabalhar com crianças pequenas é a de nível médio, na modalidade Normal, portanto do professor de Educação Infantil. Isso, muitas vezes, gera conflitos em relação ao papel do auxiliar e do professor, produzindo um binômio entre cuidar e educar, reforçando as ideias de trabalho intelectual e manual, de separação entre as atividades voltadas para o corpo e aquelas voltadas para o desenvolvimento mental/intelectual (Anghinoni; Pozzobon, 2016, p. 9).

² Para aprofundar esta discussão, recomenda-se a leitura de *A creche em busca de identidade*, de Lenira Haddad.

As pesquisas encontradas durante este estudo permitem considerar que as funções dos/as auxiliares de sala estão intimamente ligadas com as dos/as docentes da Educação Infantil. Souza (2020) investigou a luta das Auxiliares de Desenvolvimento da Educação Básica na busca por reconhecimento docente no município de Carapicuíba-SP e, nesse movimento, aponta a necessidade de se reconhecer que muitos auxiliares, embora não possuam tal cargo, cumprem os requisitos de formação para o exercício da função docente e, em diversos casos, na prática, compartilham desse trabalho com o/a docente responsável pela turma.

Pinheiro (2017), em sua pesquisa de mestrado, debate sobre a visão que ainda existe direcionada aos/às auxiliares como responsáveis apenas pelo cuidado, entendido como algo complementar ao papel “pedagógico” de professores/as, e afirma a necessidade de se perceber esse/a profissional como relevante devido às variadas atividades que realiza no cotidiano com as crianças. Corroborando essa visão, ao investigar a história da constituição e expansão da atuação dos/as auxiliares da Educação Infantil em Florianópolis, com grande número de contratações e implicações pedagogicamente expressivas, Conceição (2010) defende que o trabalho realizado por essas profissionais se inscreve na docência nessa etapa, mesmo que sejam consideradas auxiliares de sala.

Diante das questões anteriormente discutidas, corroboramos a posição de que, no caso da necessidade de mais de um/a profissional por turma, que essa segunda ou terceira pessoa seja também admitida como professor/a de Educação Infantil para compartilhar das mesmas responsabilidades em seu fazer pedagógico com/para as crianças, bem como gozar de iguais direitos trabalhistas e de reconhecimento social, destacando-se que não há base no arcabouço da legislação brasileira para justificar a criação do cargo de auxiliar, ou de assistente (Bitencourt; Silva, 2017).

Dessa forma, por haver uma associação direta do trabalho docente com aquele realizado por auxiliares de sala, optamos por não os/as considerar como participantes desta pesquisa juntamente com os/as demais profissionais de apoio pela compreensão de que essa categoria assume a função docente sem reconhecimento e as devidas formas de contratação, sendo, assim, um fator que contribui para a desvalorização da profissão docente, sobretudo da educação das crianças desde bebês.

Refletimos sobre alguns fatores, entre eles o baixo salário, a desvalorização e o (des)prestígio social que se construíram socialmente. Esses/as profissionais em muitas realidades têm suas vozes invisibilidades. Ao discutir aspectos pertinentes à contratação de auxiliares para atuarem com professores/as de Educação Infantil, Grama (2017, p. 113) trata do “grau de naturalização da concepção fragmentada nesta etapa em funções diferenciadas de ensino e assistência, inclusive com distinções de prestígio social”, afirmando ser compreensível essa realidade diante do que se conhece da trajetória histórica do trabalho docente com crianças pequenas no Brasil. Silva (2019) também analisou diversas irregularidades acerca do exercício de auxiliares e notou certo desconforto por parte desses/as profissionais na relação com as professoras regentes.

Não se trata de considerar desnecessária a presença de mais de um/a adulto/a nos espaços de referência das turmas de Educação Infantil, mas de ressaltar que, nos casos dessa necessidade, a contratação deve ser como professores/as, pois para o cargo/função de auxiliar não existe arcabouço legal, devendo, assim, ser extintos formatos de contratação usando o termo auxiliar de sala ou quaisquer outros nesse contexto. Além disso, para os/as que já atuam na função, devem ser oferecidas possibilidades para acontecer formações em serviço que contemplem o que rege a legislação quanto a possuir formação superior em Pedagogia, admitindo-se o curso de magistério.

Diante do exposto, endossamos o debate acerca do barateamento e da precarização dos serviços educacionais, uma das consequências de nosso processo histórico de uma Educação Infantil que nasceu em meio a diversas influências de nossa história como país colonizado. Dessa forma, o segmento aparece neste trabalho, na Revisão Sistemática da Literatura, por ter possibilitado a construção do trabalho e de reflexões na pesquisa bibliográfica, fazendo parte do percurso da investigação, mas não foram sujeitos participantes na pesquisa de campo.

No livro “Funcionários de apoio e sua importância na construção da escola que queremos (1996), resultado de sua dissertação de mestrado, Carlos Duarte, atuante como porteiro em uma escola de Ensino Fundamental em Angra dos Reis, observando o cotidiano escolar, apontou questões a serem pensadas no tocante à avaliação escolar, discursando também no sentido de superar a divisão do trabalho educativo, no sentido de valorizar e dar visibilidade a profissionais de serviços diversos, dando oportunidades para participarem mais nos processos e vivências

da escola, enfatizando: “somos profissionais de apoio, somos pessoas conhecedoras do espaço escolar. Conhecemos as relações sociais travadas neste espaço. Estamos em constante observação. Não há como negar nossa importância para a educação” (Duarte,1996). Completamos que: pelas especificidades da Educação Infantil, essa importância de conhecer o espaço educativo, relações e ações que nele se estabelecem é de inegável relevância.

Se a indissociabilidade entre o cuidar e o educar é basilar na primeira etapa da Educação Básica, o que se entrelaça às reflexões anteriormente discorridas, há ainda a urgência de não haver hierarquização da importância entre atividades ligadas ao corpo, como o acompanhamento e o apoio nos processos de necessidades fisiológicas, o banho, a higienização, a alimentação, e as demais práticas que ocorrem no cotidiano das instituições educativas, já que as crianças têm direito ao pleno desenvolvimento em diversos aspectos (Brasil, 1996). Além de atravessar a questão de separação de atividades entre adultos/as da sala de referência, também entendemos as ações de cuidar e educar crianças nas instituições de Educação Infantil enquanto alvos de diferentes olhares, práticas e prestígio social, como um fator integrante do processo histórico de um país colonizado que contou com o trabalho de muitíssimas mãos escravizadas, por mãos sujas de violência e poder.

Antes da promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), o atendimento das crianças nas instituições se dava, basicamente, ligado à Assistência Social. Assim, a Educação Infantil no Brasil nasceu com atendimentos assistencialistas, dissociada da intenção de educar e permeada por conhecimentos da área da saúde. Essa realidade implicou um atendimento higienista que tem diversas consequências até os dias atuais, incluindo-se práticas que realizam ações de cuidar e educar de forma dissociada (Angotti, 2008; Rosemberg, 1997), bem como a desvalorização da docência e das demais funções, embora a legislação atual aponte para a indissociabilidade entre cuidar e educar.

O modelo abraçado como política nacional brasileira para o atendimento de crianças pequenas, que acontece nos anos 1970 e 1980, direcionado pela teoria da educação compensatória, deixou nas instituições de Educação Infantil diversas marcas: docentes leigos/as recebendo salários muito baixos; falta de espaços, ou inadequados; precário material pedagógico; locais não favoráveis para enriquecer as experiências infantis; baixo investimento público; disseminação da ideia de não ser necessária formação, bastando ser mulher e gostar de criança para o trabalho na

Educação Infantil; disseminação da visão de que se poderia resolver o fracasso escolar acelerando e antecipando aprendizagens e conteúdos do Ensino Fundamental (Rosemberg, 1997).

A Revolução industrial, a Guerra Fria e a globalização são alguns dos principais fatos históricos que marcam a sociedade mundial e brasileira, os quais delinearão caminhos para a educação e, assim, a educação para a infância. No Brasil, a implantação de creches e pré-escolas recebeu influências de países considerados desenvolvidos, principalmente dos Estados Unidos (EUA), a partir das mudanças advindas da revolução cultural ocidental e da expansão do atendimento infantil em vários países no mundo, o que colaborou para um projeto não inclusivo de atendimento a crianças em um ambiente de educação excludente, compreendendo a oferta enquanto parte de um projeto ideológico de negação às famílias de ter uma educação igualitária, à mercê de uma educação pobre para crianças pobres (Haddad, 2007).

A educação para criança pequena ia se constituindo sem uma identidade própria, o que acarretou muitos desafios e conflitos, pois, sem essa identidade, o olhar da sociedade para a creche como um mal necessário se estendeu por décadas, visto que “forças ideológicas estariam determinando a representação originária da creche como uma instituição inadequada para a educação da criança, com sua existência justificada apenas em casos de necessidades especiais” (Haddad, 1997, p. 70). Com as iniciativas de outras concepções acerca da infância, os debates sobre a criança brasileira e seus direitos cresceram no período em que foram elaborados a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Assim, apenas a partir da década de 1990 houve significativo avanço na oferta de educação para crianças pequenas, quando foram surgindo documentos marcantes no contexto da legislação e diretrizes para o trabalho com as crianças e os bebês, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, trazendo o conceito de criança como centro do planejamento, produtora de cultura, detentora de direitos (Brasil, 2009).

À vista disso, há pertinência em investigar o perfil desses/as profissionais que atuam com as crianças, sabendo que suas identidades, sua formação e seu profissionalismo implicam também sobre a oferta de uma educação que queremos e devemos possibilitar na primeira etapa da Educação Básica brasileira. As identidades, a formação e o profissionalismo se apresentam como fatores integrantes dos

contextos educativos em que as crianças estão inseridas e que ultrapassam as atividades na sala de referência³ com professores/as e auxiliares, o que se reflete na qualidade das práticas que acontecem nas instituições de Educação Infantil por todo o país. É sobre este aspecto que trataremos a seguir: as dimensões identidades, formação e profissionalismo, versando sobre sua relação com a qualidade da Educação para as infâncias.

2.1 Formação, identidades e profissionalismo

Considerando que contar com profissionais qualificados/as, que tenham condições favoráveis para o trabalho e gozem de direitos trabalhistas, bem como de remuneração condizente com seus cargos/funções, é fator essencial para a qualidade da Educação Infantil, iniciamos este item discutindo compreensões acerca dessa qualidade e, em seguida, passamos a discorrer sobre as questões de profissionalismo, formação e identidades dos/as que atuam na primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Embora não seja a intenção discorrer exaustivamente sobre conceitos, buscamos apontar reflexões, articulando sua relação com o objeto de estudo aqui tratado, entendendo que o processo de discussão sobre o que vem a ser a qualidade da Educação Infantil deve ser estendido também à participação de todos/as envolvidos/as: famílias, educadores/as e crianças, já que “qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso” (Corrêa, 2003, p. 87).

Pensar a qualidade também implica entrar no campo dos valores, já que, ao pensarmos num conceito, recorreremos a reflexões advindas de leituras, concepções sobre critérios e/ou elementos que definam essa qualidade, o que não se configura num processo especificamente neutro. Nesse sentido, Corrêa (2003, p. 89) apresenta

³ Sala de referência é o termo que utilizamos para tratar do espaço reconhecido por um determinado grupo de crianças e seus educadores como ponto de apoio e de encontro dos integrantes de determinada turma. Em nossa percepção, o termo sala de referência toma o lugar daquilo que as demais etapas da Educação Básica denominam como “sala de aula”, e a área da Educação Infantil tem suas razões para encontrar outras palavras na busca pela construção de outras práticas educativas, não escolarizantes e adultocentradas.

a ideia de que “o primeiro e principal cuidado na discussão em pauta é ter clareza de que se trata de qualidades e não da qualidade”.

Assim, é pertinente

[...] pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à idéia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos. Esses direitos estão explicitados em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o plano internacional, passando pela Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei n. 8.069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9.394/96), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, entre outros. (Corrêa, 2003, p. 91).

Pontuamos que, atualmente, se deve considerar, nesta menção aos documentos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento curricular regulatório que apresenta o conceito de criança detentora de direitos, centro do planejamento, capaz e produtora de cultura direcionando as instituições a um trabalho que possibilite o desenvolvimento dela nos aspectos físico, motor, social, emocional e cognitivo, bem como fomentar as descobertas, a exploração e a experimentação.

Outro ponto importante a considerar é que Zabalza (1998), citado por Defino e Souza (2014), considera a formação docente o ponto principal para a qualidade no atendimento às crianças da Educação Infantil e aponta também que

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente. (Zabalza, 1998 *apud* Deflino; Souza, 2014, p. 151).

Assim, compreendemos que a qualidade da Educação Infantil envolve investimentos na garantia dos direitos das crianças, o que perpassa a participação ativa da comunidade escolar nos processos criativos e decisórios, bem como a efetivação de um atendimento com profissionais de fato envolvidos/as e que compreendam o cotidiano delas no espaço educativo, ao tempo em que as instituições devem seguir uma proposta pedagógica, “Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (Brasil, 2010, p. 17).

No tocante aos direitos das crianças, estes devem ser efetivados, tendo todos/as os/as profissionais da instituição educativa, bem como as famílias, cientes de suas responsabilidades e seus deveres para com as crianças, inclusive os/as que atuam em segmentos diversos. Por isso, para o que interessa mais especificamente atrelado à discussão acerca da qualidade na Educação Infantil e do perfil de profissionais de apoio, apontamos alguns importantes aspectos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). É de suma importância o conhecimento acerca do exposto no artigo 5º, que expõe: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, sendo que não somente docentes interagem com as crianças, mas também vários/as outros/as profissionais. Além disso, no artigo 53, que trata do direito à educação, há a definição de que esta deve assegurar, além de outros aspectos, “o direito de ser respeitado por seus educadores”.

Outros pontos que nos ajudam a pensar a relação qualidade da Educação Infantil e profissionais de apoio constam no documento “Critérios para um atendimento de qualidade em creches”, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. Os critérios apontados se articulam também com o bem-estar no trabalho realizado além da sala de referência: “Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” (Brasil, 2009, p. 13). Ademais,

Chamamos sempre as crianças por seu nome; Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas; A criança é ouvida; Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças; Prendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las; Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças; Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas; Nossas crianças têm direito a banheiros limpos e em bom funcionamento; Alimentação sadia: Preparamos os alimentos com capricho e carinho; Nossas crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições; Planejamos alimentos apropriados para as crianças de diferentes idades; Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível; Procuramos respeitar preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças; Procuramos diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada; Incentivamos as

crianças maiorzinhas a se alimentarem sozinhas (Brasil, 2009 p. 17-21).

Sobre questões especificamente voltadas ao trabalho de profissionais nas instituições e à qualidade da creche, vejamos:

As pessoas que trabalham nas creches que trabalham nas creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas; A política de creche reconhece que os profissionais são elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança; O programa dá importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão; A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada; Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil; A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional. (Brasil, 2009, p. 33-34).

Percebe-se a necessidade urgente de ações que caminhem para a promoção de uma educação integrada, que contemple de fato o alcance da profissionalização dos/as que nela atuam enquanto partícipes da formação de crianças desde bebês, o que não se resume a uma atividade de limpeza, preparo de alimentação ou observação numa portaria de uma IEI, mas de pessoas que atuam na área da educação, que, portanto, requer formação e condições para trabalhar com uma equipe de pessoas adultas que realizam atividades em prol do desenvolvimento de pessoas em formação, vivendo os primeiros anos de suas vidas.

Dessa forma, adultos atuantes na Educação Infantil, mesmo não sendo docentes, também devem construir com um olhar sensível, ético e responsivo, apontado por Silva e Carvalho (2020), pois ele também promove parceria no cotidiano com as crianças, o que requer respeitar a alteridade da infância, diferenciando-se de uma atuação em outros setores e espaços.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê, em seu artigo 61, que são considerados/as profissionais da Educação Básica aqueles/as que nela estejam em exercício efetivo e possuam formação em cursos reconhecidos para atuar em suas funções:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; 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; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 1996).

Passados mais de 27 anos, ainda temos muitas lacunas na legislação acerca dos/as profissionais de apoio. O fato de serem considerados/as profissionais da educação mediante a formação técnica não é suficiente para que consigam reconhecimento e direitos trabalhistas essenciais, visto que grande parte deles/as atua sem o ingresso por concurso público, e muitos/as ainda com diferentes vínculos, que também envolvem contratações sem a formação mínima exigida, no intuito de gastar menos com profissionais atendendo mais crianças, como é o caso de estágios remunerados: dentro do conjunto daqueles/as que trabalham mais diretamente com as crianças, as redes e instituições contratam “recreacionistas”, “recreadores/as”, “estagiários/as remunerados/as”, entre outras denominações.

As lutas que levam aos avanços na área da educação são muitas, constituídas de ações, mobilizações e movimentos sociais, “enquanto formas de ação coletiva que buscam conquistar ou reconquistar um espaço social, no reconhecimento de que as estruturas sociais condicionam a ação humana, mas não a determinam completamente” (Anjos; Santos; Ferreira, 2017, p. 157). A passos lentos, foram se delineando algumas conquistas na legislação brasileira que contribuíram para a compreensão desses/as trabalhadores/as como educadores/as e detentores/as de direitos na carreira profissional. Com a ampliação de movimentos sociais em torno da educação, sobretudo na década de 1990, ocorreu o processo de reestruturação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), passando a ser Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mudança que contribuiu para o rompimento da barreira ideológica, motivo de cisão entre os/as professores/as dos demais profissionais da educação (Brasil, 2005b).

Sobre a identidade do atendimento às infâncias, Haddad (2006) defende que para a educação na creche não bastam propostas pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento infantil, mas, principalmente, se requer uma nova postura sobre a oferta e implantação dessas instituições no país, reconhecendo-as como permanentes e de emergência, ou seja:

[...] com prédios em condições de segurança e manutenção sistemática; recursos materiais suficientes e constantes, e, principalmente quadros

profissionais qualificados, capacitados e remunerados de acordo com as exigências das funções que desenvolvem (Haddad, 2006, p. 208).

Com a pandemia, tornou-se ainda mais evidente a questão de as instituições de EI serem os principais equipamentos de atendimento às crianças⁴, e o quanto elas – as instituições – necessitam de condições para desenvolver um trabalho cada vez mais qualificado, incluindo, assim, a melhoria no financiamento para a etapa, a formação profissional dos/as que nela trabalham, bem como sua estrutura e outros elementos intrínsecos à possibilidade do bom atendimento às crianças. Diante dessas reflexões, tecemos, no que se segue, os conceitos que permeiam a discussão sobre formação, identidades e profissionalismo.

Possuir *formação* não se trata somente de aquisição de competências e habilidades para exercer determinadas funções, mas envolve também processos de criação. No modo de produção capitalista, a divisão social do trabalho em atividades intelectuais e manuais chegou ao seu ápice pela lógica de exclusão que reina nessa ordem; assim, houve desvalorização dos/as trabalhadores/as manuais, o que culminou na invisibilidade social em que se encontram os/as trabalhadores/as em profissões consideradas sem reconhecimento social, sem qualificação e, dessa forma, sem status econômico (Batista, 2016). O setor da educação tem marcas desses fatores históricos e sociais, o que levou também à realidade de que há formação e capacitação dos/as docentes – que atuam em atividade intelectual e qualificada – e tem o desenvolvimento de políticas de – pouquíssimo – investimento na formação em serviço dos/as profissionais não docentes que trabalham na escola (Batista, 2016).

Para Libâneo, a concepção de formação envolve

[...] todo o processo educativo, formal ou não, que permite a intervenção do sujeito no universo, agindo crítica e responsabilmente, primando pela ética nas relações, refletindo, avaliando e reformulando suas atitudes. A formação profissional, de modo intrínseco e complementar à primeira, “consiste de todas as formas pelas quais o profissional ganha mais competência pessoal, teórica, técnica, social (1998, p. 18).

⁴ Nestas publicações, é possível compreender mais a questão da intersectorialidade, dos direitos fundamentais das crianças e a relação com as questões impostas pela pandemia: *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. Brasil: ANPEd. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf.; CRUZ, Sílvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A Educação Infantil e as demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/79003>.

Assim, podemos compreender que há vários fatores intrínsecos à formação e que não se trata apenas de conhecimentos adquiridos no ambiente educacional, mas de todas as aprendizagens, experiências e demais processos que integram a construção de saberes, convicções, crenças, valores, ou seja, todo o processo que configura a formação humana. No campo da formação profissional, há diversos termos circulando para tratar de programas e modalidades, inclusive em creches e pré-escolas, alguns deles são: *formação permanente*, *formação continuada*, muito utilizados na legislação, *capacitação* ou *formação em serviço*. Em relação aos/as profissionais de apoio, compreende-se que as reflexões estarão atreladas à *formação em serviço*, pois, em sua maioria, não têm uma formação profissional específica para a função em que atuam. Trata-se de uma formação que geralmente ocorre quando estão atuantes na instituição e que pode ocorrer por iniciativa do contexto em que atuam ou não. Assim, concordando com Kramer (2011), é mais adequado utilizar o termo formação em serviço, entendendo que se trata de uma formação ofertada aos/as funcionários/as que já se encontram atuando nas instituições.

Libâneo (2008) afirma que os/as profissionais docentes e os/as não docentes devem ser vistos/as como atores – não como aqueles/as que interpretam um papel, mas aqueles/as que atuam, que participam – nos processos educativos, pois desempenham atividades profissionais nas instituições e “participam de tarefas educativas” (Libâneo, 2008, p. 31). O autor aponta ainda que, dentre as possíveis concepções de gestão educacional, a que se baseia na relação democrática – que se estabelece entre direção e participação dos outros indivíduos e segmentos da instituição escolar, a gestão democrático-participativa – pode reforçar a importância de se estabelecerem objetivos comuns que sejam acatados e abraçados por todos os membros (Libâneo, 2008). Nesse ínterim, gestores/as assumem um importante papel, podendo fazer com que todos/as os/as profissionais se sintam integrados/as aos objetivos da instituição, bem como responsáveis pelo êxito (ou a falta dele) nas ações.

A *formação inicial* trata do processo pelo qual os sujeitos passam para adquirir conhecimentos relacionados a uma atividade profissional específica ou uma área de conhecimento. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consta que a formação inicial para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser a de Ensino Superior em Pedagogia, sendo admitida a formação em Nível Médio na modalidade Normal, também conhecido como Curso de

Magistério (Brasil, 1996). Porém, para a admissão dos/as profissionais de apoio, não há definição sobre formação, bem como outros aspectos que interferem e afetam a vida e o exercício desses/as profissionais.

No que diz respeito à formação continuada, trata-se daquela que visa dar continuidade, seja para quem já atua na profissão com a formação, seja para quem não atua, mas, em suma, já passou por uma formação profissional inicial. Oliveira (2018, p. 18), apoiando-se em Behrens (2007), trata da formação continuada como uma possibilidade para a promoção de um desenvolvimento contínuo, de forma a “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem”. Não apenas docentes devem passar por atualizações sobre a própria prática e os conhecimentos, já que, na educação, lidamos com diversos elementos do cotidiano, e o principal são as relações humanas, o que requer um engajamento das partes que compõem o ambiente, com o todo para que haja um trabalho integrado.

Outro aspecto inerente a esta discussão é o profissionalismo, que, mais do que formação e pertencimento a um grupo, se compreende também como um compromisso com a sociedade, particularmente com as crianças. Desse modo, Lins, Leocádio e Santos tratam do profissionalismo como aquele que se relaciona com “[...] o processo de adesão ao discurso e às normas, à consciência e às exigências profissionais que são estabelecidas coletivamente. O processo que conduz ao profissionalismo é a socialização profissional” (2017, p. 127).

O profissionalismo envolve, portanto, um conjunto de atitudes dos membros de uma atividade profissional. Ao se considerar ser também educador/a e ao saber da importância de sua atuação e o quanto pode afetar o cotidiano da criança na Educação Infantil, o/a profissional de apoio que se sentir pertencente àquele grupo deve construir a visão de que seu compromisso social tem grande relevância e que o motivo maior é estar para as crianças, por elas e com elas cotidianamente naqueles espaços.

A qualidade da Educação Infantil perpassa a formação, atuação e *profissionalização* dos/as funcionários/as que dela fazem parte, incluindo-se daqueles/as que interagem com as crianças desde que saem de suas casas até a saída na portaria, no fim da jornada na instituição. Logo, “o direito à Educação Infantil exige profissionais formados/as, comprometidos/as com o conhecimento” (Drumond, 2018, p. 292).

Vale destacar que profissionalismo difere de profissionalização. Esta última não se trata apenas de formação, mas de um processo socializador e de construção de características intrínsecas à atividade profissional, que acentua as ações que carimbam o ser e o fazer na profissão; dessa forma, abrange tanto o desenvolvimento profissional quanto a construção de uma identidade específica, voltada para um viés político e social dos sujeitos e para as políticas públicas que possibilitem o reconhecimento social da profissão (Lins; Leocádio; Santos, 2017). Assim, compreende-se que profissionalização está atrelada à necessidade de remuneração digna, uma carreira com valorização permanente, reconhecimento social e jornada e condições adequadas de trabalho como elementos indispensáveis numa política de valorização do/a trabalhador/a em educação (Kramer, 2011). Pela profissionalização uma ocupação passa a ter o reconhecimento como profissão, termo muito utilizado nos documentos oficiais que trouxeram o olhar para os/as trabalhadores/as da educação atuantes na área da cozinha, do transporte, da merenda, da secretaria, da limpeza e da portaria. A importância da formação em serviço de adultos/as de apoio deve ser condizente com a proposta de educação da instituição, passando, assim, pela profissionalização.

Reflexões sobre a presença ou ausência do/a adulto/a que brinca, que escuta, que observa atentamente e que cria situações significativas para as crianças devem envolver também funcionários/as de apoio. Tendo suas experiências e saberes, e fazendo parte das interações cotidianas das crianças, é possível pensar em ações compartilhadas e integradas de educação e cuidado. Para isso, faz-se necessário criar estratégias de envolvimento desses/as funcionários/as com ações do universo infantil na instituição, enriquecendo as relações, propiciando valorização profissional e possibilitando desenvolvimento infantil integral em diversos aspectos.

Quando um/a profissional da cozinha realiza uma receita pensando na criança, ao acionar seus conhecimentos culinários no cumprimento de suas funções, esse/a funcionário/a pode se tornar partícipe ou colaborador/a de um processo que envolve educação e cuidado, afinal não se trata somente de alimentar o corpo, mas também a mente. Essa pessoa, além de preparar *para* a criança, tendo seus conhecimentos e diálogo com a equipe da sala, não poderia também preparar vários dos pratos *com* as crianças? Esse/a profissional pode ter contribuições além do restrito preparo de alimentos; por observações e experiências, conhecimentos, pode ser convidado/a a realizar momentos com as crianças em diálogo com a coordenação pedagógica e os

demais apoios que possa receber da equipe. Um/a motorista não pode realizar uma fala ou oficina, ser entrevistado/as pelas crianças por temas que sejam de seus interesses e de suas experiências? Sua experiência e seus saberes, que diferem da experiência de formação docente, não pode enriquecer o repertório das vivências e experiências das crianças no contexto de espaço coletivo de educação e cuidados?

Não se trata de incumbir aos/às profissionais de apoio mais atividades para sua atuação, mas de valorizar os saberes e experiências que constituem suas trajetórias e visibilizar suas vozes, possibilitando trabalho conjunto, estreitando a distância entre diferentes funções do ambiente educativo. Nesse aspecto, Teixeira (2018, p. 151), sobre sua pesquisa com merendeiras, afirma que elas podem realizar ações de suma importância na instituição, e não apenas serem vistas como as que preparam e incentivam uma alimentação adequada para as crianças, pois “o papel delas não deve se restringir a isso”. Consideramos a mesma visão para outros/as profissionais de diversos serviços: parte-se, portanto, da concepção de que todos que estão na instituição de Educação Infantil possuem uma função educativa na vida das crianças, e, nesse sentido, é fundamental que sejam criadas as condições para que, caso queiram, se sintam à vontade e pertencentes a ações mais diretamente realizadas com as crianças.

Tanto a formação quanto a profissionalização estão imbricadas à *identidade*, que envolve um conjunto de características, significados, experiências e posições que o sujeito atribui a si ou que são atribuídas por diferentes discursos que circulam na sociedade. É “[...] o processo de construção de significado com base em um conjunto de princípios e atributos culturais, profissionais e sociais, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado” (Brasil, 2004, p. 20). Ela é construída junto às demais identidades: crianças, gestoras, professoras, município, que ora valorizam mais ou menos seus trabalhos, e:

[...] nem todos aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites (Perrenoud, 2000, p. 88).

Castells (1998 *apud* Campos; Madeiro, 2020) afirma que a identidade é o “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda

um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Nessa esteira, pensar a identidade profissional envolve a contribuição de um ser à sociedade, o modo como ele se vê e os outros indivíduos o veem; os modos pelos quais expõe suas ações, construindo assim interesses e demonstrando compromissos com o que se dispõe a realizar, sendo construída por formas de estar na profissão e de ser profissional.

No presente estudo, consideramos o termo identidades, pois a construção identitária está em movimento, em constante transformação, e não se trata de uma concepção acabada nesses moldes, mas que requer ser pensada enquanto constituída de diferentes experiências pelas quais o indivíduo passa, que estão imbricadas, perpassando os diferentes papéis que assume na sociedade, ou enfrenta na sociedade, compreendendo que vários aspectos a constituem. Na busca de não recair num posicionamento generalista, destacamos a contribuição de Hirata (2016, p. 61), chamando atenção para o perigo do reconhecimento dos limites de um enfoque a partir de um gênero, se não levarmos em conta o pertencimento racial e de classe, para perceber “a opressão imbricada nas diferentes relações sociais”.

Compreender esses aspectos permite olhar para identidades, a formação e o profissionalismo dos/as profissionais de apoio na Educação Infantil, além do percurso histórico ante as profissões criadas e da realidade de suas atuações, dos lugares ocupados atualmente, considerando o contexto em que atuam, conhecendo seus interesses profissionais, pessoais, suas narrativas quanto às expectativas, condições de trabalho, estudos, posições que (não) tomam frente às ações da escola e atitudes com/para as crianças.

Feitas tais considerações, no que se segue passamos a tratar da Revisão Sistemática da Literatura sobre o tema em estudo nas produções acadêmicas, assim integrando a discussão sobre formação para a pequena infância e elementos que constituem a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, considerando-se que:

A especificidade da educação infantil diz respeito também à própria área educacional, chamando as universidades à produção científica, à formação de professores, à ampliação de projetos de extensão, entre outros. Algumas conquistas já se observam no âmbito universitário, tais como a inclusão da habilitação do magistério em educação infantil nos cursos de pedagogia, que tem provocado debates e alterações curriculares, e a ampliação da produção acadêmica com maior número de pesquisas, dissertações e teses defendidas na área da educação infantil, após a LDB (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 68).

O reconhecimento social e as políticas para os/as envolvidos/as passam a acontecer quando, entre outros elementos, a formação, o profissionalismo e as identidades em diversas profissões caminham lado a lado, mudanças essas que só ocorrem quando há estudos, pesquisas, investigações para contribuir com possibilidades de ampliação dos debates, lutas e enfrentamentos.

2.2 Profissionais da Educação Infantil nas produções acadêmicas

Apresentamos, neste item, a revisão das produções concernentes ao objeto de estudo tratado nas pesquisas *stricto sensu* e em artigos científicos dos últimos dez anos. Para isso, foi elaborado um Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura (PRSL) com a estrutura metodológica para sua execução, tendo o objetivo de buscar e analisar produções científicas sobre profissionais de apoio da Educação Infantil, considerando auxiliares de sala –na fase inicial da pesquisa a busca envolveu auxiliares de sala, que nos próximos passos não estiveram, conforme justificado no capítulo 1- e demais profissionais que atuam na cozinha, na limpeza, na merenda, no transporte e em outras áreas, para conhecimento e análise acerca do estado da arte do objeto de estudo.

Partimos, portanto, do princípio de que todos/as os/as adultos/as que atuam nas instituições de Educação Infantil possuem uma função educativa.

Hoje, com a progressiva expansão da escolarização, percebe-se que, mais do que ser instruída por professores, a população precisa ser educada por educadores, compreendendo-se que todos os que têm presença permanente no ambiente escolar, em contato com os estudantes, são educadores, independentemente da função que exerçam (Brasil, 2004, p. 16).

Antes de explicitar o caminho metodológico para a execução desta Revisão Sistemática da Literatura (RSL), concebemos ser necessário tratar sobre a compreensão desse tipo de estudo.

Essa técnica pode ser aplicada em diversos estudos, pois se apresenta como um estudo aprofundado, não apenas buscando fundamentação teórica para o objeto em investigação, mas o fazendo de forma sistemática e organizada para se chegar a resultados mais satisfatórios no tocante ao campo de pesquisa e como vem sendo constituído diante das pesquisas e publicações disponíveis no universo on-line. Por sua importância, vem ganhando espaço nas ciências sociais e nas ciências da

educação, passando a integrar dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos.

Numa revisão sistemática da literatura, que se difere da revisão sistemática, também chamada de revisão narrativa, que vemos nos trabalhos acadêmicos, há maior rigor, planejamento e sistematização das fases e, partindo-se de uma questão problema bem definida, é possível recuperar um conjunto muito maior de trabalhos e analisá-los não só em aspectos pontuais e específicos, mas também em aspectos globalizantes (Bottentuit Júnior; Santos, 2014).

Considerando a necessidade de aprofundamento do tema, foi realizada a Revisão Sistemática da Literatura em dezembro de 2021.

Os passos para sua realização foram seguidos tendo como fundamentação a contribuição de Okoli (2019), que aponta oito passos para realização de uma RSL, sendo eles: a identificação do objetivo; o planejamento do protocolo; a aplicação de uma seleção de trabalhos; para os estudos excluídos, os revisores devem indicar suas razões práticas para não os considerar e justificar como o resultado da revisão ainda pode ser abrangente, dados os critérios práticos de exclusão; a busca da bibliografia; a extração dos dados; a avaliação da qualidade, que é a seleção para exclusão; a síntese das produções e a escrita da revisão (Okoli, 2019).

Considerando as contribuições de Okoli (2019), para a elaboração do protocolo, a busca foi realizada por meio de termos-chave, considerando o recorte temporal de 2012 a 2021, dez anos, utilizando as seguintes bases de dados:

- *Revista Zero-a-Seis;*
- *GTs 07 e 08 da ANPED;*
- *Revista Brasileira de Educação da ANPED;*
- *Portal de Periódicos da Capes;*
- *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.*

Essas bases de dados foram selecionadas considerando-se alguns critérios que passamos a descrever a seguir.

A *Revista Zero-a-Seis* (UFSC) trata-se da única revista acadêmico-científica cujo foco e escopo se tratam especificamente das áreas da infância e da Educação Infantil. Os grupos de trabalho (GTs) 07 e 08 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) reúnem trabalhos apresentados e

discussões de dois campos que estão interligados nesta dissertação: educação de crianças de 0 a 6 anos e formação de profissionais da educação. A *Revista Brasileira de Educação* (RBE), também vinculada à ANPED, constitui-se como um importante veículo de divulgação científica do conhecimento produzido por pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as e estrangeiros/as. O Portal de Periódicos da Capes e o Banco de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – reúnem periódicos e dissertações produzidos nos programas de pós-graduação em educação vinculados à universidades brasileiras.

O principal termo de busca foi “funcionários de apoio”, acompanhado do operador booleano AND “educação infantil”, tendo as variações: “profissionais de apoio” AND “educação infantil” e “educadores de apoio” AND “educação infantil”. Para ampliar as possibilidades na busca, além dos termos principais e suas variáveis, também foram utilizados termos secundários: *merendeira; auxiliar de limpeza; motorista; porteiro/a; auxiliar de sala; auxiliar de desenvolvimento infantil*.

Na primeira etapa da triagem, foram identificadas 33 produções, que, por seu título, tratariam de profissionais de apoio da Educação Infantil. Na segunda etapa, houve uma nova verificação, mais apurada, dos títulos e palavras-chave da amostra selecionada, seguida por uma análise do resumo, do sumário e de outras partes dos documentos, quando necessário, verificando-se aqueles que se referiam à docência apenas, sem participação de demais profissionais. Após esses procedimentos, foram elencados textos de acordo com os seguintes critérios de inclusão: 1. Trabalhos que apresentam informações sobre a relação entre perfil de profissionais de apoio e a Educação Infantil; 2. Trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases científicas buscadas; 3. Trabalhos que tratem de funcionários/as de apoio da Educação Infantil envolvendo formação, identidade e profissionalismo; 4. Trabalhos de 2012 a 2021. Considerando todos esses procedimentos, foram listadas 21 publicações nesta fase da triagem.

Na última verificação, foram listados os trabalhos a serem lidos por completo, de modo a permanecerem ou não a partir dos critérios de exclusão: 1. Trabalhos que não fossem sobre etapa da Educação Infantil; 2. Trabalhos que não tratem de profissional de apoio enquanto tema de estudo ou participantes de pesquisa; 3. Trabalhos que não apresentem resumo/*abstract*. Após a triagem, foi para análise com leitura completa o total de 12 trabalhos, sendo 1 tese, 8 dissertações e 3 artigos científicos distribuídos nas bases de dados da seguinte forma:

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos encontrados por bases de dados

| Base de dados | Quantidade de trabalhos selecionados por título e palavras-chave | Quantidade de trabalhos selecionados após leitura de resumo e/ou introdução e conclusão | Trabalhos que ficaram para leitura completa após aplicados os critérios de exclusão |
|---|--|---|---|
| <i>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</i> | 15 | 13 | 7 |
| <i>Banco de Teses e Dissertações da Capes</i> | 8 | 5 | 2 |
| <i>GTs 07 e 08 da ANPED</i> | 1 | 1 | 1 |
| <i>Revista Zero-a-Seis</i> | 6 | 4 | 1 |
| <i>Revista Brasileira de Educação da ANPED</i> | 3 | 1 | 1 |

Fonte: A autora (2022).

É importante inferir que a diferença significativa entre a quantidade de trabalhos encontrados na primeira etapa e o total integrante da análise final se deu, em maior peso, pelo fato de muitas das pesquisas e dos artigos (11) tratarem dos termos “educadores” e “profissionais” para se referir apenas à profissão docente. No Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC), alguns trabalhos aparecem não disponíveis para leitura completa, como o de Camila dos Anjos Barros (2012), intitulado “Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação”, que poderia ser de grande contribuição para as reflexões aqui apresentadas, porém foi excluído por não estar disponível na plataforma.

Vale também salientar que, em algumas bases, não foram encontrados trabalhos com os termos principais da busca, mas com termos específicos de atuação: auxiliar de limpeza, merendeiro/a) motorista, secretário/a, auxiliar administrativo/a, porteira/a, monitor/a de transporte. No BTDC, por exemplo, surgiram apenas resultados com os termos “merendeiras” AND “educação infantil” (9 resultados) e “Trabalhadores da cozinha” AND “educação infantil” (5 resultados). Na segunda fase de filtragem, percebeu-se que apenas 4 deles tratavam de profissionais do Ensino Médio e 1 outro texto acerca de questões de obesidade de merendeiras no Ensino Fundamental. Sendo assim, esses textos não foram elencados para a leitura de introdução e conclusão.

No Grupo de Trabalho 07 da ANPED, com o termo auxiliar, foi encontrado 1 trabalho apenas. Na *Revista Brasileira de Educação*, por sua vez, apareceram 3

trabalhos disponíveis, sendo que 1 atendeu aos critérios de inclusão. Foram excluídos 4 trabalhos que apareciam duplicados nas bases de dados, como o de Tatiane Sales (2019), sendo mantido o texto na base em que fora encontrado primeiro. Foram excluídos ainda trabalhos com o termo “profissionais da Educação Infantil” que se referiam somente a docentes e coordenadoras. Tendo descrito o processo de elaboração da Revisão Sistemática da Literatura, a seguir discutiremos as produções que ficaram para a leitura completa.

2.3 Discussão sobre a literatura encontrada

Com o objetivo de analisar como a Auxiliar de Apoio à Educação Infantil constrói sua experiência na interação com bebês e professoras durante as atividades de cuidado e educação em contexto coletivo, Bitencourt e Silva (2017) trazem, em seu artigo intitulado “O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da Auxiliar de Apoio à Educação Infantil na interação com Bebês e Professoras”, a análise sobre as práticas de cuidado com bebês na Educação Infantil. Já no início do artigo, as autoras enfatizam que não está prevista na legislação a presença de auxiliares em turmas de Educação Infantil, depois discutem a pesquisa realizada utilizando a observação participante e o diário de campo. Com a observação participante, realizaram a pesquisa com 9 professoras e 1 auxiliar de Educação Infantil. Dos resultados, destacam-se dados da observação que apontam para um conhecimento mais amplo da auxiliar sobre bebês do que possuem as professoras, sobre as práticas do cuidado, preferências e ações de incentivo, sendo a que fica mais tempo na jornada das crianças na instituição. Assim, as autoras discutem a indissociabilidade entre as práticas de cuidar de e educar bebês em instituições de Educação Infantil, bem como apresentam que “condições concretas em que as relações ocorrem definem as formas como o cuidado e educação das crianças acontecem” (Bittencourt; Silva, 2017, p. 391).

Chamarelli (2013), em sua dissertação de mestrado, intitulada “*O que fazer com o auxiliar de educação infantil?: um estudo sobre as políticas municipais no estado do Rio de Janeiro*”, tendo como objetivo investigar a presença de profissionais de Educação Infantil em instituições municipais localizadas em diferentes cidades do estado do Rio de Janeiro, bem como os modos pelos quais se configuram as políticas para esses/as profissionais, constatou que, embora não estejam enquadrados/as na

categoria “docente”, tais profissionais transitam nas funções do exercício da docência e da função de auxiliares. Por meio da aplicação de questionário em 92 municípios espalhados pelo estado do Rio de Janeiro, além da realização de entrevistas com representantes de 24 municípios, Chamarelli constata que a maioria possui auxiliar em seu quadro de profissionais e que os municípios que não possuem sinalizam tal interesse. Nos resultados, a autora conclui que um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil depende de políticas públicas de formação para esses/as profissionais que também atuam diretamente com as crianças.

Intitulado “Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionários/as de uma unidade da rede municipal de Santo André”, o artigo de Vieira (2015), autora do texto e diretora de creche, apresenta uma pesquisa-ação com o objetivo de analisar a compreensão de professoras e funcionários/as sobre a participação, o pertencimento e o protagonismo dos/as profissionais da instituição no processo de elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Participaram da pesquisa 42 funcionários: equipe gestora, professoras e funcionários/as da limpeza, da cozinha, da secretaria e agentes de desenvolvimento infantil.

Por meio da observação participante e da realização de entrevistas, assim como fundamentada na ideia de gestão democrática, a autora aponta que, no tocante às políticas públicas, os investimentos em formação em serviço acontecem, porém, concomitantemente, não são criadas condições para evitar a recorrente rotatividade de profissionais. A autora enfatiza a necessidade da promoção para a participação e que isso passa pela criação de espaços formativos instituídos pela gestão, já que sua pesquisa constatou que esses/as profissionais não se satisfazem somente em executar tarefas, o que implica a revelação do protagonismo que deve ser potencializado.

A dissertação de Martins (2017), intitulada *Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus*, trata de um estudo de caso tendo como objeto a compreensão dos saberes de profissionais atuantes na Educação Infantil, demonstrados na Atividade de Extensão Universitária realizada. A pesquisa foi realizada com 16 profissionais de Educação Infantil: 13 professoras, 1 educadora física, 1 diretora e 1 merendeira. As principais referências utilizadas pela autora foram Kramer, Nóvoa, Tardif, Formosinho e Rossetti-Ferreira. Utilizando-se de entrevista com grupo focal para coleta de dados, entre os resultados

se destaca a percepção da autora sobre a necessidade de que a formação permanente dessas profissionais esteja mais voltada às questões do desenvolvimento infantil, considerando que são saberes considerados por essas profissionais como fundamentais para a atuação nessa etapa educativa.

Assim como Chamarelli (2013) e Bitencourt e Silva (2017), a pesquisa de Oliveira (2017) foi realizada tendo o/a profissional de Educação Infantil como o foco da pesquisa. Trata-se de condições de trabalho, trabalho docente e auxiliares na Educação Infantil, e são abordadas reflexões acerca da atuação profissional, da formação e de condições de trabalho de mulheres que assumem a função docente com crianças pequenas em instituições educativas. Na pesquisa documental e bibliográfica que realizou, buscou informações em documentos oficiais, no arcabouço legal nacional e em estudos acadêmicos acerca das auxiliares em sala de Educação Infantil. Uma das constatações a partir do estudo que o autor realizou foi que a contratação em caráter efetivo de profissionais de Educação Infantil por editais de concursos públicos municipais aponta especificidades das assimetrias entre cargos, e que

[...] principalmente, os exclusivos da creche, como “berçarista”, “atendente” e “cuidadora”, demonstram que as diferenças entre as categorias de “professora” e outras “não professoras”, embora na prática a todas seja atribuída a função docente, vão além da formação inicial, compreendem as condições de trabalho e se revelam como graves irregularidades, no que diz respeito à garantia de direitos constitucionais às trabalhadoras da educação infantil e às próprias crianças, tendo em vista a qualidade do exercício da função de educar (Oliveira, 2017, p. 16).

Entre os principais problemas identificados a partir de levantamentos realizados com profissionais da primeira etapa da Educação Básica, Oliveira (2017) aponta a variedade de termos utilizados, como “auxiliares de desenvolvimento infantil”, “educadoras titulares” e “monitoras”, o que tem comprometido a identidade profissional docente e corroborado uma divisão do trabalho, implicando assim uma cisão entre cuidar e educar. Considerando o contexto de desvalorização, ilegalidade e narrativas das próprias auxiliares participantes do estudo, defende que o cargo deveria deixar de existir e a contratação de mais de um/a adulto/a para a sala de Educação Infantil, ou seja, mais de um/a professor/a em sala.

Silva (2019), em sua dissertação de mestrado, apresenta a investigação realizada com 11 profissionais de apoio escolar da Educação Especial, atuantes em

instituições de Educação Infantil no município de Santa Luzia, Minas Gerais, no intuito de refletir acerca da prática educativa desses sujeitos nos locais onde atuam. A pesquisa teve sujeitos, profissionais de apoio atuantes na Educação Especial, mas foi considerada nesta RSL porque os/as envolvidos/as atuam na Educação Infantil. Apoiando-se teoricamente em Moore e Kearsley, e Monlevade, entre outros, a autora discute possibilidades que sejam viáveis para uma formação em serviço e a atuação desses/as profissionais, analisando que a gestão atribui a esses/as trabalhadores/as atividades que não são coerentes com a formação que possuem. Os resultados do trabalho apontam diversas irregularidades acerca do exercício da função e certo desconforto por parte dos/as profissionais de apoio na relação com as professoras regentes. Um dos pontos trazidos pela autora a partir dos resultados da pesquisa se refere à necessidade de pensar em estratégias que se adequem à realidade de cada comunidade educacional, de forma que não haja prejuízo de sobrecarga aos/às funcionários/as e desvio de funções. Para ela, não é suficiente ofertar cursos de formação continuada, mas é preciso suprir demandas de formação nas comunidades locais.

Foram encontradas duas pesquisas que relacionam gestão e profissionais de apoio na Educação Infantil. Enquanto Vieira (2015) traz a reflexão acerca da gestão democrática como um elemento essencial para a participação, a valorização e o protagonismo de todos/as os/as profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil, Teixeira (2018) infere a presença e a orientação da gestão como alguns dos motivos para que merendeiras interajam com as crianças de forma respeitosa. Ela realizou a observação do cotidiano nas interações entre crianças e merendeiras, bem como uma entrevista com 6 merendeiras, que falaram sobre suas concepções da profissão, a relação de participação no desenvolvimento das crianças, as condições de trabalho e a carreira. Na dissertação da autora, que se preocupou em compreender como ocorrem as interações entre as merendeiras e as crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, ficou constatado que as interações das crianças com as merendeiras possibilitam mais riqueza e possibilidade de aprendizado em coletividade na instituição. Ela defende que há dois fatores que merecem atenção: a sobrecarga das atividades devido à escassez de funcionários e as condições de trabalho insuficientes pela falta de instrumentos de trabalho e manutenção; outro seria “a jornada doméstica de trabalho que essas mulheres enfrentam, muito parecida com a que exercem remuneradamente” (Teixeira, 2018, p.

20). Há o destaque para a importância da atuação gestora na mediação, orientação e promoção de um ambiente de respeito, com ações significativas e respeitadas para com as crianças.

Num contexto semelhante ao do artigo de Bitencourt e Silva (2017), que também tratam do cuidar e do educar nas relações cotidianas entre auxiliares e bebês em creches, Luz (2020) apresenta a pesquisa de mestrado *O cuidar e o educar na educação infantil: aspectos do trabalho da auxiliar de classe em uma rede municipal de ensino*, que visou compreender o espaço ocupado e a atuação da auxiliar de sala na Educação Infantil de São Bernardo do Campo, São Paulo, articulando com a discussão acerca da indissociabilidade do cuidar e do educar. Ela denuncia as incongruências entre os compromissos assumidos nos documentos oficiais da prefeitura e a maneira como a gestão dos cargos, principalmente de Auxiliar em Educação, é realizada. Os editais que ela analisa mostram que a forma de contratação de diversas prefeituras ainda acontece com políticas públicas que viabilizam visão e práticas assistencialistas de Educação Infantil.

Na tese *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil* (Bitencourt, 2020), a autora – que, além da tese, possui outras produções sobre a temática, o que indica que o número de pessoas se dedicando ao tema pode ser ainda menor do que as produções escritas localizadas – discute experiências sociais de professoras e da auxiliar de Educação Infantil, versando sobre cuidado e educação de bebês, destacando ainda em seus estudos a Identidade Docente, que ela considera ser ação de professoras e auxiliares. Focando na docência com bebês, a autora ressalta que, nas relações de educação e cuidado que se estabelecem entre professoras, auxiliares e crianças, existe a mobilização de saberes, de habilidades e de práticas vindas também de experiências de diversas gerações de mulheres, saberes que não construíram durante as formações e que não têm o reconhecimento institucional. Após a observação participante e a realização de entrevistas com 9 professoras e 1 auxiliar de Educação Infantil, a autora conclui a necessidade de um olhar voltado para a experiência social de professoras e auxiliares perpassando, além da integração, da estratégia e da subjetivação, os sentidos primeiros do seu próprio corpo nas relações estabelecidas durante o dia.

Dentre as produções encontradas, ressaltam-se o trabalho de Vieira (2015) por ter envolvido profissionais de vários segmentos e também a análise sobre a

compreensão de professoras e funcionárias acerca da participação, do protagonismo e do pertencimento dos/as funcionários/as no que se refere à elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e o de Teixeira (2018), que investigou a relação das merendeiras na interação com as crianças de uma Unidade de Educação Infantil pública. Também inferimos sobre a relevância dos estudos acerca da docência na Educação Infantil e da atuação de auxiliares de sala (Bittencourt, Silva, 2017; Oliveira, 2017; Pinheiro, 2018), que permitem suscitar reflexões pertinentes às realidades que constituem o cotidiano da Educação Infantil nas relações entre esses/as adultos e as crianças.

No que se refere às produções acadêmicas do estado de Alagoas, não foram encontrados trabalhos cujos/as participantes da pesquisa e/ou o objeto de estudo dizem respeito a auxiliares em espaço de Educação Infantil, bem como demais funcionários/as da Educação Básica. As produções analisadas estão sintetizadas no quadro a seguir, no qual constam tipo, gênero textual, autoria, título, ano de publicação, base de dados em que foram encontradas e objetivo da pesquisa/artigo.

Quadro 1 - Produções encontradas na RSL

| Texto | Autoria | Título | Ano | Base de dados | Objetivo |
|-----------------------|--|---|------------|--|--|
| 1. Artigo | SOUZA, Marina Pereira de Castro e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | O PROINFANTIL e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro | 2012 | GT 7ANPED | Analisar como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida pelos Professores Cursistas, afetou a construção de sua identidade profissional (auxiliares de creche). |
| 2. Dissertação | CHAMARELLI, Luciana Gandarela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | O que fazer com o auxiliar de educação infantil?: um estudo sobre as políticas municipais no estado do Rio de Janeiro | 2014 | Banco de Teses e Dissertações da Capes | Conhecer e analisar a situação dos auxiliares de Educação Infantil nos municípios e de que forma se configuram as políticas municipais para esses profissionais a partir dos responsáveis pela Educação Infantil nas secretarias dos municípios investigados pela pesquisa |

| | | | | | |
|-----------------------|--|---|------|---|---|
| | | | | | institucional "Educação Infantil e Formação dos Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações", realizada entre 2009-2011 pelo grupo de pesquisa Infância, Cultura e Formação (INFOC). |
| 3. Dissertação | VIEIRA, Ana Luzia da Silva Universidade Nove de Julho | Projeto Político-Pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da Rede Municipal de Santo André | 2015 | Banco de Teses e Dissertações da Capes | Analisar como professoras e funcionárias(os) compreendem a participação, o pertencimento e o protagonismo das(os) funcionárias(os) no processo de elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche no decorrer dos anos 2013, 2014 e 2015, ressaltando que a própria pesquisadora encontra-se na condição de diretora da unidade escolar. |
| 4. Dissertação | OLIVEIRA, Tiago Grama de Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Condições de Trabalho e Profissão Docente | 2017 | Catálogo de Teses e Dissertações da Capes | Analisar a situação profissional, formação e condições de trabalho, das mulheres que exercem a função docente com crianças pequenas em unidades educacionais brasileiras. |
| 5. Artigo | BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras | 2017 | <i>Zero a Seis</i> | Analisar como a Auxiliar de Apoio à Educação Infantil constrói sua experiência na interação com bebês e professoras, durante as atividades de cuidado e educação em contexto coletivo. |
| | | | | | Compreender que saberes de |

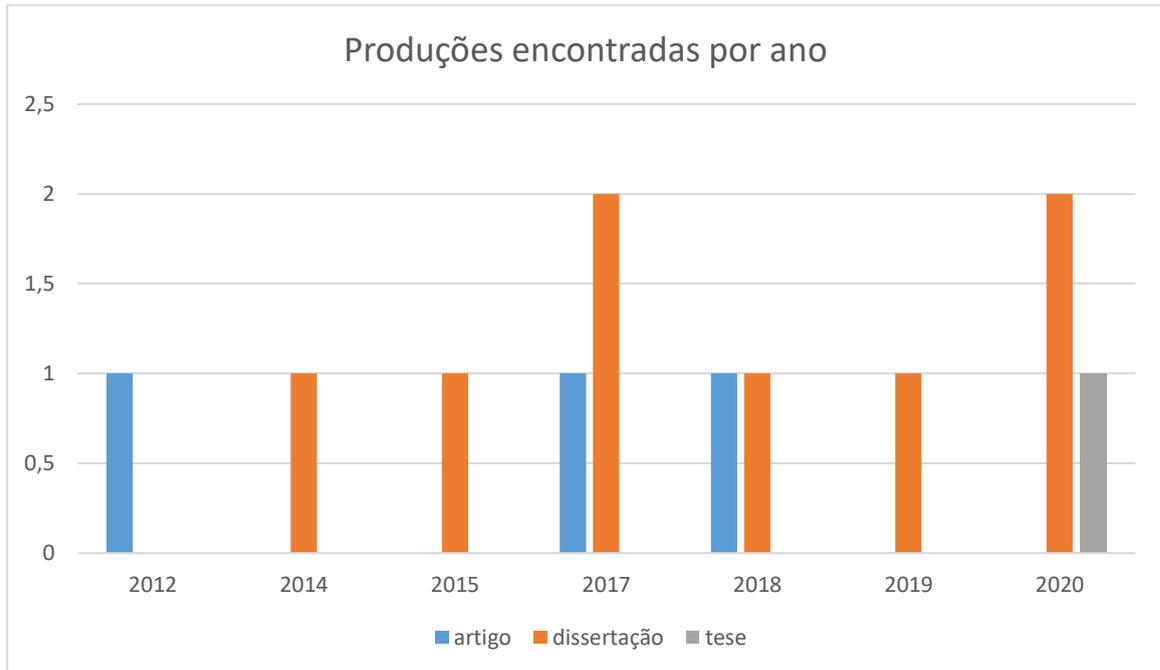
| | | | | | |
|-------------------------------|--|--|-------------|--|--|
| <p>6. Dissertação</p> | <p>MARTINS, Andressa de Oliveira Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)</p> | <p>Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Locus</p> | <p>2017</p> | <p>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</p> | <p>profissionais de Educação Infantil são mostrados nesta Atividade de Extensão Universitária. Busca ainda levantar e descrever aspectos referentes à participação (estar em formação) dessas profissionais, nesse projeto, e identificar e analisar saberes revelados no contexto dessa ação de extensão universitária.</p> |
| <p>7. Dissertação</p> | <p>TEIXEIRA, Barbara Souza Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</p> | <p>As Relações entre as Merendeiras e as Crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: "Cuidar, Ensinar, Zelar, Educar, Tudo faz Parte das Nossas Responsabilidades"</p> | <p>2018</p> | <p>Catálogo de Teses e Dissertações</p> | <p>Compreender como ocorrem as interações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte. O referencial teórico utilizado articulou estudos da Educação Infantil, Sociologia da Infância.</p> |
| <p>8. Artigo</p> | <p>BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p> | <p>Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense</p> | <p>2018</p> | <p><i>Revista Brasileira de Educação</i></p> | <p>Objetivou contribuir com o conhecimento das configurações recentes das redes municipais de ensino e delinear o perfil da formação de seus profissionais em Santa Catarina, com maior abrangência sobre a educação infantil.</p> |
| <p>9. Dissertação</p> | <p>SILVA, Tatiana Sales da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)</p> | <p>Estudo sobre a formação dos profissionais de apoio escolar na educação infantil no município de Santa Luzia</p> | <p>2019</p> | <p>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</p> | <p>Identificar as formas de atuação e a formação dos profissionais de apoio escolar na Educação Especial em Santa Luzia.</p> |
| <p>10. Dissertação</p> | <p>SANTIAGO, Elizangela Dias Universidade Federal de</p> | <p>Educação infantil: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) da</p> | <p>2020</p> | <p>Catálogo de Teses e Dissertações</p> | <p>Identificar as representações sociais de educação infantil construídas pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e suas</p> |

| | | | | | |
|------------------------|--|--|------|----------------------------------|--|
| | Pernambuco (UFPE) | rede municipal do Recife | | | relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife. |
| 11. Dissertação | LUZ, Jessica Tavares Universidade Metodista de São Paulo | O cuidar e o educar na educação infantil: aspectos do trabalho da auxiliar de classe em uma rede municipal de ensino | 2020 | Catálogo de Teses e Dissertações | Compreender o espaço ocupado e o trabalho desenvolvido pela Auxiliar de classe na Educação Infantil de São Bernardo do Campo, principalmente no que diz respeito ao cuidar e educar. |
| 12. Tese | BITENCOURT, Lais Caroline Andrade Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | DOCÊNCIA COM BEBÊS: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil | 2020 | Catálogo de Teses e Dissertações | Compreender as Experiências Sociais de professoras e de auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês, que frequentam instituição pública municipal de Belo Horizonte, em jornada integral. |

Fonte: A autora (2022).

Percebemos que, nas produções acadêmicas encontradas, o olhar para auxiliares de sala e demais profissionais de apoio na Educação Infantil aparece em maior proporção a partir de 2018 e que houve maior número de pesquisas realizadas nesse ano do que nos primeiros cinco anos do recorte temporal considerado nesta pesquisa. A maior quantidade de pesquisas encontradas por ano foi em 2020: 25%. Das pesquisas elencadas nesta RSL, todas são do tipo qualitativa, e, quanto aos procedimentos metodológicos, os mais utilizados foram: observação participante e entrevista semiestruturada e coleta de dados.

Gráfico 1 - Produções encontradas por ano



Fonte: Autora (2022).

No Gráfico 1, que apresenta a quantidade de trabalhos por ano de publicação, pode-se observar que, no recorte temporal dos últimos dez anos (2012 a 2021), não foram encontradas produções dos anos 2013, 2016 e 2021 diante dos critérios estabelecidos para esta revisão sistemática. Percebe-se que, nos últimos cinco anos, encontram-se 9 dos textos, 75%. Os dados mostram que o debate acerca de profissionais de apoio na Educação Infantil enquanto temática de estudos e/ou participantes das pesquisas tem crescido, mas que ainda há muito o que se pensar, investigar e produzir acerca do tema.

Ao considerarmos todos/as os/as profissionais que interagem com as crianças no cotidiano da Educação Infantil, percebemos que as poucas pesquisas encontradas se preocuparam em investigar com/sobre aqueles que são considerados auxiliares que atuam em sala de referência regular ou de apoio à educação especial, portanto, aqueles que estão intimamente envolvidos com as atividades pedagógicas junto aos/às professores/as. Dos 12 textos encontrados, apenas 2 foram no olhar para os profissionais de apoio: 1 deles tratou especificamente de uma categoria que não atua na docência: merendeiras e outro, tratou de perceber o envolvimento de diferentes segmentos na construção do PPP da instituição de Educação Infantil.

As crianças devem ser respeitadas e vistas como pessoas com direitos desde a recepção na instituição, no transporte escolar, na sala de referência, nos momentos de alimentação, no banho, assim como os/as profissionais também devem ser

valorizados/as e se sentirem de fato parte desse processo de desenvolvimento integral da criança. Para isso, todos/as os/as profissionais precisam olhar para a criança em sua inteireza e, ao se sentirem parte desse cotidiano, estarem ali com elas e para elas, assim contemplando direitos e necessidades dessa etapa da Educação Básica. As políticas, os direitos, as pedagogias e a formação de profissionais são temas de que tratamos a seguir.

No que se segue, será apresentado o mapeamento realizado para complementar a fundamentação do estudo, considerando que, no percurso da pesquisa, tivemos o ano de 2022 concluído, o que abriu possibilidade para investigação de possíveis produções acadêmicas mais recentes, que não fizeram parte das buscas da RSL, nas quais foram incluídos os trabalhos de 2012 a 2021.

2.4 Mapeamento das produções em 2022

A fim de ampliar a revisão de literatura, considerando as possíveis produções que poderiam ser encontradas na revisão de literatura sobre profissionais de apoio na Educação Infantil, em um segundo momento, foi realizada uma nova investigação no universo on-line com vistas a mapear os trabalhos publicados em 2022, sendo utilizadas as seguintes bases de dados: *Revista Zero-a-Seis*; GTs 07 e 08 da ANPED; *Revista Brasileira de Educação da ANPED*; Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

É importante informar que, para este mapeamento complementar, não houve inclusão de textos que tiveram auxiliares de sala como participantes da investigação, considerando as reflexões e fundamentações construídas durante a primeira fase da pesquisa, que envolveu a RSL, pela qual conhecemos uma fundamentação teórica suficiente para considerarmos auxiliares de sala agentes atuantes na docência, portanto uma questão à parte. Sendo assim, optou-se por realizar a busca referente ao ano de 2022 sem envolver auxiliares de sala.

Houve a busca principal utilizando-se os termos: “Profissionais” AND “Educação Infantil”; “Funcionários” AND “Educação Infantil”; “Trabalhadores” AND “Educação Infantil”. Pela dificuldade de encontrar produções, foram ainda utilizados termos simplificados para buscar títulos e resumos de produções que atendessem aos objetivos da busca: merenda/cozinha/merendeira; porteiro/portaria; limpeza/auxiliar; secretaria/auxiliar administrativo; transporte/monitoria/motorista.

Na busca pela Base de Periódicos da Capes, apareceram 46 resultados, utilizando-se os termos “Profissionais de apoio” AND “educação infantil”, e 1 com o termo “Funcionários da educação infantil”. Pela leitura de resumos, percebeu-se que não havia produções escritas que tivessem como participantes ou que a temática tivesse como objeto de investigação os/as profissionais atuantes em diversos serviços na Educação Infantil. Um texto que não entrou para leitura completa do mapeamento por considerar agentes de apoio como auxiliares de sala, mas contribuiu com a pesquisa, apresentando fundamentações importantes no tocante aos vínculos de trabalho por terceirização, muito ocorrentes no serviço público da educação, foi o de Ribeiro (2022), intitulado “*A política de precarização do trabalho do agente escolar na educação infantil do município de cascavel (PR)*”, citado mais detalhadamente nas análises de dados desta pesquisa.

Na *Revista Zero-a-Seis*, foram verificadas as publicações do ano de 2022, analisando-se quatro dossiês (totalizando 67 artigos). A grande maioria dos textos das edições verificadas tratam da Educação Especial e dos/as profissionais que atuam em sala com as crianças na Educação Infantil. Desse total, da *Revista Zero-a-Seis*, 2 foram para leitura de resumo. Pela leitura dos resumos dos 2 textos eleitos como possivelmente condizentes com o objetivo do mapeamento, destacamos: 1. “Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará”, de autoria de Costa e Viralunga (2022); e 2. “O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de educação infantil”, de Mariane falco (2022), tendo sido percebido que as autoras tiveram, como profissionais, docentes e auxiliares de sala, não envolvendo os/as demais adultos. Assim, esses trabalhos não foram listados para leitura completa.

Nas publicações de 2022 da *Revista Brasileira de Educação*, constam 82 artigos, dos quais foram lidos resumos de 8 que poderiam integrar o mapeamento, porém o único que apresentou relação com os objetivos da busca foi: “Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE”, de Melgaço e Souza (2022), sendo citado pela contribuição nesta dissertação, mas não incluído no mapeamento, que considerou especificamente a etapa da Educação Infantil para os textos buscados, não sendo esse o caso do texto citado.

Na base Scielo, apareceram 7 resultados com os termos inseridos na busca, sendo que, pela leitura do resumo, se mostrou ser mais um caso que considerou apenas professores/as e auxiliares.

Na BDTD, com o termo “funcionários”, apareceram 2 resultados; com “profissionais”, 20; com “trabalhadores”, 197. Já com os termos variáveis usando palavras sobre os segmentos (limpeza, merenda, transporte, secretaria, portaria), não foram encontrados resultados. Desse total de 209 resultados de trabalhos da BDTD, foram observados os títulos, sendo percebido que a grande maioria se trata de trabalho docente, profissionais de apoio e formação docente. Foram lidos 11 resumos de textos que poderiam ter relação com o interesse do mapeamento, porém não foram encontrados trabalhos nos moldes aqui apresentados para inclusão e exclusão dos estudos.

Assim, foi ainda realizada uma busca final no Google Acadêmico, quando foi encontrado o texto de Miranda (2022), uma dissertação de mestrado. Logo, com o mapeamento, foi encontrado apenas um texto que teve interesse em tratar de temática relacionada à etapa da Educação Infantil, contando com a participação de profissionais de diversas funções/cargos.

Em sua dissertação de mestrado, Miranda (2022) interessou-se por identificar a experiência de professores/as e funcionários/as da Educação Infantil na prestação de cuidados de primeiros-socorros à criança, envolvendo os/as diferentes adultos/as que atuam no cotidiano em uma instituição de Educação Infantil. Participaram da pesquisa 13 profissionais, entre eles 1 bibliotecária e 1 nutricionista, além dos/as professores/as e auxiliares. Sua intenção foi envolver todos os atores adultos do cotidiano, porém a autora informa que, em razão da pandemia de Covid-19, “alguns funcionários como cozinheiro, auxiliar de cozinha e auxiliar de serviços gerais foram dispensados do quadro profissional da unidade e por esse motivo não participaram desta etapa de coleta” (Miranda, 2022, p. 59). Vale inferir a percepção sobre mais um problema de vínculos precários de contratação, sendo que os segmentos de serviços diversos são maioria nesses vínculos precários, portanto os mais atingidos pela falta de estabilidade e não garantia de vários direitos trabalhistas.

No estudo, Miranda (2022) investiga as experiências de acidentes e machucados mais citados pelas participantes – quedas, traumas e ferimentos – e quais experiências já vivenciaram acerca de acidentes ou riscos à vida das crianças. Os dados indicam que a maioria dos/as funcionários/as não tinha participado de algum curso de Primeiros-Socorros. Como parte do percurso de pesquisa-intervenção, foram elaborados vídeos sobre quedas, engasgos e convulsão, conteúdo pautado nas respostas dos dados construídos a fim de contribuir com uma formação dos/as

profissionais da instituição acerca do tema, que apresentou necessidades de intervenção acessível. Os vídeos passaram por validação de juízes e especialistas e estão disponíveis no *YouTube*.

Percebe-se como um avanço ter encontrado mesmo que não específicos da Educação Infantil, mas que podem contribuir com os estudos sobre o tema, porém, nota-se que há ainda uma grande escassez quando pensamos sobre o fato de terem sido utilizados até termos que representam diferentes segmentos (motorista, secretaria, limpeza, monitora e outros), e, na grande maioria das bases usadas, não aparecerem resultados (*Zero a Seis*, 0 resultado; Scielo, 0 resultado; Periódicos Capes, 0 resultado; *Revista Brasileira de Educação*, 1 resultado; BDTD, 1 resultado). Um dos pontos que refletimos diante do trabalho de Miranda (2022) é o fato de não ter o envolvimento de mais participantes, sendo estes/as os que realizam os serviços de limpeza, merenda, transporte e outros – que têm vínculos de contrato temporário ou terceirização, sem planos de cargos e carreiras – que perderam seus vínculos em decorrência dos fechamentos temporários das instituições devido à pandemia de Covid-19. Outro ponto que chama atenção é o fato de terem aparecido alguns textos – ainda que não sobre Educação Infantil – com o olhar voltado para os direitos trabalhistas desses/as profissionais, o que contribui para uma construção de arcabouço teórico para entendermos questões importantes sobre o objeto, servindo para subsidiar outras pesquisas a serem realizadas.

O estudo bibliográfico realizado com a RSL e o mapeamento permitiram vislumbrar a produção acadêmica atual e confirmar algumas compreensões e hipóteses acerca do tema: 1. Ainda há muito a se investigar, produzir, pensar, tornar visível e contribuir sobre o perfil de profissionais de apoio na Educação Infantil; 2. Profissionais de apoio continuam sendo significativamente ignorados/as nas pesquisas; 3. Auxiliares de sala aparecem em maior ocorrência nos estudos envolvendo formação docente/práticas cotidianas/formação continuada. Considerando as especificidades da Educação Infantil, que visa o desenvolvimento das crianças desde bebês nas interações e brincadeiras com seus pares e adultos/as de seu cotidiano, precisamos avançar nesse debate. Esse olhar se faz necessário para pensarmos ações, formações, práticas e políticas que foram/são/venham a ser direcionadas à Educação Infantil. A seguir, veremos alguns dos principais programas e políticas marcantes para profissionais da educação.

2.5 Programas e políticas para profissionais da educação

Como vimos no primeiro capítulo, a partir de 1990, diante das mudanças no cenário das pesquisas e políticas que passaram a se voltar para os direitos das crianças e a preocupação com a atuação de professores e professoras sem habilitação para atuar com elas – as crianças –, algumas ações passaram a ser realizadas no intuito de ofertar formação para os/as adultos/as, sendo ainda recente a consideração do termo educadores/as quando nos referimos a todos/as aqueles/as envolvidos/as na oferta da educação às crianças no ambiente educacional.

Dentre algumas ações e materiais envolvidos nesses processos de compreensão de agentes adultos/as como partícipes na educação de crianças, encontra-se uma coleção de pequenos livros denominada *Creche Urgente*, publicada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), que apresenta relatos de experiência e trechos objetivos, importantes para o momento vivenciado na década de 1980, quando a identidade de creche ainda estava em construção e a Educação Infantil ainda não era considerada a primeira etapa de Educação Básica. Um de seus exemplares, *Relatos de experiência* (1988), traz as experiências de treinamento⁵ de recreacionistas, ofertadas pela Legião Brasileira de Educação e o Clube da Mulher (CNDM, 1988, p. 33). Nessa mesma produção escrita, é colocada a discussão – ainda que breve – de que “Na creche, todos são educadores” (CNDM, 1988, p. 22). A seguir, discorreremos sobre produções (ainda em escassez) que dão visibilidade aos/às funcionários/as da limpeza, da merenda, da portaria, da secretaria, da cozinha, do transporte.

No livro *Os Fazeres na Educação Infantil*, encontra-se um texto no qual é apresentado um relato de um auxiliar de cozinha e de um auxiliar de limpeza, que trazem a compreensão apontando para a necessidade de integração de ações de cuidado e educação no cotidiano das crianças como um desafio que envolve os/as trabalhadores/as não docentes e que “pode ser conseguido considerando o papel educativo exercido por cada um dos funcionários realizando formação em serviço” (Ribeiro, 2011, p. 137).

Em 2005, o Ministério da Educação cria o Programa de Formação Inicial para Professores/as em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), envolvendo

⁵ O termo “treinamento” é usado na produção citada.

cooperação entre estados e municípios brasileiros. O nome escolhido suscita inquietações, já que se torna bastante ambíguo por se tratar de uma formação inicial para professores em serviço. O fato é que esses/as funcionários/as não tinham a formação inicial e, por isso, eram considerados/as leigos/as do ponto de vista da formação. Muitas secretarias, tendo esse programa como referência, procuraram firmar parcerias com instituições para assegurar a formação exigida a docentes que já atuavam nas instituições de Educação Infantil, portanto direcionado à formação docente para redes públicas, privadas ou filantrópicas que não tinham formação adequada para o magistério. Porém, muitos estados preferiram oferecer o curso somente para instituições públicas (Cabral; Silva, 2019).

Tal programa surge para fornecer a formação inicial mínima exigida em lei para aqueles/as que já atuavam como profissionais da área, mas não tinham essa formação mínima. Em alguns contextos, por conta própria, como no caso de Maceió, as redes ofereceram essa formação também a auxiliares de sala, tendo em vista o fato de que, em Maceió, muitos/as docentes já possuíam a formação mínima exigida em lei. Muitas dessas pessoas atuavam há anos, tendo sido contratadas em anos anteriores à LDBEN (Brasil, 1996). Destarte, a formação teve como foco docentes, pois havia a preocupação em atender à legislação, além de um crescimento na busca por uma formação dos/as professores/as, a qual deve ser assegurada para todos e todas pelas unidades mantenedoras, sendo definida como aquela que

[...] deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (Brasil, 1999, p. 70).

O Programa ADI Magistério aconteceu no município de São Paulo, tendo como público auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) que ainda não possuíam a formação mínima exigida. Citamos esse programa por ser considerado uma importante ação de formação em serviço, neste caso, de atuantes em sala diretamente com as crianças, para auxiliares. Destacamos que, embora os/as auxiliares não sejam o foco desta pesquisa, as reflexões sobre eles/as nos permitem suscitar possibilidades formativas para profissionais de diferentes funções/cargos. Com um material didático organizado por módulos, o programa teve duração de dois anos e o objetivo de ofertar uma formação em nível normal médio para considerar a habilitação para Educação

Infantil (São Paulo, 2002). As temáticas foram: Fundamentos da Educação; Orientação da prática educativa; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Organização do trabalho pedagógico; Políticas públicas em Educação Infantil; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada temática contém de um a quatro módulos para estudo.

Outro documento sobre a temática foi elaborado visando contribuir com a discussão acerca de uma “Política de valorização dos funcionários de escola” a ser implementada diante de um regime colaborativo entre os sistemas de ensino como uma ação para reconhecer a sua identidade social e o início institucional para a valorização profissional deles/as. No referido documento, há a afirmação de que os processos educativos ocorridos não apenas acontecem com professores/as e crianças, mas também nas interações com os demais atores da instituição, que neste documento são denominados/as “funcionários de escola” (Brasil, 2005).

O documento “Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários da escola”, elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de reconhecer a importância dos/as funcionários/as dentro do projeto político pedagógico das escolas de Educação Básica e orientar ações concretas de valorização, apresenta três eixos que se complementam para tal alcance de melhorias neste aspecto: gestão, formação e carreira. E, em relação à formação, é importante se atentar para o que preconiza a LDBEN (1996) sobre formação inicial e continuada como formação mínima para exercício no magistério e os princípios de valorização dos/as profissionais da educação, garantindo-lhes planos de carreira do magistério público, conforme texto do artigo 67, mediante:

Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Em 2004, pela primeira vez, funcionários/as de escolas foram incluídos/as em programas de Valorização dos Trabalhadores em Educação, que contaram com verbas específicas. Foi nesse contexto que estados e municípios puderam requerer recursos no Ministério da Educação para capacitar, em várias etapas da Educação Básica, vigias, merendeiros/as, porteiros/as, auxiliares administrativos/as,

secretários/as e várias outras funções do interior das escolas. Nesse mesmo período, o MEC ampliou a discussão sobre política de valorização dos funcionários/as de escola quando realizou o Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação, o que ampliou olhares e debates acerca da atuação e formação desses/as trabalhadores/as (Brasil, 2004).

Visto isso, no próximo capítulo vamos discorrer sobre o percurso metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para investigar o perfil dos/as profissionais de apoio da Educação Infantil da rede municipal de Maceió, considerando formação, identidades e profissionalismo, a presente pesquisa é composta de pesquisa bibliográfica e construção dos dados com aplicação de questionário para profissionais da rede, bem como entrevistas semiestruturadas com profissionais de uma instituição e análise dos dados obtidos.

Dado o exposto, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, bem como fundamentações que o embasam, situando quanto ao tipo, à abordagem, aos instrumentos de construção de dados, aos participantes, ao lócus da pesquisa e à análise dos dados obtidos.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, com foco na análise das narrativas de profissionais de apoio da Educação Infantil, investigando seu perfil e considerando formação, identidades e profissionalismo. Minayo (2001) discorre que esse tipo de pesquisa investiga questões particulares, analisando a realidade que perpassa os sentidos e valores e as compreensões sobre a temática estudada, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ou não se deve quantificar.

A opção pela realização de uma pesquisa de abordagem narrativa está intimamente relacionada ao objetivo de compreender tais profissionais a partir deles/as mesmos/as: discursos, significados, concepções, vozes, histórias, ou seja, experiências de indivíduos que refletem suas identidades e estão relacionadas a lugares e situações específicos, portanto à apreensão do sentido das experiências dos/as pesquisados/as. Para Bolívar (2002), o uso da pesquisa narrativa em educação traz a possibilidade de compreender o modo como os/as professores/as – e, neste caso, profissionais de apoio – dão sentido a seu trabalho, ao desenvolvimento das práticas e ao contexto em que estão inseridos/as. Nesse sentido, tal abordagem é de grande valia para os objetivos da presente pesquisa, que tratará da análise de narrativas dos/as profissionais de apoio que atuam em diversas funções inerentes ao fazer do cotidiano da Educação Infantil, pensando sobre a formação, as identidades e o profissionalismo, sendo uma investigação sobre e com eles/as, constituída por seus relatos, impressões, concepções, ideias, expectativas, afirmações, negativas.

Clandinin e Connelly (2011) afirmam que, na pesquisa narrativa, o pesquisador deve realizar a interpretação dos textos e, partindo deles, criar um novo texto. A construção dos dados durante a investigação pode acontecer de forma oral e/ou escrita, tendo o/a pesquisador/a o papel de decidir qual dessas formas é a mais adequada para seu estudo.

3.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Maceió, Alagoas. A cidade conta com 57 CMEIs, além de escolas de Educação Básica que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para esta pesquisa, foram considerados os 57 CMEIs tendo como critério as especificidades da Educação Infantil, na medida em que realizar a pesquisa em local que atenda somente crianças desde bebês com idade até 5 anos e 11 meses poderia contribuir para uma melhor aproximação com o perfil dos/as profissionais que lá atuam em interação com esse público específico – as crianças. Na primeira fase, a de aplicação dos questionários, consideramos os CMEIs de toda a rede municipal de Educação Infantil. Na segunda, foram realizadas entrevistas em um CMEI situado na sexta região administrativa de Maceió, que conta com 12 trabalhadores/as atuantes nos segmentos de cozinha, transporte e limpeza.

3.3 Participantes da pesquisa

Os/As participantes da pesquisa foram os/as profissionais de apoio atuantes em CMEIs do município de Maceió: funcionários/as da limpeza, da cozinha, do transporte, da portaria e da secretaria. Na primeira fase, foram convidados/as profissionais atuantes na Educação Infantil da rede municipal para responder ao questionário disponibilizado para CMEIs de toda a rede municipal. Na segunda fase, foram entrevistados/as 7 do total de 12 colaboradores/as que trabalham em um CMEI na sexta região administrativa, sendo que 3 não quiseram participar da entrevista e 2 afirmaram se sentir representados/as por terem colegas da mesma função já participando da pesquisa.

3.4 Construção dos dados

A construção dos dados se deu em duas fases: I) aplicação de questionário divulgado em toda a rede e II) realização de entrevistas semiestruturadas com 7 profissionais de uma instituição de Educação Infantil de um bairro localizado na região administrativa 6, da rede municipal de Maceió, Alagoas. A pesquisa foi autorizada pela Diretoria de Gestão da Educação (DGE) do município, bem como recebeu aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, com o parecer consubstanciado de número 5.528.796. Em 2022, foi realizada aplicação de questionário teste que permitiu refletir acerca da fase de construção dos dados, o qual foi revisado e atualizado. Em 2023, o questionário revisado e atualizado foi aplicado em diferentes locais, e os dados foram desconsiderados para a análise aqui apresentada, pois, naquele momento, o objetivo era apenas aperfeiçoar o instrumento de coleta de dados. Após atualizado, foi aplicado contendo 42 perguntas sobre dados pessoais, formação e atuação profissional, com questões abertas e perguntas de múltipla escolha.

Sobre o questionário, trata-se de um instrumento de coleta, sobre o qual Gil (1999) afirma que permite chegar a um grande número de pessoas, ainda que estejam dispersas em áreas geográficas distantes, visto que o questionário pode ser enviado por correio, e-mail e outras formas; ele garante anonimato e possibilita aos/às participantes responderem no tempo que lhes for conveniente. Portanto, esse instrumento deve ser pensado para servir ao tipo e à abordagem de pesquisa adequados, bem como é entendido que, desde seu enunciado, não é somente uma frase ou um conjunto de frases, mas sim um conjunto de ideias que, em contexto, dão sentido ao discurso (Fiorini; Manzini, 2014).

O questionário em formato on-line – Apêndice B – foi enviado por e-mail para o contato dos 57 CMEIs do município de Maceió, bem como o arquivo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A, além da autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com a solicitação para que seus/suas representantes convidassem os/as profissionais de apoio para participarem da pesquisa, respondendo aos questionários. Após alguns dias sem retorno de recebimento, foi enviada uma mensagem de e-mail com pedido de confirmação e com oferecimento para apresentação de forma presencial na instituição, bem como a entrega de questionários impressos, caso fosse desejado.

Obtivemos cinco respostas no questionário on-line na primeira semana, e apenas um CMEI convidou para o comparecimento na instituição, sendo que, após a pesquisadora pedir que indicasse a melhor data para o comparecimento, não obtivemos mais respostas ao e-mail.

Para buscar um maior número de respondentes aos questionários, recorremos a contatos com profissionais da Educação Infantil, estudantes e possíveis colaboradores/as, como também foi enviado um e-mail para a Coordenadoria de Educação Infantil (CGI) solicitando apoio com o compartilhamento do questionário. Obtivemos nove respostas e partimos para contatar, particularmente, gestoras que pudessem colaborar no processo. A partir daí, foram combinados momentos para a apresentação da pesquisadora e a entrega de questionários impressos. Foram entregues, no total, 65 questionários para quatro CMEIs que aceitaram participar. A pesquisadora se colocou à disposição para auxiliar pessoalmente na leitura do questionário e para ser escriba para participantes que preferissem, bem como a entregar a versão impressa visando facilitar o acesso para os/as funcionários/as que tivessem dificuldade em responder on-line. Por esses mesmos motivos e para despertar maior interesse pela pesquisa, melhor acesso e mais compreensão do TCLE, o referido documento também foi elaborado na versão cordel, que é um gênero textual muito marcante na cultura nordestina e de afinidade da pesquisadora, que os escreve em alguns momentos e eventos de sua trajetória.

Foi necessária a ida a um dos CMEIs algumas vezes para auxiliar como escriba ou para o esclarecimento de dúvidas – de acordo com as disponibilidades de participantes, a fim de interferir o mínimo possível em seus horários de trabalho e sua disponibilidade e para recolhimento dos questionários que não foram entregues todos em um único dia, sendo assim respeitados a disponibilidade e o tempo dos/as que aceitaram participar da pesquisa. Das participantes dos questionários, 2 (P6 e P11) foram auxiliadas com a pesquisadora sendo escriba, a pedido delas, pela dificuldade em escrever. Esses fatores se constituem como acordos e princípios éticos da pesquisa, enquanto posicionamento ético e investigativo, considerando que o que essas pessoas tinham/têm a dizer é importante.

A maioria dos/as que aceitaram participar ficaram com os questionários e avisaram na semana posterior o dia para que a pesquisadora fosse recolher. Tivemos o total de 29 questionários, sendo 9 on-line e 20 impressos entregues. Dos 9 questionários on-line, 1 teve de ser desconsiderado nas análises porque foi

respondido por uma auxiliar de sala, ficando, então, 8 on-line e 20 impressos – 28 no total. Vale reafirmar que, apesar da possibilidade de resposta aberta para todos/as os/as profissionais de apoio da rede municipal, conseguimos o total de 28 após diversos contatos pessoais realizados com pessoas que colaboraram, sendo que a mestrande, na condição de professora da rede, em diálogo com outras profissionais e o orientador, que já colaborou em ações formativas da rede, entraram em contato com profissionais que abriram espaço em suas instituições para que a pesquisa fosse apresentada, o que gerou aceitação.

Após a análise dos questionários aplicados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas – roteiro apresentado no Apêndice D – com profissionais de apoio de uma instituição em um bairro da região administrativa 6, da rede municipal de Maceió, sendo que foi a escolhida devido à disponibilidade da gestão em aceitar a realização das entrevistas e ao aceite das participantes. Após assinatura do TCLE, foram entrevistadas 7 pessoas em dois dias, com horários previamente agendados. Das 7 entrevistas, 6 aconteceram presencialmente e uma entrevista ocorreu de forma remota por meio de videochamada durante a noite, o que era mais acessível para a participante, em adequação à disponibilidade dela, que preferiu dessa forma. O conteúdo das entrevistas foi registrado por gravação de áudio, informada antes do início para ciência e concordância das participantes, as quais não serão identificadas, sendo que foi perguntado como elas preferiam, e optaram pela não identificação.

Sobre a entrevista, Haguette (1997, p. 86) a conceitua como “processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a intenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista trouxe maior possibilidade de análise do objeto, pois também permite a coleta de dados subjetivos, relacionados com atitudes, valores e opiniões que não são encontrados em registros ou fontes documentais, sendo uma ferramenta para o trabalho que contextualiza o comportamento dos sujeitos, vinculado a seus valores, suas crenças e seus sentimentos (Rosa; Arnoldi, 2008).

Para a fase de entrevista, foi elaborado um roteiro de perguntas, pois se trata da realização de entrevista semiestruturada, sobre a qual Manzini (2004) afirma, citando Triviños (1987), que ela tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, assim os questionamentos dão fruto a outras hipóteses que surgem diante das respostas dos/as participantes. Nesse contexto, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não

só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987 *apud* Manzini, 2004, p. 4).

As entrevistas aconteceram individualmente na sala da brinquedoteca do CMEI, local indicado pela gestão, e variaram entre 28 minutos e 45 minutos, informação que trazemos brevemente para situar o leitor e a leitora sobre o tempo estimado, mas o que mais nos interessou, em termos de pesquisa, foi o fato de buscarmos criar um ambiente em que os/as participantes se sentissem o mais à vontade possível com a pesquisadora, sendo que as entrevistas poderiam demorar o tempo que os/as entrevistados/as considerassem necessário. De acordo com Manzini (2004), a entrevista semiestruturada tem foco em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas essenciais, e há a complementação com outras questões pertinentes às circunstâncias no momento da entrevista, sendo o tipo de entrevista que possibilita emergir informações de forma mais livre e na qual as respostas não precisam ser condicionadas a alternativas padronizadas.

Foi organizado um lanche para acolher os/as entrevistados/as e, após a apresentação breve da pesquisadora, a leitura do TCLE, realizada por ela, por preferência das participantes, e a assinatura dos/as participantes, era iniciada a entrevista, deixando claro para os/as participantes que poderiam considerar como um diálogo.

Consideramos que as entrevistas possibilitaram complementar e aprofundar os dados obtidos com os questionários, tendo assim maior conhecimento da realidade pela escuta dos/as participantes e permitindo observações que não são possíveis apenas com aplicação dos questionários, corroborando as características da abordagem de tipo pesquisa narrativa, aqui empregada, tida por Clandinin e Connelly (2000) como uma maneira de entender a experiência como um processo colaborativo entre pesquisador/a e pesquisado/a.

Carvalho, Silva e Bianchi (2021, p. 4) consideram que “pesquisas narrativas são subjetivas em que elas transmitem a uma pessoa, ou, às vezes, um coletivo, versão de eventos usando uma determinada escolha de palavras, metáforas e estilos”. Dessa forma, as narrativas devem ser manuseadas com cuidado quando coletadas e usadas como dados de pesquisa, e, quando utilizadas de forma apropriada, as pesquisas narrativas complementam as formas mais convencionais de investigação (Carvalho; Silva; Bianchi, 2021). Nesse sentido, na presente pesquisa, temos a

análise das narrativas de profissionais de apoio, tendo-os/as como participantes e não apenas informantes, já que falam sobre si mesmos/as e os contextos de suas formações, suas relações de trabalho e suas vidas.

Buscando conhecer o perfil de profissionais de apoio na Educação Infantil de Maceió, pela compreensão da necessidade de escutar profissionais de apoio, considerando suas compreensões, suas expectativas, as atribuições de sentidos sobre si mesmos/as, suas relações e seus vínculos de trabalho, seu envolvimento com as crianças, suas experiências e outros aspectos importantes a serem conhecidos, a abordagem de tipo pesquisa narrativa foi selecionada porque, “refletindo sobre educação, vemos a pesquisa narrativa como uma possibilidade de estudo interessante, pois educação e vida estão interligadas” (Sahagoff, 2015, p.2). O tratamento dos dados coletados nessa abordagem de pesquisa narrativa contempla a construção e transcrição de dados, a compreensão dos contextos e dos fatores que produzem mudanças e motivam ações e a exploração do que é relatado e como é relatado.

3.5 Procedimentos de análise

A análise dos resultados aconteceu embasada nas contribuições de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo para fundamentar a organização, a sistematização e a análise, com o objetivo de conhecer e analisar aspectos relacionados ao perfil dos/as profissionais de apoio que atuam na Educação Infantil do município de Maceió, refletindo acerca da formação, das identidades e do profissionalismo deles/as. Bardin trata a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2011, p. 47).

A análise dos dados, portanto, aconteceu em três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Apresentando compreensões acerca da análise de conteúdo por Bardin, Câmara (2013) afirma que a pré-análise pode ser compreendida como a organização, na qual se estabelece uma estrutura precisa de trabalho, com procedimentos bem delineados, mas flexíveis, sendo ainda a fase que envolve a leitura “flutuante”. No nosso caso, foi a fase da

pesquisa em que houve o primeiro contato com as respostas dos 28 questionários e a escuta das 7 entrevistas, iniciando a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a elaboração dos indicadores para a análise. Os questionários foram lidos um a um, depois foi realizada uma segunda leitura, desta vez com registros de termos que pareciam se destacar e mereciam um olhar mais aprofundado na próxima fase. As entrevistas foram escutadas por completo, depois houve a escuta com agrupamento de respostas por questões, sendo feita a transcrição das respostas.

A segunda fase foi de exploração do material, empregando-se o recorte, via enumeração, elencando unidades de registro para organização, escolha de categorias, classificação, agregação e categorização. Formam definidas três categorias: 1. Identidades de profissionais da Educação Infantil de Maceió; 2. Olhares sobre formação de/para profissionais da Educação Infantil de Maceió; 3. Sentidos sobre a atuação e as relações no cotidiano da Educação Infantil. A terceira fase do processo de análise de conteúdo foi o tratamento dos resultados, buscando torná-los significativos e válidos, com a interpretação de conceitos e proposições para além do conteúdo apresentado nos documentos. Esta última é a fase de inferência e interpretação (Bardin, 2011), quando discutimos os resultados, versando sobre a literatura e os posicionamentos acerca do tema.

4 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Neste capítulo, apresentamos dados construídos a partir da aplicação do questionário e das entrevistas, tratando sobre informações acerca de contratações de pessoal de apoio, do que consta nos planos municipais e outros documentos no tocante a esses/as profissionais, o que auxilia na compreensão sobre vínculos e condições de trabalho, se refletindo no perfil deles/as. Durante a análise foram elaboradas 3 três categorias, de acordo com o agrupamento a partir das unidades de registro elencadas (Bardin, 2011). Discorreremos fazendo a contextualização com o referencial teórico integrante do estudo, iniciando com os dados do questionário e dialogando com o conteúdo das entrevistas, aproximando questões e temáticas investigadas.

4.1 Identidades de profissionais da Educação Infantil de Maceió

Para preservar os/as participantes da pesquisa, utilizaremos a letra P referindo-se a Participante, e o numeral correspondente ao questionário analisado, sendo assim: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27 e P28. As respostas serão apresentadas na sequência. Para as entrevistas, que aconteceram com 7 pessoas diferentes das que responderam aos questionários, utilizamos sete nomes fictícios para não identificação dos/as participantes: Violeta, Girassol, Rosa, Jasmim, Margarida, Orquídea e Tulipa. No quadro a seguir, sintetizamos informações sobre participantes e segmentos para melhor visualização.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

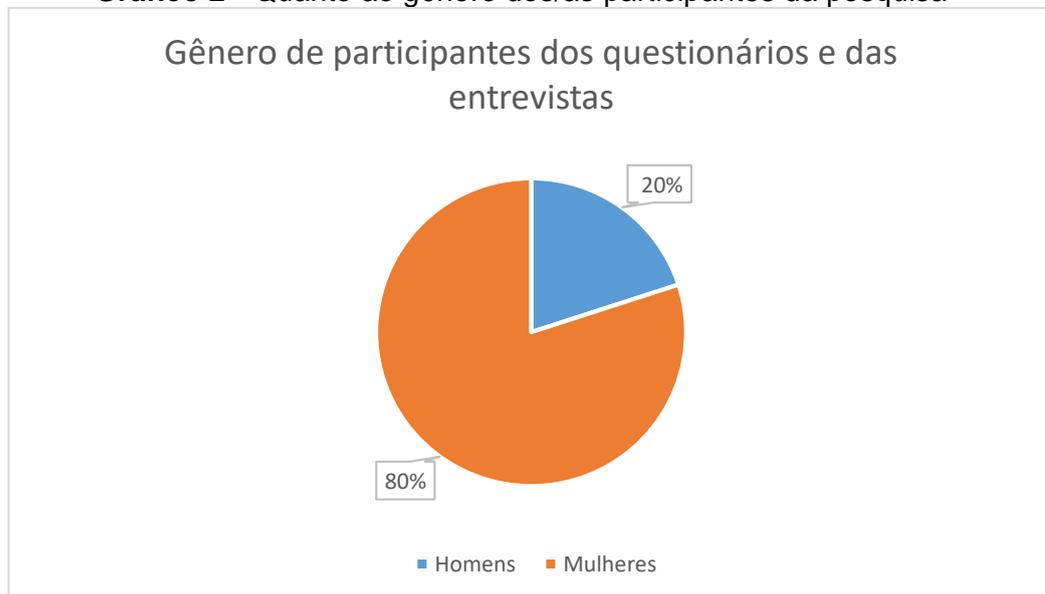
| 1ª fase - questionários | |
|--------------------------------|-------------------|
| Segmentos | Quantidade |
| Limpeza | 17 |
| Secretaria | 5 |
| Merenda | 3 |
| Portaria | 2 |
| Transporte | 1 |
| 2ª fase - entrevistas | |
| Limpeza | 2 |
| Merenda | 2 |
| Transporte | 2 |
| Secretaria | 1 |
| Total | 35 |

Fonte: A autora (2023).

Sobre a função/cargo em que atuam, dos/as participantes dos questionários, a grande maioria, 67,1% (17), é do segmento limpeza, 17,9% (5) são da secretaria, 10,7% (3) atuam na merenda, 7,1% (2) são porteiros/as e 3,5% (1) são motoristas. A P16, que atua na limpeza por vínculo terceirizado, informou que também auxilia nas atividades da cozinha. Dos/as entrevistados/as, por sua vez, foram 2 do segmento merenda, 2 da limpeza, 2 do transporte e 1 da secretaria. No CMEI onde aconteceram as entrevistas, a equipe não conta com profissionais para a portaria, apesar da necessidade.

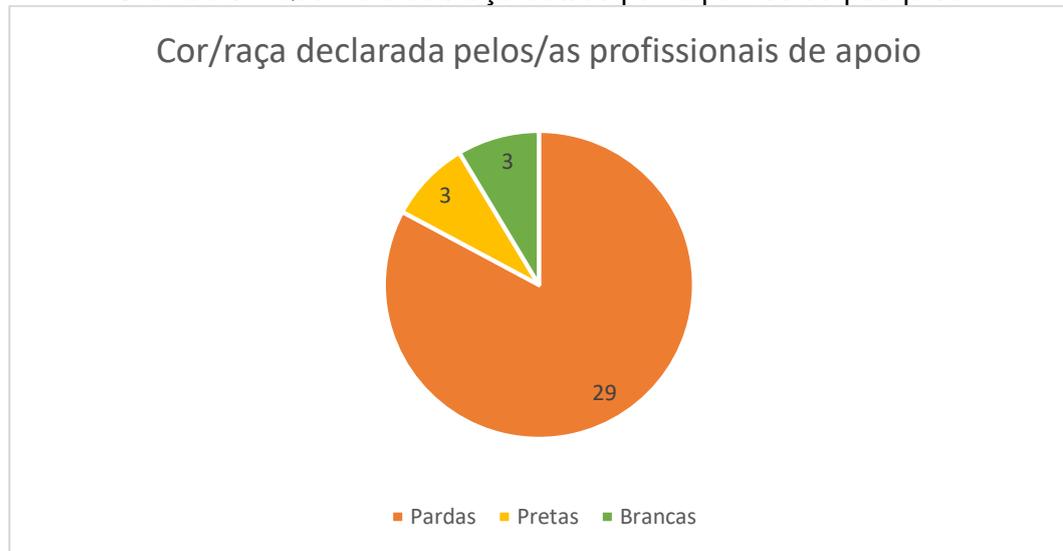
Em relação aos dados pessoais que ajudam a pensar o perfil dos/as participantes da pesquisa, nos questionários 78,6% (22) são do gênero feminino e 21,4% (6), do gênero masculino. Nas entrevistas, do total de 7 participantes, tivemos 6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Sendo assim, do total de 35 participantes da pesquisa, foram 28 mulheres e 7 homens, como podemos ver no gráfico 2.

Gráfico 2 - Quanto ao gênero dos/as participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2023).

No tocante ao quesito cor/etnia, 83% dos/as participantes do questionário se autodeclararam pardos/as (23), 11% pretos/as (3), e 7% brancos/as (2). Nas entrevistas, por sua vez, das 7 pessoas, 1 se declarou branca, e 6, pardas. Sendo assim, dos/as 35 participantes, temos, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Quanto à cor/raça dos/as participantes da pesquisa

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que, no Brasil, a população negra é o somatório de pretos e pardos, portanto é negro quem se autodeclara preto ou pardo. Sendo assim, constatamos que, dos/as 35 participantes, 91,4% são pessoas negras, e 8,6%, brancas, atuando nos serviços de apoio em CMEIs do município de Maceió.

É notória a presença maciça de mulheres pretas e pardas no trabalho da educação. Das 28 mulheres participantes da pesquisa, 17 atuam como auxiliar de limpeza (todas por vínculo terceirizado) e 5 atuam na merenda, sendo 2 efetivas e 3 por terceirização, 1 é monitora de transporte, 1 atua na portaria e 3 no segmento da secretaria. Vemos a atuação da maioria das mulheres nos serviços de limpeza/cuidado, ainda comumente vistos como afazeres das mulheres no lar e no trabalho. Hirata (2016), ao apresentar modalidades da divisão sexual e internacional do trabalho em um estudo comparado entre Brasil, Japão e França, compreende que, na atuação de cuidado considerando diferentes atuantes (família, Estado, mercado), há uma combinação desigual e assimétrica, pois o cuidado é majoritariamente realizado por mulheres, o que torna indispensável fazer reflexões acerca das desigualdades de gênero, classe e raça no tocante à internacionalização. O estudo contribui significativamente para compreendermos paradigmas dominantes nas ações e relações de cuidado, bem como a centralidade desse trabalho nas mulheres, afirmando a interseccionalidade como instrumento de conhecimento e de ação política

no reconhecimento dos limites de um enfoque a partir de um gênero, não levando em conta o pertencimento racial e de classe, percebendo-se “a opressão imbricada nas diferentes relações sociais” (Hirata, 2016, p. 61).

Sobre o estado civil, 9 declararam estar divorciadas, e a mesma quantidade, 9, casadas. As demais, 4 estão solteiras, 3 em união estável, 2 amasiadas e 1 viúvo. A maioria dos/as participantes mora em bairros periféricos da área urbana de Maceió (96,42%): Santos Dumont, Gruta de Lourdes, Jacintinho, Cidade Universitária, Rosane Collor, Benedito Bentes, Tabuleiro dos Martins, Serraria e Eustáquio Gomes, e 1 mora em outro município, Tabuleiro, localizado em Rio Largo.

Sobre o tipo de moradia de participantes, 70% das pessoas moram em casa de rua pública, 14% moram em apartamento e 10% moram em condomínio fechado. Outra questão foi sobre quantas pessoas moram na mesma residência.

Tabela 2 - Número de pessoas que moram com o/a participante

| Nº de pessoas que moram além do/a participante | Quantidade de participantes |
|---|---|
| 7 Pessoas | 2 (P13, P20) |
| 5 pessoas | 1 (P7) |
| 4 pessoas | 6 (P6, P8, P14, P21, P22, P23) |
| 3 pessoas | 8 (P1, P2, P4, P10, P18, P26, P27, P28) |
| 2 pessoas | 6 (P3, P9, P11, P16, P19, P25) |
| 1 pessoa | 4 (P5, P12, P15, P24) |
| Mora sozinho | 1 (P17) |

Fonte: A autora (2023).

Vale chamar atenção para o fato de que mais que a metade, 57,3%, dessas pessoas são de família numerosa, residindo num mesmo local com pelo menos mais quatro pessoas. Percebemos, até aqui, um perfil de participantes mulheres negras que moram em bairros da periferia urbana da cidade, e a maioria mora com pelo menos mais três pessoas. Citamos os exemplos de P1 e P10, que se declararam pessoas pretas, moram com mais três pessoas, atuam por vínculo terceirizado, sendo P1 auxiliar na limpeza e P10 na portaria de CMEIs diferentes. P10, além de atuar na portaria e ter informado que ajuda na cozinha do CMEI, também exerce outra atividade remunerada além do trabalho na educação: realiza faxinas.

Concernente à questão “O que costuma fazer/para onde vai nos momentos de lazer?”, as ações citadas como lazer realizadas em momentos livres foram: assistir à televisão (8), passear (7), ir à praia (6), ficar em casa (4), shopping (4), igreja (2), ir à churrascaria/pizzaria (1), realizar atividades físicas (1), tocar instrumento musical (1), arrumar a casa (1), beber socialmente com a família em casa (1). É importante informar que “arrumar a casa” foi citado por P10, do sexo feminino, considerando essa atividade como distração ou algum entretenimento.

Sobre a remuneração, do total de participantes, 26 pessoas recebem um salário mínimo vigente⁶ para trabalhar por 40 horas semanais (50%) ou 44 horas semanais (32,1%). Para 32,1% dos/as participantes, esse salário é parte da renda para sustento da família, e 50% têm esse salário como a principal renda para manter a família. Nesse aspecto, a respeito da carga horária, Girassol, do segmento transporte, que atua por vínculo terceirizado, falou que é 44 horas semanais, mas que vários dias acontece de trabalhar “por quase 12 horas para poder realizar todo o serviço da rota escolar”, sendo que não há remuneração extra para esses casos.

Buscamos conhecer qual salário recebem os/as profissionais e qual a opinião sobre o salário que os/as participantes recebem na educação. Apenas 2 dos/as 28 recebem mais que dois salários mínimos. Entre os/as de vínculo terceirizado, todos/as recebem um salário mínimo.

Quadro 3 - Salário dos/as profissionais de apoio participantes do questionário

| Remuneração | Participantes/segmentos |
|--------------------------------|--|
| Um salário mínimo vigente | P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P23, P24, P25 e P26 - Limpeza; P3 - Transporte; P22 e P25 - Merenda; P10 e P19 - Portaria |
| Um a três salários mínimos | P28 - Merenda |
| Mais que três salários mínimos | P27 - Secretaria |
| Não respondeu | P7 - Limpeza |

Fonte: A autora (2023).

Quanto à opinião sobre o salário que recebem, 39,3% acham ruim/pouco. Entre os/as que informaram considerar “Satisfatório” está P27, que recebe mais que três salários mínimos vigentes. P28, que recebe de dois a três salários mínimos,

⁶ O salário mínimo vigente no período de aplicação do questionário era de R\$ 1.302,00.

informou que o salário está “*desatualizado*”. Dentre os/as demais, 26 profissionais (92,9%) informaram receber um salário mínimo. Destes, P15, que atua por vínculo terceirizado recebendo um salário mínimo, acha satisfatório o salário que recebe: “*Para mim, está maravilhoso, melhor do que estar em casa sem receber nada*”.

Quadro 4 - Opinião sobre o salário que recebe

| O que você acha do salário que recebe? | | |
|---|---------------------|----------|
| Unidades de registro | Respondentes | |
| Ruim/pouco | 11 | 39,3% |
| Bom/satisfatório | 6 | 21,4% |
| Regular/normal | 4 | 14 14,2% |
| Injusto | 2 | 7,1% |
| Não respondeu | 2 | 7,1% |
| Ótimo | 2 | 7,1% |
| Desatualizado | 1 | 3,5% |

Fonte: A autora (2023).

Os dados mostram que, no total, 64,1% demonstram não estar satisfeitos/as com o salário que recebem. Algumas justificativas para as respostas foram: “*Muito pouco. Nós que trabalhamos na limpeza deveríamos ganhar muito bem, pois nosso trabalho é muito importante*” (P8); “*Muito pouco para todas as despesas*” (P11); “*Muito pouco. É sobrevivência*” (P18).

Os/As entrevistados/as mostraram o mesmo olhar que a maioria dos/as respondentes do questionário sobre o salário ser insatisfatório, o que é ilustrado pelas falas de Jasmim e Rosa, respectivamente:

“O salário é... normal, que é o salário mínimo. [...] Pelo horário que a gente trabalha, deveria a gente receber mais do que um salário mínimo. Deveria ser reconhecido. O dia inteiro trabalhando, deveria ser mais, como era num tempo atrás, agora é os dois horários pelo mesmo valor que era antes.” (Jasmim, auxiliar de limpeza)

“Eu acho pouco, acho pouco, deveria receber insalubridade porque a gente se queima muito e leva muita quentura, absorve quentura, fica muito suada, isso faz mal pra o organismo, né? Então acho que deveria ter insalubridade.” (Rosa, merendeira)

Dados das entrevistas, 2023

Como vimos anteriormente, o fato de o Brasil ter sido um país colonizado trouxe marcas e fatos que afetaram estruturalmente nossa sociedade. Somando-se a essa realidade, durante a década de 1990 o Brasil se alinhou à ideologia da globalização econômica em auge, e emergiram mudanças nas sociedades em todo o mundo pela divisão internacional do trabalho (Ribeiro, 2020). Concomitantemente a isso, também

acontece o fortalecimento do capitalismo; assim, na busca pelo lucro, a força de trabalho foi se tornando mercadoria, com capitalistas comprando e usando a força de trabalho. Sobre isso, Ribeiro considera que foi um processo

[...] no qual o Brasil se apresenta como “fornecedor” de força de trabalho acessível, significou um percurso de precarização das condições sociais laborais, acarretando a terceirização dos trabalhadores, por meio de contratos de tempo parcial, reduzindo substancialmente os salários. (2022, p. 115).

Os baixos salários pagos por empresas terceirizadas aos/às colaboradores/as (mão de obra barateada) que trabalham no setor público da educação, além de outros fatores, levam os/as profissionais a criarem alternativas para complementar sua renda.

Do total de participantes dos questionários, 32,8% (9 pessoas) trabalham em outras atividades remuneradas, sendo elas: P3 e P21 - música; P16 e P26 - culinária; P10 - faxina; P19 - motoboy; P24 - técnica de Enfermagem, e P27 - eventualmente atua em atendimentos na área da nutrição.

No tocante à carga horária de trabalho na educação, a grande maioria atua por pelo menos 40 horas semanais, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 - Carga horária de trabalho na educação

| Qual a sua carga horária de trabalho? | |
|--|--|
| Carga horária | Participantes |
| 44 horas semanais | 9 (P1, P2, P5, P6, P7, P10, P12, P14, P15) |
| 40 horas semanais | 14 (P3, P4, P8, P9, P11, P13, P16, P17, P18, P19, P20, P22, P23, P26) |
| 30 horas semanais | 4 (P21, P24, P25, P28) |
| 20 horas semanais | 1 (P27) |

Fonte: A autora (2023).

P27, que atua com a menor carga horária, exerce o cargo de secretária por concurso público. Os/As que atuam por 30 horas semanais têm vínculo efetivo por concurso público, sendo três de concurso municipal e um de concurso federal em CMEI que tem vínculo com o município. Assim, é possível constatar a diferença

enorme entre valores de remuneração e carga horária trabalhada, percebendo que a quantidade de participantes que recebem apenas um salário mínimo é a extrema maioria.

Na questão “*Você é filiado/a a algum sindicato? Se sim, quais atividades você conhece que são realizadas por seu sindicato? Como você vê o sindicato de sua categoria?*”, 42,9% (12) informaram não ter vínculo com sindicato; a mesma quantidade informou estar vinculada (42,9%), sendo que, dentre eles/as, 12,7% afirmaram não conhecerem ou serem convidados/as para atividades realizadas por esses sindicatos. Tendo pesquisado o vínculo dos/as participantes com alguma instituição sindical, também verificamos que 14,2% não responderam. Sobre como consideram o sindicato, as respostas foram:

“Desconheço atividades. Insatisfatório.” (P4)

“Sou filiada, mas não conheço nenhum trabalho realizado por ele para nos defender.” (P8)

“Inútil.” (P18)

“Nenhuma atividade.” (P9; P22)

“Não participamos de nenhuma ação.” (P14, P15).

Dados dos questionários, 2023

Cabe aqui inferirmos algo importante sobre a formação sindical dos/as participantes e sobre sindicatos distanciados de sua base, considerando que grande parte não está filiada sindicalmente e que os/as que estão demonstraram grande insatisfação e ausência de informações sobre ações do órgão. Sobressai, assim, a concepção de um órgão abstrato, ao que parece. Pensamos, então, o seguinte: o que os sindicatos têm feito para mobilizar as categorias? De fato, estão trabalhando para a busca de melhorias que sejam revertidas em melhor remuneração, condições de trabalho e profissionalização de seus/suas filiados/as?

Percebe-se que nenhum/a participante informou estar satisfeito/a ou conhecer atividades dos sindicatos aos quais estão vinculados/as. A mesma realidade foi apresentada nas entrevistas. Girassol afirmou não ser vinculado a sindicato por não encontrar sindicato para sua categoria. Foi possível notar, na entrevista com Girassol, a grande necessidade que sentia de tratar do assunto filiação sindical e direitos trabalhistas, demonstrando bastante interesse nas perguntas e

deixando nítida sua angústia ao afirmar que trabalha há sete anos por vínculo terceirizado e, mais uma vez, se encontra em momento incerto em relação à continuidade no emprego ou não por causa de troca de empresas, salário atrasado e sem possibilidade de buscar apoio.

“Não existe, no estado de Alagoas, um sindicato para a nossa categoria. Tem um Sindicato dos Rodoviários, mas específico para nosso trabalho escolar não tem, não. Deveria ter. A gente não tem onde buscar apoio, orientação. Não temos onde tentar algum direito a mais, como sobre o salário mesmo, que está desfasado” (Girassol).

Dados das entrevistas, 2023

É pertinente a narrativa de Girassol. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Alagoas (SINTEAL), é uma instituição que afirma atuar na defesa de professoras (es) e funcionários/as do ensino básico na rede pública de Alagoas, porém, são filiados apenas efetivos em educação. O Sindicato dos Servidores Públicos de Maceió (SINDSPREF), existente desde 1990, tem o objetivo de trabalhar em prol do direito do servidor da prefeitura da capital alagoana, sendo assim, aceitando filiações de porteiros/as, merendeiros/as, secretários/as, auxiliares de limpeza e outros cargos e funções diversas, mas, também apenas concursados/as. A ausência de opções para os segmentos aqui mencionados encontrarem apoio para efetivar seus direitos, é grande: terceirizados/as não podem se filiar, bem como os aprovados em Processo Seletivo Simplificado (PSS). Concomitante a isso, ultimamente, o município não fez concurso para os cargos de Limpeza, transporte, portaria, secretaria.

Além do exposto na entrevista, foi colocado por Margarida que há descontos no salário que recebe, oriundos de um sindicato da própria empresa para a qual presta serviços terceirizados. É possível perceber o salário mínimo não compatível com a realidade de muitos/as profissionais diante da carga horária trabalhada, do tipo de atividade que realizam (a maioria realiza serviços braçais, se expõe ao calor, ao fogo, a produtos químicos, a materiais pesados), além da grande responsabilidade em atuar em instituições que atendem a crianças pequenas, configurando-se um trabalho muito precarizado. Essa realidade também foi constatada por Teixeira (2018, p. 155) ao pesquisar o trabalho de merendeiras na Educação Infantil, afirmando que “elas desempenham um serviço que é pesado e difícil, perigoso, estressante e o fazem com um número muito limitado de profissionais. Além disso, o trabalho delas é

extremamente mal remunerado”. Esses aspectos discutidos são importantes para pensarmos um perfil de profissionais atuantes na Educação Infantil de Maceió.

Com os dados analisados, percebemos, no tocante às identidades dos/as profissionais de apoio participantes, um grupo composto majoritariamente por mulheres negras que trabalham por pelo menos 40 horas semanais recebendo um salário mínimo, trabalhando por vínculo precarizado, sobretudo pela terceirização, moradoras de bairros periféricos situados na área urbana, sem representação sindical ativa. O fato de muitos/as participantes citarem atividades de lazer – como assistir, arrumar a casa, ficar em casa, além de passear, ir à igreja, tocar instrumento musical – nos leva a pensar sobre a possível falta de opção em vivenciar outras atividades devido à baixa remuneração e à sobrecarga financeira, sendo a maioria (53,6%) o/a principal mantenedor/a da família, com apenas um salário mínimo.

Em pesquisa recente, realizada em 17 capitais do Brasil, referente ao valor da cesta básica, seu custo e variação, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE) de São Paulo mostrou que as compras básicas custam entre R\$ 553,89 (quinhentos e cinquenta e três reais e oitenta e nove centavos), valor referente a Aracaju, e R\$ 794,68 (setecentos e noventa e quatro reais e sessenta e oito centavos) para uma cesta básica de São Paulo. A capital de Alagoas não aparece no estudo, mas a pesquisa nos possibilita perceber que, de fato, os custos com a alimentação são mais que a metade do valor do salário mínimo. Alguns questionamentos surgem, dando margem à novas inquietações, oriundas dos dados construídos neste estudo, alguns deles: Quantas horas por dia dorme um(a) trabalhador(a) que exerce atividades na escola por pelo menos 7 horas diárias e ainda busca complementar a renda em atividades autônomas (faxina, venda de lanches, moto táxi)? Quais oportunidades de lazer e entretenimento, trabalhadores/as que recebem 1 salário mínimo, como a única renda numa família com pelo menos 3 pessoas? Como garantem suas necessidades básicas, sobretudo, o sustento e qualidade da alimentação diante de baixo salário, e o recorrente atraso em recebê-lo? Quais instrumentos de busca por direitos eles/as visualizam ou buscam? Entre outros questionamentos ao analisar os dados, estes nos levam perceber que, no perfil de profissionais de apoio atuantes na Educação Infantil de Maceió, temos em maioria, pessoas que buscam sobreviver trabalhando muito, recebendo pouco e atuando em

atividades de esforço físico e sem estabilidade, o que vai de encontro à garantia de dignidade humana⁷ (Brasil, 1988).

4.2 Olhares sobre formação de/para profissionais da Educação Infantil de Maceió

Na presente subseção, discutimos sobre a formação de profissionais de apoio no município a partir das respostas aos questionários e às entrevistas realizados, no intuito de conhecer qual formação eles/as têm, se passaram por formação/treinamentos no início das atividades profissionais, se há ações de formação em serviço ofertadas pelas instituições de Educação Infantil, pela SEMED ou por empresas terceirizadas para as quais trabalham, e quais as expectativas de futuro profissional.

Quanto ao início da formação, buscamos saber se passaram por alguma formação ou algum treinamento para atuar em suas funções numa instituição que atende a crianças desde bebês, entendendo como treinamento um processo que está ligado ao aprimoramento para execução de uma tarefa específica, mas não necessariamente implica “pensar sobre”. Já a formação parte da ideia de levar o sujeito a pensar sobre algo, o que pressupõe não somente executar tarefas, mas refletir sobre elas e elaborar teorias no sentido de concepções. Nesse contexto, treinamento seria uma formação mais voltada para a tarefa a ser executada pela função e que muitas vezes é determinada pelas chefias (exemplo: a cozinheira contratada para cozinhar). A formação implica pensar, por exemplo: o que é cozinhar

⁷ Vale verificar algumas matérias muito recentes que mostram consequências da terceirização para os/as trabalhadoras da educação: VERDÉLIO, Andreia. Terceirização favorece o trabalho análogo ao escravo no país. 28/03/2023. Logo Radioagência Nacional. Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-03/terceirizacao-favorece-o-trabalho-analogo-ao-escravo-no-pais>; TVSUBAÉ. Funcionários terceirizados de escolas municipais de Feira de Santana fazem protesto e cobram pagamento de salário atrasado. 14/09/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/09/14/funcionarios-terceirizados-de-escolas-municipais-de-feira-de-santana-fazem-protesto-e-cobram-pagamento-de-salario-atrasado.ghtml>; Terceirizados da educação reivindicam melhorias nas condições de trabalho. A voz da cidadania 24.05.2023. Disponível em <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2023/05/terceirizados-da-educa%C3%A7%C3%A3o-reivindicam-melhorias-nas-condi%C3%A7%C3%B5es-de;>

para as crianças em uma escola, ou seja, implica pensar em educação, alimentação, saúde e bem-estar.

No Plano Municipal atual, de 2015 a 2025, portanto, o qual tem pouco mais de dois anos até o fim da vigência, em relação à formação profissional para atuantes na Educação Infantil, foi incluído um tópico tratando especificamente da “Valorização das/dos profissionais da educação”, afirmando que:

Para que a educação municipal conte com profissionais qualificados e motivados para a tarefa de educar, o Plano Municipal de Educação deve reconhecer promover a condição dos trabalhadores da atividade - meio, técnicos em nível médio nas habilitações: I - Secretaria Escolar; II - Alimentação Escolar; III - Infraestrutura Escolar; IV - Multimeios Didáticos; V - Biblioteconomia; e VI - Orientação Comunitária. E reconhecer e promover os profissionais: secretário/a escolar, apoio administrativo, merendeira/o, serviços gerais, entre outros, como profissionais que, ao longo dos anos reivindicam sua inclusão no Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação de acordo com o parecer nº. 16, de 03 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, e da criação da área 21 (Ministério do Trabalho) que possibilitará a progressão destes na carreira (Maceió, 2015, p. 74).

No atual plano, é possível perceber que, apesar de tratar do reconhecimento e da valorização, não é explícita a definição de como serão efetivados processos formativos e a partir de que período. Os/As profissionais da Educação Infantil são considerados/as no Referencial Curricular do Município para essa etapa como todos/as que atuam em espaços de Educação Infantil, desempenham função educativa e contribuem de maneira efetiva para o desenvolvimento integral das crianças, estabelecendo também relações com as famílias e a comunidade (Maceió, 2020, p. 196). Esses/as trabalhadores/as também são citados/as no Plano Municipal de Educação em vigor, porém sem definições sobre como as formações para eles/as acontecem ou deverão acontecer. Passemos, neste item, a discorrer sobre a formação profissional e atuação dos/as profissionais de apoio na Educação Infantil de Maceió.

Em relação ao tempo de atuação na educação, os dados dos questionários mostram que 21,4% têm até 2 anos na área, 25% têm de 4 a 6 anos de experiência na Educação; 14,3% possuem de 6 a 10 anos, e 17,9% possuem mais de 10 anos atuando no mesmo local. Nesta questão, 19,7% não responderam. 57,2% trabalham há mais de 2 anos na Educação Infantil.

Tabela 3 - Tempo de atuação no CMEI atual

Questão 3.2- Há quanto tempo está na escola em que trabalha atualmente?

| Tempo | Nº de participantes |
|-----------------|---------------------|
| Menos de 1 ano | 3 pessoas – 10,7% |
| Até 2 anos | 6 pessoas – 21,4% |
| 2 a 6 anos | 7 pessoas – 25% |
| 6 a 10 anos | 4 pessoas – 14,3% |
| Mais de 10 anos | 5 pessoas – 17,9% |

Fonte: A autora (2023).

Os/As 5 participantes dos questionários que informaram atuar há mais de 10 anos na educação são: P21, P24, P25, P27 e P28, que ingressaram por concurso público. Percebe-se que os/as demais, compondo a maioria, atuam há menos de 6 anos na educação. Vale pontuar que, do total, 46,4% têm diferentes tempos de permanência na mesma instituição em comparação ao tempo total na educação, o que nos faz pensar sobre a instabilidade dos vínculos de trabalho, sendo que por várias vezes são submetidos a mudanças de lotação sem aviso prévio, bem como há mudanças de empresa, a depender dos processos de licitação, que nunca consideram as necessidades dos/as trabalhadores/as, mas, sim, os interesses das próprias contratantes.

Sobre os motivos que os/as levaram a atuar na função/cargo que assumiram, as respostas foram diversas.

Quadro 6 - Motivos para atuar na função/cargo

| O que o/a levou a atuar nesta função/cargo? | |
|--|------------------------|
| Motivos | Respondentes |
| Falta de oportunidades | 8 |
| Necessidade | 6 |
| Foi o que apareceu | 4 |
| Falta de estudo | 1 |
| Quis um emprego garantido | 1 |
| Concurso | 1 |
| Nada. Só aconteceu | 1 |
| Afinidade. Interesse por ter experiência anterior. | 2 |
| Não responderam | 4 |
| | Total de respostas: 28 |

Fonte: Autora (2023).

As respostas mostraram que 28,6% assumiram a função/cargo por falta de outras oportunidades para estarem em outra área/atividade; 21,4% por necessidades financeiras, 3,5% pela busca de emprego fixo, 3,5% por terem passado em um concurso, 3,5% por acaso, 7,1% por terem afinidade e/ou experiência anterior e 14,3% não responderam. Vale chamar atenção para a resposta dada por P11 – que tem como formação escolar o Ensino Fundamental incompleto e não está estudando no momento por falta de tempo –, que entendeu sua atuação como consequência da “*falta de estudo*”. Entende-se que a resposta aponta para sua compreensão/desejo de que, na possibilidade de uma maior formação escolar, poderia atuar profissionalmente em outra área/profissão ou com melhores condições de trabalho. P19, por sua vez, que afirmou iniciar o emprego na expectativa de “Um emprego garantido”, atua por vínculo terceirizado. Refletimos sobre a hipótese de a afirmação estar voltada para uma experiência anterior de trabalho informal, com renda variável, o que faz considerar o trabalho atual de renda fixa ser mais interessante do que a realidade anterior.

No tocante à formação dos/as respondentes do questionário, obtivemos: 39,2% têm o Ensino Médio completo; 10,7% têm o Ensino Médio incompleto; 17,9% não concluíram os Anos Iniciais do Ensino fundamental; 7,5% concluíram os Anos Iniciais do Fundamental; 3,5% concluíram o Ensino Fundamental; 10,7% possuem a graduação completa; 7,1% estão cursando a graduação; e 3,5% possuem mestrado.

Tabela 4 - Formação dos/as profissionais de apoio participantes dos questionários

| Formação escolar | Nº de participantes |
|---|----------------------------|
| Fundamental – séries iniciais - incompleto | 5 |
| Fundamental – séries iniciais - completo | 2 |
| Fundamental – séries finais - incompleto | 1 |
| Médio incompleto | 3 |
| Médio completo | 11 |
| Graduação completa | 3 |
| Graduação cursando | 2 |
| Mestrado | 1 |
| Total de respostas: 28 | |

Fonte: Autora (2022).

Em relação à continuidade dos estudos, 67,9% informaram não estar estudando, 17,9% estão frequentando algum curso e 14,2% (4) não responderam. É importante observar que 10,3% (3) participantes de vínculo terceirizado estão cursando o nível superior; dos demais, 18,3% não concluíram o Ensino Médio e 53,6% conseguiram concluir essa etapa. A P20 está cursando EJA.

Sobre os principais motivos para não estarem estudando atualmente, foram citados: falta de tempo (32,1%); necessidade de trabalhar (17,9%); cuidados com dependentes (10,7%); falta de interesse (3,5%) e dificuldade de aprendizagem (7,1%). Sobre o hábito de leitura, a Bíblia foi o item mais citado (50%), seguida de nenhuma leitura (28,6%), revista (25%) e outras leituras (14,3%). Para a pergunta “*O que costuma ouvir nos momentos de lazer?*”, músicas gospel foram as mais citadas (28,7%), seguidas de forró (14,3%), sertanejo (10,7%) e Música Popular Brasileira (MPB) (10,7%). Os dois participantes do sexo masculino responderam não estar estudando por falta de tempo; já as mulheres, em sua maioria, informaram cuidado com dependentes e falta de tempo aliada à necessidade de trabalhar como os principais motivos.

O interesse e as condições de continuidade dos estudos perpassam também as condições que lhes são oferecidas para continuar. Quais possibilidades, que disposição e quais condições para estudar tem pessoas, em sua maioria mulheres, trabalhando por mais de 40 horas semanais, com famílias compostas também por dependentes de suas atividades financeiras e de cuidados físicos, que recebem um salário extremamente baixo diante de suas atribuições?

Dos/as entrevistados/as, a formação escolar/acadêmica informada foi a seguinte:

Tabela 5 - Formação dos/as profissionais de apoio entrevistados/as

| Entrevistado/a | Formação |
|-----------------------|--|
| Violeta | Superior completo - Graduação - Licenciatura em história |
| Girassol | Médio - Técnico em Contabilidade |
| Rosa | Médio - Técnico em Administração de Empresas |
| Jasmim | Ensino Fundamental completo |
| Margarida | Ensino Fundamental incompleto Anos Finais |
| Tulipa | Superior completo em Serviço Social. Cursando Ciências Biológicas. |

Orquídeas

Superior incompleto - Serviço social

Fonte: Autora (2022).

A formação dos/as 7 entrevistados/as varia, e, diferentemente dos questionários, onde as respondentes possuem majoritariamente o Ensino Fundamental, aparecem a formação no Ensino Médio Técnico e participantes com Ensino Superior cursando outra graduação, bem como uma delas com Ensino Fundamental completo e um com o Fundamental incompleto. Tulipa, que trabalha por vínculo efetivo com 30 horas semanais, afirmou estar realizando o curso superior no momento por buscar novas oportunidades na carreira profissional, pois pretende atuar como professora de Ciências. Das 3 pessoas que não concluíram as etapas de estudo iniciadas, todas são mulheres, que informaram não conseguir concluir pela necessidade de trabalhar e pela maternidade:

“Precisei trabalhar para ajudar minha família.” (Jasmim)

“Tive que parar para trabalhar.” (Margarida)

“Fiquei gestante assim que entrei na faculdade em 2016. Foram períodos cansativos para mim, eu trabalhava e ia direto pra faculdade. Eu me sentia pesada, cansada para andar. Então foi o período em que, assim, que resolvi não ir mais. E ainda não retornei, mas pretendo.” (Orquídeas)

Dados das entrevistas, 2023.

Cabe aqui lembrar o que pontuamos sobre Hirata (2016) ao chamar atenção para não realizar uma análise rasa sobre identidade, mas observar contextos e marcadores sociais que permeiam aquela realidade. Podemos refletir sobre o caso de Orquídea, mulher de 24 anos que, abrindo mão de seus objetivos por causa de cuidados e responsabilidades com pessoas de seu convívio, interrompeu o curso Ensino Superior devido à maternidade, e, passados sete anos, afirma conseguir voltar pelos mesmos motivos.

Percebe-se que, apesar dos avanços e das discussões na sociedade acerca da igualdade entre homens e mulheres, ainda é muito presente em nossos cotidianos, sendo a segregação sexual presente não só na vida em família, mas como vemos, na esfera social do trabalho também, além de outras, sendo que o ato de cuidar de dependentes – crianças, idosos, deficientes físicos, mentais, doentes – deve ser tarefa de todos os seres humanos, sem distinção de sexo, na medida em que todos/as são vulneráveis em algum momento de suas vidas (Hirata, 2016, p. 62). Na entrevista, a

narrativa de Orquídeas nos aproxima ainda mais dessas compreensões, quando não cita previsão para retomar, por não conseguir conciliar com a rotina familiar, tendo o companheiro trilhando a trajetória profissional:

“A rotina que vai passando por cima da gente feito um trator. Ele estuda muito, sempre estudou muito para concursos. E assim... Escolher o meu futuro, escolher fazer as minhas coisas, sem ter um apoio, uma base, seria abrir mão do meu filho, da educação dele. Por que se ele já estuda muito, e já é ausente, mesmo que por um bom motivo, é ausente, e eu tenho que segurar as pontas em muitos momentos. E se eu resolvo viver a minha vida também? Continuar a minha faculdade e fazer coisas que pessoas da minha idade fazem... as vezes eu quero ir à igreja e não dá [...] As vezes eu olho, e fico: ‘Que tempo? Que tempo pro básico?’ [...] Eu fico pensando em que momento, em que momento. [...] Então eu acho que é rotina mesmo. Eu não acredito nessa história de que todo mundo tem 24 horas, não é assim pra mãe que tem 2 filhos, pra pessoa que tem se descolar 3 horas para ir pro trabalho, ou pra quem sai muito cedo, volta muito tarde. Não é assim para todo mundo”...

-Pesquisadora: Então, qual seria, atualmente, a principal dificuldade para você voltar a estudar?

“Tipo, mora só eu e ele. Ele trabalha, ele dá plantões, mas fica em outro estado, e volta pra casa. Fica uns vinte e poucos dias fora mais ou menos. Então em vinte e poucos dias, o que é que eu vou fazer? Que curso é esse que eu vou estudar, que eu tenho que estar com ele (filho), tenho que levar. Assim... as vezes eu fico procurando meios, fico até um pouco desanimada, por que parece que não dá, que não chegou o momento. E entrego a Deus e vou fazendo o que eu posso”. Orquídea.

Dados das entrevistas, 2023.

A narrativa de Orquídea ilustra a desigualdade de gênero tão presente na sociedade, enquanto o sentimento - compartilhado com tantas- nos parece ser o de estar encurralada:

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração descolada da ‘mulher do Terceiro Mundo’, encurralada entre a tradição e a modernização (Spivak, 2010, p.119).

Ainda no tocante à formação profissional, ao investigarmos se houve alguma formação para os/as participantes dos questionários ao iniciarem o trabalho, 60,7% informaram que sim, mas indicando que foram orientações da gestão. 32,1% não passaram por formação, treinamento, nem receberam orientações sobre seus fazeres. 7% não responderam. O motorista passou por curso de motorista escolar

regulamentado nos termos das regulamentações do Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN, curso que é obrigatório desde 2020.

“Sim. Acho interessante. Acho interessante. Espero que tenha mais para aprimorar minha profissão.” (P4)

“Não. Fui aprendendo o que fazer, como fazer as coisas com o tempo, e apoio dos colegas.” (P6)

“Não. Acho que deveria acontecer para preparar para o trabalho.” (P18)
Dados dos questionários, 2023.

Sobre a ocorrência de formações na instituição em que trabalham, 60,7% informaram que sim e que participam delas. 14,2% informaram que não acontecem formações em equipe. 14,3% afirmaram que acontecem às vezes, 10,8% que só acontecem as formações da empresa à qual são vinculados/as. Os/As participantes opinaram sobre as formações da instituição e as avaliaram da seguinte forma: excelente/maravilhosa, 7,1%; boa/muito boa, 42,9%; regular, 3,5%; muito direcionadas aos/às professores/as, 14,3%; bom para a relação com a equipe, 7,1%; conhecimento/aprendizagem, 10,7%; não responderam, 17,9%.

No tocante às formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, 57,1% informaram que não são oferecidas formações pela SEMED; 21,42% informaram que há e que participam delas; 10,7% não responderam e 3,5% afirmaram não saber. Das 6 pessoas que informaram que a Secretaria oferta formações, todas trabalham com vínculo efetivo por concurso público, sendo 2 merendeiras e 4 do segmento secretaria.

Nas entrevistas, quando perguntados/as acerca do que pensam sobre as formações que acontecem na instituição, as respostas foram:

“Elas são muito úteis. Porque às vezes a gente está pensando alguma coisa, e está perto da gente, e a gente não tem a informação. Deveria ser mais fortalecido isso aí.” (Girassol)

“Ainda não participei, pois estou somente há dois meses e meio, mas tive muito apoio e orientação do motorista.” (Orquídea)

“Reunião, né? A gente sempre participa da formação quando tem dos professores, porque a gente tá sempre junto, da informação, da reunião, tem que estar com todos, né? A gente participa. A gente já teve fora, pela empresa terceirizada a gente teve, já teve uma vez só.”

Pesquisadora: “No caso, uma vez neste ano ou quando iniciou o trabalho?”

“Quando a gente entrou, só teve uma vez mesmo pra falar sobre a função, a limpeza, como agir quando tem mais gente no local, como tirar a poeira, essas coisas assim.” (Margarida)

“Acontecem. Tenho participado. Nunca deixo de participar [...] Eu gosto porque, assim, é um interesse da gente, né? Aprender mais, fazer cada vez mais e melhor para as crianças, né? Que a gente tem que fazer o melhor, né? Então, eu gosto. São boas.” (Jasmim)

“Sim. Participo. Eu faço até parte do conselho aqui da escola. É... são formações boas. Eu acho que, assim, a remuneração, ela acaba deixando a gente... aquele salário acaba deixando a gente sem motivação.” (Tulipa)

“Aqui é um tipo de formação, mas é... eu acho que não tem nada a ver com a função, não. É mais essas dinâmicas assim. Mas é bom. É útil.” (Rosa)

“Então, elas fazem dinâmica, nessa dinâmica elas falam sobre a questão desse contato do profissional com a criança [...] Sim, são, essas formações são importantes, até porque a gente trabalha na educação, então não é só o professor. Então, envolve todos.” (Violeta)

Dados das entrevistas, 2023.

Podemos notar, na fala de Violeta, que a entrevistada percebe que há uma especificidade em seu trabalho: o trabalho com as crianças na escola, o qual, para ela, envolve todos. Isso indica que ela se vê como alguém que contribui ou pelo menos deseja contribuir com a formação das crianças a partir do trabalho que realiza.

Margarida, que atua há sete anos na educação, afirmou ter participado de apenas um encontro de formação, pela empresa, durante esse período, dado que nos confirma a falta de compromisso com a formação em serviço e com o acompanhamento do trabalho, o que, sem dúvida, acarreta empecilhos para uma educação com profissionais cada vez mais qualificados/as.

Também é nítido que, para as empresas terceirizadas, não existe interesse ou preocupação em ofertar formações para os/as funcionários/as, o que se apresenta como implicações no profissionalismo e na profissionalização deles/delas. Nesta questão, também nos chama atenção, além de outros aspectos, o fato de Jasmim citar, com muita propriedade, que aprender mais nas formações implica “fazer mais e melhor” para as crianças, demonstrando seu olhar para a criança como centro do trabalho na instituição e dando importância à participação em processos formativos. Diante disso, cabe-nos pensar sobre: quais ações formativas têm acontecido nas IEs com profissionais de apoio? Há momentos de escuta para ouvir suas opiniões sobre como poderiam acontecer, em quais temas sentem necessidade

e quais formatos podem possibilitar a participação diante da carga horária de trabalho que cumprem?

Em relação à questão sobre como foram aprendendo o ofício, a maioria informou que aprendeu na prática, sem orientações.

Quadro 7 - Como aprendeu o ofício?

| 3.22 Como foi aprendendo seu ofício? | |
|---|-------------------|
| <i>Unidades de registro</i> | <i>Ocorrência</i> |
| Na prática; No dia-a-dia | 28,57% |
| Fácil; Tranquilo; | 25% |
| Com os colegas | 14,3% |
| Com orientações | 7,1% |
| Formação; acompanhamento da direção | 7,1% |
| Não respondeu | 17,9 |

Fonte: Autora (2023).

Neste item, chama atenção a resposta de P24, afirmando que aprendeu “Na marra”, o que nos possibilita entender que não é algo simples iniciar o trabalho sem formação específica, sem orientações e sem treinamentos, sobretudo em um ambiente no qual cotidianamente acontecem as relações humanas e profissionais. Constatamos o fato de que os/as profissionais iniciam suas atividades à “mercê da própria sorte”, sem a exigência de formação inicial, sem a oferta de formação em serviço, apoiando-se na experiência de colegas e nas próprias experiências para ir aprimorando seus fazeres cotidianamente. Os/As de vínculo terceirizado afirmaram ter aprendido seu ofício com apoio de colegas mais experientes e na experiência diária, mesmo tendo demonstrado interesse por momentos de formação e cursos.

“Sim. Acho interessante. Espero que tenha mais para aprimorar minha profissão.” (P4)

“Não. Fui aprendendo o que fazer, como fazer as coisas com o tempo, e apoio dos colegas.” (P6)

“Não. Acho que deveria acontecer para preparar para o trabalho.” (P18)

Dados das entrevistas, 2023.

Para entender se há assuntos de interesse das participantes a serem estudados, no questionário houve a questão “*Há algo que gostaria de estudar em*

formações na sua instituição de trabalho? Se sim, quais assuntos?". As respostas foram: não, 39,3%; sim, 35,7%; não responderam, 14,3%. Tendo a maioria respondido não haver tema de interesse para formação, nos questionamos sobre isso ser motivado pela "falta de tempo", pela falta de motivação diante das condições de trabalho e/ou pelo sentimento de não pertencimento à equipe de trabalho e pelo contexto educativo da Educação Infantil.

Voltamos a usar o termo terceirização por compreendermos que ela interfere em muitos dos pontos aqui discutidos, por exemplo, na formação dos/as que trabalham em serviços diversos, pois as implicações atingem também as diferentes formas de organização do trabalho com/para eles/as, inclusive na formação, já que, conforme Penteadó (2019. p. 36),

Muitos gestores simplesmente descartam qualquer investimento no aprimoramento do trabalho destes profissionais e, logo, passam a descartá-los, substituindo-os por profissionais terceirizados, mal remunerados, em número insuficiente e sem vínculos com a comunidade escolar.

A formação é um dos elementos essenciais a serem investidos na busca por uma educação de qualidade. Se, para profissionais concursados/as, há formações pontuais, para os/as de contrato por terceirização, a ausência de formação é notória, assim como há uma ausência da Secretaria de Educação no acompanhamento do trabalho profissional, já que a empresa contratada é que deve se responsabilizar para tal, e esta, visando lucro, investe o menos possível em qualificação.

Os segmentos limpeza e transporte são maioria entre terceirizados. Observamos os assuntos de interesse de cada segmento em estudar algo:

Quadro 8 - Temas de interesse para formação/cursos na instituição de trabalho

| <i>Há algo que gostaria de estudar em formações na sua instituição de trabalho? Se sim, quais assuntos?</i> | |
|---|--|
| Participantes do segmento | Respostas |
| Limpeza | Psicologia; Aprender a escrever; Entender melhor as crianças. |
| Portaria | Curso de aperfeiçoamento. |
| Secretaria | Educação Infantil na prática; Inclusão de pessoas com deficiência; Atualização da plataforma digital; Curso de secretariado escolar. |
| Merenda | Cuidados com a alimentação infantil; Nutrição; |
| Transporte | Não respondeu. |

Fonte: Autora (2023).

Percebe-se que boa parte dos/as participantes tem interesse em estudar algo, sendo que apareceram temas de suma importância para as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil, a exemplo da resposta de uma auxiliar de limpeza, que demonstrou interesse em “*entender melhor as crianças*” (P20). Também do segmento limpeza, destacamos a resposta de P18, que “*gostaria de aprender a escrever*”. Questionamos: o que a Secretaria de Educação e as instituições têm feito para incentivar a continuação dos estudos dessas pessoas? As equipes dos CMEIs têm escutado suas expectativas para assim poderem criar possibilidades de aperfeiçoamento profissional?

Porteiros/as, merendeiros/as, auxiliares de limpeza, secretários/as, motoristas, monitores/as de transporte precisam ser ouvidos/as para assim terem oportunidade de emancipação, qualificação, e, além do município e de órgãos empregadores oportunizarem esse direito à formação, na gestão das instituições de Educação Infantil, deve haver o compromisso, considerando-se os princípios da gestão democrática, sobretudo, o pluralismo, que, conforme Araújo (2000, p. 134), se consolida enquanto postura de “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático”.

Nesse sentido, é imprescindível que haja o respeito às diferenças de pensar e de opiniões para, de forma coletiva, alcançar os objetivos da escola em relação à formação e aprendizagem dos estudantes. Concordamos, pois, com o posicionamento de Noronha (2009, p. 371) ao afirmar que é necessário que se possibilite, entre vários outros aspectos, “a progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional”, e compreendemos, também, que essas conquistas dependem fortemente da oferta de concurso público para provimento dos cargos de segmentos diversos na educação, além da conquista de melhor relação de custo-aluno no financiamento da educação.

É interessante observar que, na entrevista, Girassol apontou o olhar sobre a necessidade de tornar mais visível e compreensível o trabalho de sua categoria:

“Dentro da nossa função, deveria ter mais divulgação, inclusive com os próprios pais, participar, porque eles querem muito o cuidado, querem segurança... Deveria ter palestras com as famílias também sobre nosso trabalho. Porque não é só o professor que trabalha, não é só a direção que trabalha, porque a gente não aparece pra ninguém. Não que a gente seja desvalorizado, porque aqui a gente tem muito apoio da direção, da gestão,

mas num... num... assim, fica aqui dentro. Esse trabalho mesmo que você tá fazendo aí muitas vezes não aparece, é preciso que apareça.” (Girassol)

“Só assim, o que a gente deve fazer, que relação a gente tem pra lidar com os professores, com as crianças, em que momento a gente pode agir, entendeu? Qual é o nosso setor, qual nosso serviço, porque às vezes a gente da limpeza acha que é só limpar, mas às vezes não. “Tá faltando a auxiliar, você pode levar essa criança ao banheiro?” Coisas que a gente acha que não era pra fazer, mas podemos ajudar.” (Jasmim)

Dados das entrevistas, 2023.

Ficou notório o interesse do participante em evidenciar sua voz, além de ter sido muito enfático nas suas falas em relação à insatisfação sobre não haver sindicato para sua categoria, ao salário em defasagem e à precariedade na falta de possibilidades para a busca por direitos trabalhistas – não efetivados por seu vínculo de contratação terceirizada. Girassol percebe a precariedade em seu vínculo de trabalho, porém demonstra o interesse na busca por seus direitos, sabendo que poucas possibilidades são encontradas por não ter o vínculo direto com a instância na qual trabalha, mas sim por um terceiro. Em outras perguntas da entrevista, ele também articulava as dificuldades, os desafios e os problemas enfrentados na profissão à forma de trabalho que é necessário ser cumprida. Percebe sua categoria invisibilizada, desvalorizada, não conhecida e acompanhada pela própria empresa para a qual trabalha, com a qual não consegue diálogo. Já buscou informações para ser sindicalizado, mas não encontrou instituição para defender sua categoria, assim não lutaria sozinho, sabendo, por vezes, que a empresa visa o lucro através da mão de obra barateada.

A narrativa trazida por Girassol anteriormente apresentada é pertinente, considerando que algumas lacunas na legislação abrem precedentes para as administrações realizarem contratações temporárias e terceirizadas, o que significa que esses/as profissionais não são contemplados/as nos planos de cargos e carreiras dos municípios e nem têm estabilidade por não possuírem vínculo efetivo. No documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, é ressaltada a pertinência de se assegurar direitos aos/às profissionais, garantindo o direito igualitário à remuneração⁸, às condições de trabalho que precisam ser “compatíveis com as

⁸ No tocante à igualdade salarial, vale ressaltar que no atual governo esteve em tramitação, com pedido para tratamento de urgência, o Projeto de Lei nº 10.85/23, do Poder Executivo, para garantir o pagamento, pelo empregador, de salários iguais para mulheres e homens que exerçam a mesma função, sendo uma proposta assinada pela Ministra das Mulheres, Cida Gonçalves, e pelo Ministro do Trabalho e Emprego, Luiz Marinho, prevendo aplicação de multas e indenizações à empresa em caso de descumprimento da igualdade salarial.

múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças até seis anos de idade” (Brasil, 2009, p. 54), fazendo-se necessária a criação de canais de diálogo com as famílias e os/as demais interessados/as a conhecer e compreender melhor a abrangência e a complexidade do trabalho educativo que acontece com as crianças e o papel que as professoras e os/as demais profissionais da instituição desempenham (Barbosa; Horn, 2009).

Na fala de Jasmim, é possível perceber a compreensão de uma hierarquia presente no contexto, neste caso, de professores/as indicarem o que fazer ou determinarem o que auxiliares de limpeza podem ou não fazer com as crianças. Também aparece a convicção sobre a possibilidade de contribuir nas dimensões educativas e de cuidado, que ultrapassam os conteúdos escolares.

Sobre as formações, buscamos entender como pensam que poderiam acontecer para uma maior participação e mais efetiva. 28,5% responderam que deveriam acontecer mais vezes, e 21,4% avaliaram que estão satisfeitos/as com o formato como acontecem. As profissionais da secretaria afirmaram que seria interessante um formato ao vivo e on-line para possibilidade de maior participação; 10,7% informaram que seria bom se houvesse cursos e momentos de técnica e prática e 3,5% gostariam de participar uma vez por semana. P22 afirmou que *“Poderiam ser mais direcionada à função que exercemos”*.

Nas entrevistas, os/as participantes demonstraram se sentir envolvidos/as no cotidiano do CMEI pesquisado, afirmando participar das reuniões e formações, sendo que apenas duas pessoas disseram pensar que a formação atende mais aos/às professores/as.

Percebe-se, então, a importância de considerar as vozes dos/as participantes ao traçar programas, cronogramas, formatos de formação em serviço e formação continuada, possibilitando sua participação política, na busca de construir melhores formatos de formação, além de ser urgente a necessidade de ofertar momentos formativos significativos para os/as que não estão participando. Sabe-se que, devido a vários aspectos, entre eles a demanda de serviços realizados, muitas vezes se dificulta uma dinâmica de formação em serviço que contemple esses/as profissionais sempre tão ocupados/as, o que reforça a pertinência de a gestão ouvir suas ideias, acatando-as na medida do possível, flexibilizando os tempos e ações de seus afazeres no período em que sejam realizados os processos formativos. Além disso, escutar sobre temas de seus interesses e necessidades é de suma importância, considerando

que as formações devem trazer contribuições para a prática, tocando, assim, nas relações com as crianças e/ou atividades que as favoreçam no ambiente educativo.

Ao olharmos para os dados dos/as participantes dos questionários e das entrevistas sobre formação de/para profissionais de apoio na Educação Infantil de Maceió, percebemos que é um setor composto por pessoas que, em sua maioria (67,2%), cursaram o Ensino Médio completo, 87% não estão estudando no momento, 43% não concluíram o Ensino Fundamental. A minoria tem o curso superior como formação e pouquíssimos/as estão cursando, afirmando expectativas de assumir futuramente outras funções. São pessoas que entraram na função sem formação inicial e que continuam, majoritariamente, não participando de formação em serviço por não ser ofertada por seus vínculos de trabalho, sendo apenas o pessoal do segmento secretaria que participa corriqueiramente de formações, e as merendeiras efetivas, muito pontualmente.

Assim, quanto à formação, trata-se de um perfil de profissionais de baixa escolaridade; que não conseguiram continuar os estudos na idade própria devido à necessidade de trabalhar e aos cuidados com dependentes na família; que, em sua maioria, não está estudando no momento e afirmam não ter tempo para tal; que não possuem formação inicial para atuar na função; majoritariamente, não têm passado por formação continuada ou formação em serviço; que consideram boas as formações das quais participam nas instituições de trabalho, mas que são mais direcionadas aos/às professores/as, comentando que as formações poderiam acontecer mais vezes com sua participação, sanando dúvidas de seus segmentos.

Eles/as têm interesse em conhecer melhor temas voltados para suas atividades e para o desenvolvimento das crianças e demonstram entender a criança como o centro do trabalho, apresentando, em suas respostas e narrativas, o olhar respeitoso e compreensivo acerca da infância, demonstrando assim, o profissionalismo em construção, a partir de suas experiências e compartilhamento de saberes com colegas de trabalho. Percebe-se, com isso, a grande necessidade de investimento em formação para atuantes nos diversos segmentos profissionais integrantes das vivências das crianças na Educação Infantil, sendo importante ouvir suas colocações a respeito de temas e formatos para encontros formativos que possam contemplar não apenas o corpo docente, mas todos/as que compõem a equipe, bem como colocar no cronograma de formações alguns momentos específicos com esses segmentos.

4.3 Sentidos sobre a atuação e as relações no cotidiano da Educação Infantil

Buscamos compreender concepções dos/as profissionais sobre sua profissão, a relação do trabalho com crianças e equipe, o funcionamento da instituição e quanto à sua carreira profissional, no intuito de compreender aspectos do profissionalismo deles/as.

Consideramos importante pesquisar o que as crianças representam para essas pessoas que trabalham todos os dias numa instituição que atende a crianças desde bebês.

Quadro 9 - Concepções de criança

| 3.12- O que as crianças representam para você? | |
|---|---|
| <i>Participantes</i> | <i>Respostas</i> |
| P1, P12, P13, P17, P23 | Alegria |
| P2, P8, P28 | O futuro do Brasil |
| P11, P22 | Aprendizado |
| P3 | São como filhos |
| P4 | É satisfatório participar do crescimento delas. Representam amor materno. |
| P5 | Tudo de lindo e maravilhoso. |
| P6 | Amor e desenvolvimento |
| P7 | A inocência e a pureza |
| P9 | Uma benção |
| P10 | Tudo de bom |
| P14 | Alegria e pureza |
| P15 | Representam tudo. Lá na frente serão o futuro do Brasil |
| P16 | Amo demais. Cuidado e proteção |
| P18 | São anjos |
| P19 | Carinho, cuidado |
| P20 | Esperança de um mundo melhor |
| P21 | O futuro |
| P24 | Nosso patrão |
| P25 | Muito importante |
| P26 | Esperança de se tornarem bons cidadãos |
| P27 | Razão da escola. Centro de tudo. |

Fonte: Autora (2023).

É possível perceber na resposta de um participante (3,5%), P27, que atua como auxiliar administrativo, um conceito de criança voltado para o contexto do que preconiza a DCNEI (2009) no olhar para a criança como centro do planejamento e das práticas, “centro da escola”. Considerando criança como sinônimo de alegria,

foram 21,4%, ao passo que 14,3% consideram que elas representam o futuro; 10,7%, e as demais respostas, foram sobre: esperança, amor, cuidado, carinho, anjos, beleza, inocência, desenvolvimento e a razão do trabalho, “*Nosso patrão*”, conforme disse P24.

As respostas sinalizam que há sentimentos de uma relação respeitosa e afetiva com as crianças. Além disso, existem respostas ligadas às expectativas de futuro e, ainda, sobre as instituições como lugar de formação e as crianças como centrais nas instituições. Pensamos que essas afirmações de profissionais atuantes nos segmentos diversos da Educação Infantil constroem suas concepções acerca das crianças nas experiências vivenciadas e nos processos formativos dos/as quais participam.

Sobre a questão “*Para você, como é atuar no seu cargo/função, numa instituição de Educação Infantil?*”, do questionário, as respostas foram unânimes em mostrar que consideram bom e importante: Prazeroso/agradável, 39,3%; atuação importante 28,5%; Bom/ótimo, 17,9%; Gostar da função, 7,1%; é ter responsabilidade, 3,5%, não responderam, 10,7%. Sobre trazer satisfação, uma das merendeiras justificou: “*Faço comida para elas com muito carinho e procuro caprichar no sabor. Fico feliz com a alegria e agradecimentos*” (P16).

Nas respostas, aqueles/as que justificaram apontaram que as motivações da atuação dos/as adultos estão nas crianças, o que nos faz refletir sobre a importância de ouvir mais essas pessoas tanto por parte da Secretaria de Educação quanto por representações da própria IEI na busca por construir espaços de formação, diálogo, dando-lhes oportunidade de opinar, pois nos parece pertinente questionar: em que medida esses/as profissionais têm tido a possibilidade de participar mais ativamente do cotidiano das crianças?

Concernente ao que consideram indispensável para atuar na função/cargo, apresentamos os dados por segmento, a seguir.

Quadro 10 - Elementos indispensáveis para o cargo/função

| Para você, o que é indispensável para atuar na sua função/cargo? | |
|---|---|
| Participantes do segmento: | Respostas |
| Limpeza | Material de limpeza, disposição, responsabilidade, equipamentos de proteção individual, respeito, valorização, amor, aprender com os erros, melhores condições de trabalho. |
| Portaria | Atenção, alegria, empatia. |

| | |
|------------|---|
| Secretaria | Agilidade, organização, conhecimento, recursos da SEMED, paciência. |
| Merenda | Gostar do que faz, ter prazer para fazer bem, responsabilidade |
| Transporte | Não respondeu |

Fonte: Autora (2023).

É importante observar que melhores condições de trabalho, respeito e valorização aparecem como indispensáveis, além de elementos de cunho sentimental, como alegria, empatia, amor, que, por outro lado, também afetam o coletivo. Neste item, não apareceu formação/estudo como elemento importante para desempenhar o trabalho, bem como não houve ligação das respostas com o fato de trabalharem em local que atende a crianças desde bebês.

Sobre o entendimento acerca da relação da própria atuação com as crianças na instituição, 85,7% consideraram que sim, há relação, e 7,1% (2 participantes) disseram que não. 7,1%, não responderam a questão. Os dois que consideram não ter relação com o desenvolvimento das crianças afirmaram: “*Não, sou porteiro*” (P11), e “*não acho que tem importância no desenvolvimento deles, por ser burocrático*” (P24) (secretária). Da grande maioria que afirmou que a função/cargo tem implicações no desenvolvimento das crianças, as justificativas foram:

Quadro 11 - Relação do trabalho com o desenvolvimento das crianças

| O trabalho que você desempenha está relacionado às crianças desde bebês? Se sim, em quais momentos você identifica essa relação com as crianças? Você acha seu trabalho importante para o desenvolvimento das crianças? Comente. | |
|---|--|
| <i>Participantes do segmento</i> | <i>Unidades de registro emergentes</i> |
| Limpeza | Na oferta dos alimentos; É uma relação bonita. Elas precisam do nosso carinho. |
| Portaria | No cuidado com os espaços para elas. “ <i>Não, sou porteiro</i> ”. P11 |
| Secretaria | Contribui no funcionamento da EI como um todo. Importante para a comunidade, famílias e crianças. Viabiliza o trabalho de outros profissionais. “ <i>Não acho que tem importância no desenvolvimento deles, por ser burocrático</i> ” P24 |
| Merenda | Boa alimentação faz parte do crescimento; Contato na oferta de alimentos; Observação de preferências e incentivo para aceitarem outros alimentos. |
| Transporte | Não respondeu. |

Fonte: Autora (2023).

Compreende-se que os/as profissionais de apoio demonstram conceber que suas funções possuem função educativa, se envolvendo com situações de cuidado, bem-estar, limpeza, acolhimento, relações com as famílias das crianças. Apenas 7,1% (2 participantes) afirmaram que não acham que têm relação com o desenvolvimento das crianças desde bebês.

Em relação aos significados que atribuem às funções/cargos que exercem, as questões foram elaboradas especificamente para cada segmento para melhor aproximação e compreensão das narrativas.

Quadro 12 - Concepções sobre a própria função

| Na sua concepção, o que é ser: | |
|--|---|
| Auxiliar de limpeza na Educação Infantil | <i>Promover o bem-estar das crianças, organização, ser responsável. Manter a organização para que a criança fique à vontade nos espaços.</i> <i>O profissional de limpeza da escola é de grande importância na sociedade. Ele é diretamente ligado aos alunos, mantém o ambiente limpo. (P9)</i> |
| Porteiro/a na Educação Infantil | <i>É estar sempre atento. É uma profissão necessária. Ver o desenvolvimento das crianças. Tomar conta da entrada e saída das crianças.</i> |
| Auxiliar administrativo(a)/seretário(a) na Educação Infantil | <i>Ser responsável por toda a parte burocrática, documentos e digitação.</i> <i>Atuar nos processos que viabilizam o funcionamento da unidade, com olhar que contemple principalmente as crianças e suas necessidades específicas. (P27)</i> |
| Merendeira na Educação Infantil | <i>Ter amor. Muito importante, há crianças que só se alimentam bem na escola.</i> <i>Colaborar com a educação delas, preparar os alimentos com amor, saber técnicas de preparação e higienização, saber lidar no trato com os alunos, incentivando a uma alimentação saudável (P28)</i> |
| Motorista na Educação Infantil (não tivemos resposta de monitores(as) nos questionários) | Não respondeu. |

Fonte: Autora (2023).

Vejamos que aparecem nas narrativas vários trechos acerca das dimensões de cuidado e educação: o bem-estar das crianças; a segurança também é uma dimensão de educador/a e educação; a documentação também é importante porque documenta uma trajetória na educação, além de documentar percursos de aprendizagens, podendo ser necessária para acessar ou garantir determinados direitos das crianças. A questão do vínculo afetivo entre crianças e adultos/as também aparece, e esse é

um aspecto de suma importância porque, na Educação Infantil, as crianças necessitam de acolhimento e vínculos que lhes possibilitem confiar e se sentirem seguras no ambiente educativo, fortalecendo seus vínculos afetivos e trazendo, assim, contribuições para o desenvolvimento delas e para que, por exemplo, se permitam experimentar determinados alimentos.

Percebe-se que, em trechos das narrativas do segmento merenda, aparece uma concepção de educação que vai além da aprendizagem de temas, entendendo que podem “colaborar com a educação” das crianças, ao citar aspectos sobre os processos de alimentação. Trata-se da compreensão da escola como lugar de experiências que possibilitam o desenvolvimento das crianças na sua inteireza, o que é essencial, considerando as especificidades da etapa da Educação Infantil, que deve promover o desenvolvimento integral da criança. Essas afirmações constituem um olhar sobre o papel educativo que possuem sobre ser profissional da educação. É sobre essa questão que trataremos a seguir.

Na entrevista com os/as 7 participantes, tivemos respostas sobre o que é ser profissional da educação, sendo unânimes no sentido de promover educação e bem-estar e desenvolvimento, entre elas:

“Educador. Todos nós somos educadores de alguma forma”. (Tulipa).

“Eu acho que é participação, pra tá ali juntos com eles, interagindo, pra ter um envolvimento grande entre si”. Acho que as pessoas têm que ter uma base assim... de que tá lidando com crianças. [...] As vezes tem criança que necessita de atenção, né? Então tem que tá sempre atento com ela, sempre demonstrando que não pode agir assim, se estiver fazendo uma coisa errada, de uma forma que ele possa entender melhor, que a gente tá ali sempre pra ajudar. (Jasmim).

“O profissional da educação... é o profissional que lida com o estudante, não é? Com a criança. Mesmo de forma indireta, mas você está tendo contato com a criança, então o profissional da educação, ele tem que ver, que lidar não só com os colegas de trabalho, mas oferecer um bem-estar para a criança” (Violeta).

Dados das entrevistas, 2023.

Observa-se que há uma concepção de ambiente educador/educativo aqui presente e de um ambiente que se constrói com a participação de todos e todas e de cada um/a. No Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (2020, p. 189), tem-se que todos/as os/as trabalhadores/as que desenvolvem suas atividades nos espaços de Educação Infantil – estejam eles/as realizando suas funções como auxiliares de grupo, serviços gerais, merendeiras, entre outras – desempenham uma função educativa e contribuem de maneira efetiva para a promoção do

desenvolvimento integral das crianças e, como o/a professor/a, estabelecem relações sociais com as famílias e a comunidade.

A opinião dos/as participantes acerca de como a equipe da escola considera o trabalho deles/as foi em sua maioria (85,7%) de satisfação, utilizando os termos: bom; muito bom; importante; satisfatório; essencial. Do total, 10,7% afirmaram não saber responder. Nas entrevistas também foi unânime a opinião de que as pessoas veem bem o trabalho deles/as, como também informaram sobre o olhar positivo a respeito da própria atuação, considerando, muitas vezes, a contribuição além de suas atribuições.

Sobre a participação ou não em atividades diretamente com as crianças, nas respostas aos questionários, a maioria considera que não participa (46,4%); já 39,2% consideram que participam auxiliando na limpeza do banheiro, entregando merenda, em atividades recreativas e em festividades, e 14,2% não responderam. Ao serem questionados/as sobre se gostariam de participar, planejar ou se envolver de forma mais próxima com as crianças, 64,3% disseram que não, 17,9% responderam que sim e 17,9% não responderam. Duas das merendeiras disseram que gostariam de planejar e realizar com elas algumas atividades de nutrição/alimentação saudável: *“Gostaria, mas não tive oportunidade ainda”* (P28).

Ainda sobre essa questão, a fala de Margarida apresenta uma relação de vínculo muito importante, que contribuiu com o desenvolvimento da criança, a respeito da sua alimentação, apesar dela atuar na limpeza, colaborou significativamente:

“A mãe dele conversando comigo, ‘ele não come nada’ e ele aprendeu a comer tudo. Ele saiu daqui comendo tudo. A mãe dele disse, ‘olha, ele só falta comer as paredes’ (risadas). [...] Ele aprendeu a comer tudo...as frutas. É...eu sentava perto dele, comi fruta até que eu não gostava, viu? Pra poder ele comer também, e dizia ‘ah como é gostosa essa frutinha’, aí ele fazia uma cara feia que só.... Eu dizia ‘come, rapaz!’ . a gente não pode enfiar na boca da criança, né? Mas incentivar a gente pode, né? Aí eu sei que eu consegui. Eu me realizei com essa criança. (Margarida).

Dados da entrevista. (2023).

Seu depoimento confirma a compreensão acerca da função educativa e do olhar sensível, respeitoso e não restrito apenas à especificidade de limpar, na medida em que, participou diretamente de um dos aspectos do processo de educação e cuidado da criança na instituição: a alimentação.

Um fato importante a se pensar é que 64,3% afirmam não querer se envolver de modo mais aproximado com as crianças, o que nos parece que vários fatores podem constituir essa realidade: o sentimento de não pertencimento ao ambiente quando não há participação ativa nos processos de decisão, não há oferta de formação continuada e formação em serviço pelos contratantes e/ou pelos CMEIs; a falta de formação que trate de temas com linguagem de fácil compreensão, mais acessível para esses/as profissionais acerca do desenvolvimento infantil, causando desinteresse; a carga horária que precisa ser flexibilizada, com estratégias que possam contemplar momentos em que esses/as profissionais possam contribuir, opinar, dialogar mais sobre seus olhares acerca de questões voltadas para o atendimento às crianças, pois podem também contribuir para pensar em formas de melhorias no funcionamento da instituição, ainda que não seja sobre algo especificamente de seu fazer na função/cargo.

Concernente à participação em reuniões na instituição, nos questionários, 82,1% informaram que sim, enquanto 14,2%, não. Uma delas não respondeu à questão. Sobre serem consultados/as/opinarem nas reuniões, 42,9% afirmaram que sim, e 21,4% disse que não opinam, nem são consultados/as. Também 42% afirmaram que pontualmente e 14,2% não responderam. Nas entrevistas, em relação às reuniões que acontecem no CMEI e ao olhar dos/as participantes sobre como são vistos/as pela equipe, foi positiva no sentido de perceberem na equipe gestora o esforço em envolver a todos/as nas reuniões. Todos/as afirmaram participar das reuniões na escola, que são produtivas e importantes, embora a maioria seja com docentes. *“A gente tem essas reuniões que é pra fazer, tipo, votação, então nessas todos participam”* (Violeta).

Para Duarte (1996, p.38), é indispensável:

Garantir a participação de todos os agentes envolvidos com a escola e garantir a formação do educador num sentido mais amplo, sem restrições no acesso ao saber, capaz de pensar sobre sua prática, refletir e se distanciar dela para refazê-la.

O autor, que faz questão de enfatizar: “sou vigilante, mas sou educador”, versa sobre a importância de ouvir e envolver a todos que atuam no ambiente educativo, e de ofertar formações e momentos que possibilitem melhor integração entre os saberes necessários para atuar na educação.

Na questão “*Você está satisfeito/a com seu trabalho?*”, 92,9% informara, que sim, e apenas 1 pessoa (3,5%) disse que não e 1 não respondeu. Ao responder se há algo que poderia melhorar a realização de seu trabalho, 53,5% afirmaram que sim, 28,5% disseram que não e 17,9% não responderam. Em relação às perspectivas de futuro profissional, 2 os/as entrevistados/as assinalaram que pretendem atuar em outra função/cargo futuramente.

*“Por várias vezes já tentei fugir, mas não mudei por falta de oportunidade”.
Me vejo em outra função.”* (Violeta)

“Atuando como professora de Ciências” (Tulipa).

Dados das entrevistas, 2023.

Nas demais, apareceram respostas indicando o cansaço na profissão, mas a vontade de continuar empregado/a, a exemplo da resposta de Margarida: “*Ah, eu espero estar bem, e feliz, apesar do cansaço né? Mas peço a Deus saúde e que eu continue feliz*”. (Margarida). Percebeu-se que aquelas que estão cursando ou possuem o Ensino Superior, tem pretensões de mudar de profissão, enquanto as que tem 5, possuem o Ensino Fundamental, narraram anseios de continuar na atuação, ainda que citaram implícita, e explicitamente, a insatisfação com as condições.

Em outras falas também foi possível perceber o discurso sobre busca por valorização de todos no ambiente de trabalho. Percebe-se que há preocupações da instituição em envolver todos nas ações, e que entrevistados/as demonstram se sentir acolhidos. Porém, considerando a atuação da maioria de colaboradores/as no município, com vínculo terceirizado, as incertezas sobre o futuro profissional dificultam ações de formação do CMEI para a comunidade escolar, o que se configura como um dos impasses na oferta de uma educação de qualidade.

Nessas situações, são ainda maiores as dificuldades para participação em formação em serviço, e as contratações não exigem como requisito, uma formação mínima específica para a atuação num ambiente educativo, bem como a mudança de setores/locais de trabalho são muito mais recorrentes do que no vínculo efetivo, fatores que não contribuem para a manutenção do vínculo contínuo, que interfere na identidade profissional desses/as profissionais e, com efeito, na sua profissionalização

e na sua participação em todos os processos e ações da instituição, desde a elaboração do PPP até reuniões com familiares, por exemplo.

Vieira (2015) afirma que, ao participar da elaboração do PPP, o/a funcionário/a expressa sentimentos de valorização e reconhecimento, tornando-se pertencente e protagonista no processo, e aponta a importância de investigar esses/as profissionais e refletir sobre a criação de programas e políticas de formação. Sem dúvida, a realidade de terceirização dos serviços educacionais se configura como um entrave nessa busca por integração de todos/as na dinâmica de funcionamento da instituição educativa, na medida em que não garante estabilidade no trabalho e emprega com má remuneração, havendo maior rotatividade, o que implica em muitas mudanças na equipe escolar.

Nota-se que a terceirização é uma opção de grande ocorrência no município, o que influencia diretamente na constituição das equipes de trabalho nos CMEIs enquanto contratação que “consiste em passar para o setor privado os serviços de atividades meio, que seriam os serviços e de apoio auxiliares ao Estado” (Penteado, 2019, p. 38). *“Terminou a licitação. A gente não sabe se vão renovar de novo, aí ficamos nesse impasse aí. [...] por mais que a SEMED queira fazer algo pela gente, é difícil porque a empresa nem escritório tem aqui”*, afirmou Margarida na entrevista, considerando que a SEMED tem dificuldades em realizar mais ações para/com os/as que trabalham por empresa terceirizada. Não nos parece que sejam de fato encontradas dificuldades para ofertar formação, pois surge a questão: em que medida o município tem interesse em realizar formações para terceirizados/as na Educação Infantil se ele mesmo elenca empresas para terceirizar atividades em funções que integram o cotidiano educativo do setor público?

Cabe inferir que esses vínculos são mantidos pela ocorrência de parceria entre municípios e empresas, reduzindo a criação de vagas para realização de concurso público, o que possibilitaria aos/às profissionais terem o reconhecimento e a inserção legal como profissionais da educação. Esse fator foi muito pontuado por Girassol, atuante no segmento transporte.

Sobre os principais desafios para realizar o trabalho, citados na entrevista, foram:

Pesquisadora: *“Quais são os principais desafios que você enfrenta ao realizar o seu trabalho?”*

“O principal desafio... é estar sendo mal remunerado porque você faz o trabalho que fizer, mas, se você não tiver um apoio, o que falta mesmo é o reconhecimento... cadê o reconhecimento da empresa que a gente representa? [...] Não é ganhar o dinheiro. É ser reconhecido, ganhar o salário em dia e um salário justo. A gente fica só assim, do trabalho pra casa, de casa pro trabalho, chegarem, perguntarem se tá precisando de alguma coisa, deveria ter um apoio melhor, por que a gente só tem os deveres? Nós temos direitos também, né? Como a gente vai trabalhar satisfeito com o salário defasado, salário atrasado? Mesmo assim a gente faz nosso trabalho... eu, em sete anos, faltei apenas uma vez por motivo de doença. E o que precisar de mim, mesmo sem ser da minha função, eu sempre tô aqui pra atender, pra colaborar, sempre.” (Girassol)

Dados das entrevistas, 2023.

Na entrevista, questionamos sobre o que gostariam de dizer sobre a própria função/cargo para a comunidade educacional e empresa/município.

Quadro 13 - Falas para a comunidade escolar

| Se tivesse oportunidade de dizer algo para a comunidade escolar e para o município, o que diria? | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| Participantes do segmento | Respostas | | | | |
| | Famílias | Crianças | Professores | Município | Instituição de vínculo empregatício |
| Limpeza | “Como é bom essa profissão de estar aqui, que eles se sintam bem e felizes. Porque é uma profissão boa, apesar que a limpeza, em geral as pessoas não têm valor, mas é boa porque, se não tiver uma pessoa, como o ambinete vai ficar limpo pra receber os filhos deles, né? A gente tá sempre feliz aqui.” | “As crianças, eu falo assim com o coração, para eles se sentirem bem e saber que a gente sempre tá aqui ajudando, dando apoio.” | “Que todos os professores tenham consciência que a gente tá aqui pra limpeza, que respeitasse mais, o nosso serviço, o serviço ou as pessoas, que são seres humanos, né? Que as pessoas têm o direito de estar aqui porque necessita e porque gosta do serviço. Graças a Deus aqui a gente não tem nenhum problema porque todos tratam bem.” | “Que as pessoas olhassem mais pra escola, fossem mais atenciosos, desse mais atenção ao que precisa na escola, que fizesse um trabalho melhor.” | “Ah... Que a empresa olhasse, para os funcionários, né? Que aumentasse mais o nosso salário. Que não tivesse tantos descontos [risada tímida]. Mas, no mais, assim, eu acho que a empresa foi um canal aberto para a realização de sonhos, as pessoas que necessitavam muito do seu emprego [...] Eu gosto muito de trabalhar na [nome da empresa], foi uma oportunidade assim que me levantou.” |
| Secretaria | “Busquem seus direitos em relação às crianças com deficiência, que muitas vezes não encontram o apoio que elas precisam. [...] Lutar.” | “Para as crianças... [pausa] Acho que só colocaria disciplina...” | “Que cumpram com seu ofício. Não é só lidar com as crianças na sala de aula, mas com as questões burocráticas, colocar frequências no sistema, conteúdos... e não achar que é função da secretaria.” | “Que eles deveriam, né, se organizar melhor nas questões lá burocráticas e, no caso, aumentar nosso salário [risadas] e valorizar mais a categoria que está esquecida.” | “Município – concurso público.” |
| Merenda | “Aqui a gente faz a alimentação com muito amor, muito cuidado.” | “Eu acho que as crianças entendem mais a nossa profissão do que os multos. Aquele carinho que elas têm de ir lá, dizer obrigada, pedir mais, a gente fica muito feliz.” | “Que a minha profissão é muito importante, né? É importante como qualquer outra. E, assim, é algo que é necessário ter na escola. Se não tiver merenda, não tem como a escola funcionar.” | “Deveria valorizar mais estes profissionais para terem melhores condições de trabalho. Ter um plano de saúde, também ter um salário melhor.” | |

| | | | | | |
|------------|--|--|---|---|---|
| Transporte | “Que podem confiar em mim, porque eu trabalho não só pra receber o salário.” | “Diria que é um trabalho bonito, que eles poderiam fazer no futuro, que precisa de preparo, né? [...] é gratificante.” | “Eu acho que o pessoal já conhece meu trabalho, não sou muito de falar, eu sou assim, [...] mas acredito que eles veem muito bem meu trabalho.” | “[...] sempre deveria ter uma fiscalização e um reconhecimento do trabalho, visitar a escola, procurar saber como tá esse profissional, eu não sei se eles fazem isso.” | “É como eu costumo dizer: a gente tá aqui abandonado. Não tem empresa. A empresa tá lá. Deveria ter um gerente geral, um coordenador, um supervisor.[...] A empresa deveria conhecer seu funcionário. Ela não conhece. A gente não passa por entrevista, eles nem sabem o perfil da pessoa. A SEMED ainda tem acompanhamento, mas a empresa não.” |
| | “Que estou disponível para trabalharmos em conjunto. Tanto a SEMED quanto a escola e os pais.” | “Com as crianças eu acho que é muito mais eficiente as atitudes. O cuidado. A atenção, um carinho.” | | | “Pra empresa... Hum... eu acredito que, apesar de estar cumprindo a licitação, talvez ela não esteja tão interessada quanto quem convive, quem vive a realidade. Mas é isto: disponibilidade. Estou disponível.” |

Fonte: Autora (2023). Dados das entrevistas.

Orquídea, que está há menos de dois meses atuando na monitoria de transporte por vínculo terceirizado, foi a única que disse estar satisfeita com o salário que recebe e afirmou que *“talvez a empresa não esteja tão interessada com quem convive”*. Quanto à última questão da entrevista, na qual ficaram à vontade para falar algo que achassem pertinente e importante sobre o tema, percebendo a demonstração de satisfação em ter espaço para falar, Girassol reforçou a preocupação com a instabilidade no vínculo, pois estava no período de aviso prévio sobre renovação (ou não) de seu contrato, bem como na expectativa de receber seu salário, que estava com pagamento atrasado: *“E aí? Como a gente vai fazer um trabalho sem receber? E eu não vou trazer os problemas do trabalho... da empresa pro profissional para a escola, não posso fazer isso”* (Girassol).

Apesar de considerarem no Referencial Curricular para a Educação Infantil de Maceió, observando todos/as que trabalham na Educação Infantil como educadores/as, foi possível perceber que as formações para pessoal do setor administrativo acontecem com frequência maior, e as merendeiras passam por formações pontuais. O segmento limpeza, que tem vínculo por empresa terceirizada, não recebe formações pela SEMED e as poucas que existem são ofertadas pela empresa com a qual se tem vínculo, mas que, quando ocorrem, são em sua maioria

restritas aos assuntos de limpeza. Assim, essas formações não acontecem de forma contínuo, não envolvem temas concernentes à educação e ao cuidado com as crianças pequenas e às especificidades do trabalho em uma instituição que atende a crianças desde bebês.

Vale considerar o interesse apontado por participantes dos segmentos limpeza e merenda em “entender melhor sobre as crianças”, bem como é importante a escola considerar sua função social de contribuir com a emancipação também de todos/as que integram a equipe de trabalho – desde aquela que “*gostaria de aprender a escrever*”- apoiando, ouvindo, chamando à efetiva participação nos processos da instituição educativa, buscando indicações e estratégias para que consigam – até a que deseja “*fazer um curso de aperfeiçoamento*”.

Mesmo aqueles/as que demonstraram certa indignação com o baixo salário, a carga horária além da que integra suas atribuições, o atraso no salário, eles/as demonstram inquietação e receio de falar sobre o trabalho e muitas vezes não conseguem visualizar formas de superar as barreiras da situação em que estão. “*É, o salário deveria ser melhor, sabe? A gente trabalha muito. Mas já que não aumenta... tá bom né?*”

Ao analisar os dados acerca dos olhares dos/as participantes sobre a própria atuação e sua relação com as crianças, consideramos que mostraram ter nas crianças uma motivação importante como ponto positivo do trabalho e que mostram respeito e afeto para com elas. Também afirmam, por várias vezes, o compromisso com seus afazeres, apesar de a maioria enfrentar desafios de baixa remuneração, de vínculos precarizados e de salários atrasados, além de outros aspectos destrinchados no trabalho. Eles/as demonstram o profissionalismo construído em suas relações e experiências e afirmam conceber que sua atuação está relacionada com o desenvolvimento das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, portanto um importante espaço de formação das crianças e de ampliação de suas vivências a partir de outras descobertas, expressões, opiniões, coconstruções em interação com adultos e outras crianças. Por isso, “funcionários, conscientes de seu papel de educadores, precisam construir a sua nova identidade profissional, isto é, ser profissionalizados, recebendo formação inicial e continuada tanto quanto os professores” (Brasil, 2004, p. 17).

Após apresentação dos dados, passamos, no que se segue, a discutir aspectos das análises realizadas que se constituem como importantes para pensar a formação, a/s identidade/s e o profissionalismo dos/as profissionais de apoio na Educação Infantil de Maceió.

4.4 “Porque não é só o professor que trabalha, não é só a direção que trabalha, porque a gente não aparece pra ninguém”

Sabemos que o ingresso em cargos/funções por concurso público garante a estabilidade do/a servidor/a público/a no Brasil, além de efetivar planos de cargos e carreiras, valorizando salários e viabilizando oportunidades para que funcionários/as exerçam seu trabalho podendo usufruir do direito de lutar por melhorias sem riscos de demissão repentina.

Porém, com a promulgação da Lei nº 13.429/2017, a Lei da Terceirização, no Brasil, sancionada em 31 de março de 2017 pelo então Presidente Michel Temer, foram alterados dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, sobre o trabalho temporário, permitindo a realização dele para todas as atividades das empresas, assim os municípios tiveram respaldo legal para aderir a esses regimes, o que não significa ser o ideal no sentido de caminhar numa educação de qualidade, pelo contrário.

Com as entrevistas, confirmou-se que as profissionais do segmento secretaria passam por alguma formação continuada, de forma pontual, oferecida pela SEMED, ocorrendo em espaços externos à instituição, e os demais segmentos, em geral, recebem formações muito esporadicamente. Considerando que o profissionalismo envolve uma dimensão que é a responsabilidade não somente com o trabalho que se realiza, mas com o coletivo, ou seja, envolve os/as outros/as, há, portanto, além das competências individuais, responsabilidades e comprometimento ético que regem o/a profissional. Dessa forma, sem participação em formações que qualifiquem o trabalho realizado, o profissionalismo deles/as é afetado, implicando enormes desafios à qualidade do atendimento em creches e pré-escolas do município em estudo.

No Plano Municipal de Educação de Maceió, que esteve em vigor de 2010 a 2020, constam, no objetivo geral 4, os objetivos secundários de investimento na formação dos profissionais da Educação Infantil, a saber:

OBJETIVO 4. Qualificar os profissionais; [...] 4.2. Elaborar e implementar, em 2 anos, a contar da aprovação deste Plano, uma política de formação continuada que contemple a equipe de profissionais que atuam ou os que venham a atuar na rede municipal de Educação Infantil; 4.3. Promover, até o prazo máximo de 5 anos, a contar da aprovação deste PME, para os auxiliares de sala, formação mínima em nível médio, na modalidade normal, garantindo a regularização da situação destes profissionais, por meio de parceria com a Secretaria Estadual da Educação e do Esporte; 4.4. Firmar parcerias com instituições públicas de ensino superior para fortalecer a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil (Maceió, 2010, p. 49, grifos nossos).

Percebe-se, através da análise dos dados construída na pesquisa, que essas metas do plano decenal não foram atingidas. Entre os critérios para um atendimento em creches (Brasil, 2009, p. 34), tem-se os seguintes critérios, voltados para os/as profissionais, na busca pela qualidade da educação:

O programa dá importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão; A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada; Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil; A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional.

Além da formação, buscamos conhecer aspectos da contratação de profissionais para a Educação Infantil, o que inclui diversos vínculos, entre eles a terceirização. Para isso, apresentamos os dados, discutindo acerca da formação de/para os segmentos em estudo.

Observando o edital do último concurso para cargos efetivos da Prefeitura de Maceió, refletimos sobre aspectos inerentes à contratação de profissionais de apoio pelo fato de acreditarmos que o edital pode trazer considerações a respeito do perfil do/a profissional requerido pela rede municipal.

Figura 1 - Cargo para profissionais de apoio da educação no concurso da Prefeitura de Maceió, ano 2017

NÍVEL FUNDAMENTAL.

| CÓD. | CARGO | REQUISITOS MÍNIMOS | JORNADA DE TRABALHO SEMANAL | TOTAL DE VAGAS* | VAGAS DESTINADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA** | REMUNERAÇÃO INICIAL*** |
|------|------------------------|--|-----------------------------|-----------------|--|--|
| 14 | Auxiliar/Merendeira(o) | (1) Ensino fundamental incompleto (ter concluído o 5º ano do ensino fundamental) | 30h | 100 | 10 | R\$ 803,59, acrescido de complementação para atingir o salário mínimo nacional, conforme jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. |

* Total de vagas – incluindo-se a reserva para candidatos com deficiência.

** Reserva de vagas aos candidatos com deficiência, em atendimento ao Artigo 37 do Decreto Federal nº 3.298/1999.

*** Valores de referência, conforme legislação municipal vigente.

Fonte: Edital n. 01, concurso de Maceió (2017).

No edital n. 01, houve a abertura de vagas para contratação exigindo Ensino Superior: bibliotecário/a; professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental; professores/as da Educação Especial; professores/as de áreas específicas; técnico/administrador; técnico/assistente social; técnico/contador. Nesse mesmo edital, para cargos de Ensino Fundamental, houve abertura de inscrições apenas para auxiliar/merendeiro/a, sendo admitida a formação no Ensino Fundamental incompleto (concluído o 5º ano), com oferta de 110 vagas.

Na sequência, apresenta-se o excerto do edital n. 02, também de 2017, direcionado a candidatos/as com formação no Ensino Médio. Houve vagas para os cargos de: assistente/secretário/a escolar; intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); professor de Educação Infantil; professor/instrutor de Libras para Anos Iniciais do Ensino Fundamental; professor de 1º ao 5º anos. Portanto, para profissionais de apoio com Ensino Médio, foram ofertadas vagas apenas para assistente/secretário/a escolar.

Figura 2 - Cargo para profissionais de apoio da educação no concurso da Prefeitura de Maceió, 2017 - nível médio

NÍVEL MÉDIO.

| CÓD. | CARGO | REQUISITOS MÍNIMOS | JORNADA DE TRABALHO SEMANAL | TOTAL DE VAGAS* | VAGAS DESTINADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA** | REMUNERAÇÃO INICIAL*** |
|------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------|--|------------------------|
| 01 | Assistente/Secretário Escolar | (1) Ensino médio completo | 30h | 30 | 03 | R\$ 1.041,82 |

Fonte: Edital n. 02, concurso de Maceió (2017).

O município, mesmo apresentando carência em diversas funções da área da Educação, optou por realização de Processo Seletivo Simplificado (PSS), ao invés de concurso público, quatro anos depois. No concurso de 2017 e no PSS de 2021, não foram abertas vagas para porteiros/as, motoristas, monitores/as de transporte,

pessoal de limpeza, mesmo diante de um município com 57 CMEIs, além das escolas de Ensino Fundamental.

Figura 3 - Vagas no Processo Seletivo da Educação no município de Maceió
Postos de trabalho de nível médio:

| CÓD. | POSTO DE TRABALHO | REQUISITOS MÍNIMOS | JORNADA DE TRABALHO SEMANAL |
|------|----------------------|--|-----------------------------|
| 14 | Auxiliar de Sala | Certificado de conclusão de curso de Nível médio, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação. Experiência comprovada de atuação na área da educação. | 30 horas |
| 15 | Intérprete de Libras | Ensino médio completo e Formação Profissional de Tradutor e Intérprete de Libras; profissional ouvinte, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e/ou com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, e/ou experiência de atuação com tradução e interpretação em contextos midiáticos, eventos e audiovisuais, em Instituições públicas ou privada; ou Ensino superior completo em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras Língua Portuguesa. | 25 horas |

Fonte: Diário Oficial do Município de Maceió, 28 de outubro de 2021.

Passados mais de cinco anos após o último concurso para cargos efetivos, a prefeitura lançou o “Edital nº 002/2021 - Processo Seletivo Simplificado (PSS) para seleção de professores, auxiliares de sala, profissional de apoio escolar, assistentes sociais e psicólogos”, incluindo funcionários/as para a Educação Infantil. Foram disponibilizadas, para o trabalho temporário com duração de um ano, as seguintes vagas: professores/as de Ensino Fundamental de Ciências; Artes; Música; Educação Física; Ensino Religioso; Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Língua Estrangeira/Inglês; professor/a de Educação Especial; assistente social e psicólogo. Para cargos do Ensino Médio, foram ofertadas vagas de auxiliar de sala (Educação Especial e Educação Infantil)⁹ e intérprete de Libras. Assim, verificam-se a ausência de concurso público para serviços diversos, ausência de contratos temporários diretamente com a Secretaria de Educação (por PSS) e grande ocorrência de contratos terceirizados na educação pública do município de Maceió. Observar essas formas de contratação adotadas pelo município nos possibilita perceber as

⁹ Vale chamar atenção para a contratação de auxiliares de sala exigindo como formação mínima o curso de nível médio completo e a experiência comprovada de atuação na área da educação para atuar por 30 horas semanais, recebendo R\$ 1.100,00, enquanto a LDB (1996) rege que a formação mínima para o profissional estar em sala com as crianças deve ser de Ensino Superior em Pedagogia, admitindo-se ainda o Normal Médio (magistério). São contratações que não deveriam acontecer, considerando discussões aqui postas no primeiro capítulo. São, portanto, constatadas carências reais para a contratação de mais professores/as para estar em turmas de Educação Infantil.

implicações no perfil de profissionais que estão atendendo as crianças desde bebês nos CMEIs de Maceió, com posto de trabalho constituídos por vínculos diversos, carga horária mais extensa para terceirizados/as – sendo principalmente compostos por quem atua na limpeza em número ainda maior. Se nos concursos públicos e nos PSS não houve vagas para portaria, limpeza, transporte, esses/as profissionais estão trabalhando sob quais vínculos e condições?

Constatamos, através dos dados observados e da reflexão acerca de editais recentes para o trabalho na Educação, que o município tem optado por realizar contratações de vínculo terceirizado, assim corroborando para acentuar a precarização da Educação Infantil. A terceirização na educação do município vai de encontro à promoção de qualidade tendo em vista que

Ela institucionaliza a atuação privada no espaço público, estabelece diferenciações profissionais e salariais entre os funcionários públicos e os terceirizados e, objetivamente, aliena e descompromete o serviço de apoio escolar da própria essência daquele espaço público, que é o processo educacional (Noronha, 2009, p. 366).

Isso porque uma instituição de educação democrática, pública, inclusiva e de qualidade não se atrela à existência de terceirização no serviço público, sobretudo na Educação Infantil, em que as ações de cuidar e educar são essenciais, ambas integrantes de ações pedagógicas e também de ações realizadas por/com profissionais de diversos serviços.

O perfil da amostra de profissionais pesquisados/as é formado, em sua grande maioria, por mulheres negras que atuam em grande parte nos serviços de limpeza por vínculo de terceirização, recebendo um salário mínimo, que consideram pouco/injusto, não condizente com seus afazeres. Do total, uma parte considerável exerce atividades para complementar suas rendas, apesar de já trabalharem por 40/44 horas semanais. Sobre as leituras mais citadas, foram a Bíblia e revistas. Uma minoria citou realizar passeios e viagens em momentos de lazer, e muitos/as citaram estar em casa, fazer caminhada, arrumar a casa, tocar instrumentos como formas de lazer.

Uma grande parte considera importante aprender mais sobre o desenvolvimento ou questões relacionadas à relação com as crianças no trabalho, além de outras demonstrações de interesse por continuidade nos estudos, pausados por cuidados com dependentes e por necessidade de sobrevivência financeira, dessa forma não havendo disponibilidade de tempo para estudo e formação.

Na fala da entrevistada Rosa, é possível perceber a necessidade de escuta, que se faz necessária também com profissionais de apoio para orientações e opiniões: *“Eu gostei de estar assim, aqui, de ter uma oportunidade de expressar sentimentos, pra mim foi uma satisfação estar aqui. Queria agradecer a você. Obrigada”*. A participação, acolhimento, escuta, se fazem necessários para um trabalho onde estas pessoas também se sintam parte da instituição que compõem.

Os dados dos questionários e das entrevistas mostram que a SEMED tem ofertado formações para o setor auxiliar administrativo/secretaria pontualmente, porém ainda com maior frequência do que as que organiza para as merendeiras, e, para o segmento limpeza, não há formações pela SEMED, e as participantes informaram interesse nelas, inclusive em assuntos inerentes ao desenvolvimento e às relações com as crianças, bem como assuntos específicos para sua função e aperfeiçoamentos na área.

A maioria não recebeu orientação nem formação, na instituição ou de seu órgão empregador para iniciar o trabalho. Os/As que compõem o setor da secretaria passaram por treinamento e corriqueiramente frequenta formações da SEMED, as quais considera pontuais. Os/As de vínculo terceirizado afirmaram ter aprendido seu ofício com apoio de colegas mais experientes e na experiência diária, mesmo tendo demonstrado interesse por momentos de formação e cursos.

Todos/as consideram a Educação Infantil como essencial para a formação da criança e para complementar a função da família. Os conceitos de criança foram sinônimo de alegria e de ser indefeso, criança como ser em preparação para o futuro. As respostas mostraram demonstrações de comprometimento com o trabalho, apesar de a maioria estar insatisfeita com a remuneração e a carga horária de trabalho, bem como suas relações com as crianças foram citadas em diversos momentos quando mostraram compreender que possuem funções educativas e interagem com as crianças na Educação Infantil.

Se os/as servidores/as efetivos/as passam por formações pontuais, para terceirizados/as, por sua vez, há a falta de momentos formativos. A grande maioria inicia a profissão sem formação, sem orientação da empresa para a qual trabalham e assim permanecem por anos, sem momentos formativos, tendo colegas de profissão e as próprias experiências como fatores para aprender a exercer suas atividades.

O interesse dos/as profissionais em participar de cursos e formações deve ser considerado. É necessário que as ações aconteçam nas próprias instituições de

trabalho, partindo do local, para envolver a todos/as nos processos de participação ativa, contribuindo para o sentimento de pertencimento e busca por ações no caminho da profissionalização. Entendemos que é necessário dialogar mais sobre o tema para podermos lutar contra a desvalorização e formas precarizadas no trabalho de profissionais de apoio de Maceió, e apontamos que, o local de trabalho do/a profissional de apoio é o crucial para pensar estratégias, ações, e reflexões. Nesse sentido, provocamos:

- A secretaria municipal tem apontado alguma preocupação e ações para as equipes gestoras dos CMEIs sobre estes/as profissionais?
- O CMEIs tem levado à secretaria de educação, demandas sobre formação ou profissionalismo destes/as ?
- O CMEI tem escutado, sempre que possível, a opinião dos profissionais de apoio sobre formações que gostariam de ter?
- Há, sempre que possível, flexibilidade para que sejam realizadas pequenas alterações de horários para contemplar participação em cursos ou formações?
- As crianças tem vivenciado momentos com profissionais de apoio, inclusive, conhecendo seus nomes?
- Os/as profissionais de apoio que chegam para iniciar o trabalho são ouvidos e orientados antes de começar a trabalhar?
- Eles/as têm sido convidados/as para participar da elaboração do PPP?
- Nas reuniões com as famílias, para apresentações de equipe, e outras questões, profissionais de apoio também participam?
- Os momentos formativos contemplam uma comunicação acessível para todos/as?
- Há momentos formativos em equipe, e por segmentos?
- Há diálogos sobre desenvolvimento infantil, interações, brincadeiras e outros pontos essenciais para compreender o trabalho sobre/com crianças?
- Os/as profissionais de apoio tem a oportunidade de partilhar saberes, com as crianças?
- Há, por parte do CMEI, o incentivo para a continuidade dos estudos?

Entre outras questões, essas não se tratam de critérios definitivos, de questões para refletirmos sobre o que possível fazer a nível local, considerando que, as principais relações e experiências profissionais dão no cotidiano dos CMEis.

Reafirmamos, desta vez, pautando-se nas discussões tecidas e nas narrativas dos/as próprios/as participantes da pesquisa, que profissionais de apoio possuem função educativa, que em maioria, tem interesse em conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil e demais temáticas inerentes ao trabalho que acontece em instituições de cuidado e educação de crianças desde a mais tenra idade, o que não deve ser visto apenas limpar, cozinha, zelar pela segurança, lidar com documentação, dirigir um transporte, acompanhar crianças no trajeto. Se temos a Educação Infantil enquanto etapa que visa o desenvolvimento integral da criança, com as ações de cuidar e educar indissociáveis, tendo como eixos, as brincadeiras e interações, de fato, não alcançaremos a qualidade necessária para garantir os direitos das crianças desde bebês, enquanto não haver qualidade também na constituição das equipes profissionais de adultos/as que com elas lidam por grande parte de suas vidas.

No entanto, eles/as são invisibilizados/as, nas pesquisas, no cotidiano da maioria das instituições, nas políticas de formação, suas vozes dificilmente encontram espaços para ecoar, para participar, para colaborar, o que contribui para não se sentir pertencente, estando à margem dos processos decisórios e emancipatórios, enfrentando a dificuldade em ter até os direitos essenciais garantidos para suas vidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos investigar a formação, as identidades e o profissionalismo de profissionais de apoio atuantes na Educação Infantil no município de Maceió, empregando a pesquisa narrativa, com aplicação de questionários e realização de entrevistas.

Complementando a importante atuação do/a professor/a em sala de referência, processos educativos significativos também acontecem nos outros ambientes institucionais e com outros/as profissionais. Essas vivências coletivas e interações evidenciam ser necessário um olhar para os/as trabalhadores/as em Educação que não são professores/as, mas que estão atuando nas unidades educativas em todo o país.

Foi possível constatar, a partir das narrativas analisadas, pautando-se no método indutivo, que o perfil de profissionais de apoio da Educação Infantil de Maceió é constituído de mulheres negras, de baixa escolaridade, que trabalham por vínculo terceirizados, a maioria, nos serviços que mais se aproximam das atividades do lar: limpeza, merenda. Essas mulheres (sobre)vivem com um renda baixa, tendo ainda a maior responsabilidade em arcar com os gastos da família, tendo assim buscado outras atividades fora da escola para complementar suas rendas. Boa parte tem como preferência musical MPB, gospel e sertanejo, e costumam ler bíblias revistas. Tem famílias volumosas e mora em casa de rua pública nos bairros periféricos de Maceió.

Essas mulheres deixaram de estudar devido às sobrecargas de demandas que assumem cotidianamente: limpeza, cuidados com dependentes, atividades de renda extra. Não possuem formação específica para atuar na função/cargo que ocupam, muito corriqueiramente participam por formação em serviço, construindo sua identidade profissional na relação com seus pares e nas suas experiências cotidianas. As poucas que tem vínculo sindical, não conhecem ações que o sindicato tenha realizado em prol de sua categoria, porém, tem desconto salarial aplicado mensalmente. Assim, faz-se necessário pensar sobre a escuta a estes profissionais, na formação que (não) se tem buscado ofertar para aos profissionais que fazem a Educação Infantil, principalmente, a começar da instituição de Educação Infantil, que pautando-se nos princípios da gestão democrática, deve manter um trabalho que olhe, acolha e direcione o trabalho para todos e todas, bem como é necessário que a Secretaria de Educação do Município empreenda ações de acompanhamento destes

profissionais, pois estão lidando com serviços e locais com cerne das vivências infantis, o que requer além das atividades técnicas que exercem, as compreensões acerca da infância para assim, interagir/intervir das melhores formas com as crianças.

Os/As participantes deixam nítido que, quanto ao profissionalismo, buscam exercer suas funções da melhor forma, que o fato de não serem melhor remunerados/as interfere nas motivações e condições para a busca de aperfeiçoamento profissional, ainda assim, suas narrativas mostram que tem nas crianças, a motivação para o trabalho. Trabalho, este, que é visto como aquele que não é satisfatório, mas no olhar de conformidade com a realidade profissional atual.

Os resultados permitiram comprovar as seguintes hipóteses inicialmente formuladas: 1. A maioria dos/as profissionais de apoio da Educação Infantil do município de Maceió tem como formação inicial o Ensino Fundamental completo e, em determinados casos e funções, o Ensino Médio; neste caso, a hipótese foi comprovada parcialmente, pois a maioria da amostra participante tem o Ensino Médio completo; 2. Esses/as profissionais têm participado de formações pontuais e isoladas, nem sempre específicas para suas funções, assim como nem sempre lhes é garantido o direito de participação de formação em serviço com temáticas de interesse geral, tais como as que tratam das situações educativas, o que implica dificuldades do/a profissional no sentido de se identificar com seu trabalho na perspectiva de corresponsável pela educação e pelo cuidado das crianças desde bebês; 3. Os/As profissionais de apoio não têm formação especificamente voltada para a compreensão do desenvolvimento infantil, as culturas infantis, as diferenças e outras temáticas que se constituem como saberes essenciais ao trabalho na Educação Infantil, o que pode acarretar um exercício profissional menos comprometido do que o necessário pelo fato de não terem consciência da relevância do seu trabalho na educação das crianças; 4. Por fim, é preciso pensar em políticas e programas de formação para tais profissionais, na medida em que isso também afeta os direitos desses/as trabalhadores/as, uma vez que precariza o trabalho dessas pessoas e interfere na qualidade da Educação Infantil.

Enfatizamos ainda que a terceirização se apresenta no município como um desserviço à educação, pois causa precarização e barateamento dos serviços públicos da educação, trazendo implicações para o cotidiano da Educação Infantil. Questionamos: que Educação Infantil se quer para o município de Maceió, capital do estado de Alagoas? Em que medida se encontra a prioridade em ofertar uma

educação de qualidade para maceioenses em desenvolvimento, desde bebês, enquanto detentoras de direitos fundamentais a serem efetivados pelos órgãos municipais, em complementação aos cuidados e à educação das famílias? Como garantir uma educação que siga caminhado para a qualidade enquanto seus/suas profissionais atuam em condições precarizadas de trabalho, tendo de sobreviver financeiramente mal e profissionalmente sem muitas expectativas de ascensão, mesmo tendo desejo de se qualificar?

Essas parecem ser perguntas que não deveriam ser feitas em pleno ano de 2023, quando temos avançado tanto em existência de respaldo teórico e legal no arcabouço que rege a proteção, o cuidado e a educação das infâncias em nosso país (BRASIL, 1990, 1996, 1998, 2009, entre outras). Não nos faltam leis. Não nos faltam orientações nem diretrizes. Falta o real comprometimento com a educação, com as infâncias e com aqueles/as que fazem todos os dias as instituições funcionarem. Falta querer e fazer uma Educação de qualidade para quem usufrui e para quem nela trabalha.

Consideramos que a terceirização dos serviços da Educação Infantil pública do município de Maceió caminha no sentido contrário à conquistas alcançadas à duras lutas, pois as consequências dessa forma de precária, os implica em desvalorização de profissionais, e assim, da própria Educação Infantil, trazendo riscos em diferentes aspectos da especificidade desta etapa. Percorremos o estudo, ao tempo que, surgem ainda outras perguntas, sendo que, o tema aqui abordado requer o desenvolvimento de mais investigações, sendo de suma importância e necessidade, ampliar as possibilidades de debate no tocante à atuação, contratações, condições de trabalhos, formação, e demais aspectos inerentes ao tema profissionais da Educação Infantil, considerando também aqueles/as que atuam na portaria, limpeza, merenda, transporte, secretaria e demais que se complementem. É importante que sejam realizadas pesquisas, por exemplo: sobre cada segmento pra se ter o olhar especificamente voltado para um aspecto que envolva um segurança, conhecer a que patamar se encontram as contratações temporárias e diferentes regiões do país; investigar aspectos socioeconômico de forma mais próxima, investigar para sugerir temáticas e formatos de formações que possam contemplar os/as profissionais de apoio, essas e outras inquietações podem surgir, dando origem a novos estudos, que contribuam com nosso pensar e lutas sobre a identidade da primeira etapa na educação. Contribuições estas, que tem motivo: garantir direitos fundamentais das

crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil de nosso país. Que as lutas por uma Educação Infantil nunca parem enquanto não chegarmos na oferta condizente com os direitos das pequeninas cidadãs brasileiras, junto aos/as seus/suas profissionais.

REFERÊNCIAS

- ANGHINONI, Márcia Hende Pereira; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. **As atribuições do auxiliar de educação infantil na perspectiva dos professores de uma EMEI de Arroio Grande**. [S. l.], 2016p. 14. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2318/1/M%C3%A1rciaHendePereiraAnghinoni2017.pdf>.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SILVA, Shirley; SILVA, Cléber Nelson de Oliveira. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma Educação Infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 641-655, abr. 2019. E-ISSN: 1982-5587. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196/8047>
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; ARELARO, Lisete Regina Gomes (Orgs.). **Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 156-165, 2017. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/2569>
- ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (PPGE/Unb). Brasília, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem; HORN, Maria da Graça Souza. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Camila dos Anjos. **“We still have a long way to go, but formation is the sweetheart”**: public policies and the educational level of early childhood education professionals. Rio de Janeiro, 2012. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20550/20550_1.PDF.
- BATISTA, Jéssica Batista; Larissa Figueiredo Bulhões. Funcionárias(os) da educação infantil também são educadoras(es)!. In: Juliana Campregheer Pasqualini; Yaeko Nakadakari Tshako. (Org.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. 1ed.Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, v. 1, p. 705-712.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, 2018.

BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. **DOCÊNCIA COM BEBÊS**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil. 19/02/2020. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Biblioteca Depositária: Biblioteca de Teses e Dissertações da UFMG, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9682184.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira e. **O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo**: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p379>.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Educação online**, v. 8, n. 2, maio/ago. 2014.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 01/07/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file..>

BRASIL. Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, v. 8, 1990. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/estatuto_crianca_adolescente.pdf..

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários da escola. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16**, de 3 ago. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de valorização dos trabalhadores da educação**. MEC.SEB, Brasília (DF) Ministério da Educação e Cultura, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, v. 37, 2015.

CABRAL, Valéria Aparecida Benites de Oliveira; SILVA, Ana Maria Santana da. PROINFANTIL: a necessidade do programa e seu desenvolvimento. *Revista do Centro de Educação*, v. 44, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36683/html>.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Brasília, Brasil, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003

CAMPOS, Walison Torres; MADEIRO, Eraldo Pereira. Coordenador Pedagógico: Uma análise de sua função no cotidiano escolar. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 8, p. 236-243, 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2092>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em:
<https://saopauloopencentre.com.br/wpcontent/uploads/2019/05/candau.pdf>.

CARVALHO, Tássio Mascarenhas de; SILVA, Cristiane Rodrigues da; BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. Análise Crítica da Pesquisa Narrativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, p. e54510817743-e54510817743, 2021. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/17743/15336/21893>

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior**: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000 – 2013). Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6574>

CERISARA, Ana Beatriz. Educação infantil: temas e debates. *Perspectiva*, v. 17, n. 1, p. 7-10, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. Cortez Editora, 2002.

CHAMARELLI, Luciana Gandarela. **O que fazer com o auxiliar de educação infantil?**: um estudo sobre as políticas municipais no estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_303ce32ef15af46280233443a0e50837

CLANDININ, J.; CONELLY, M. Inquiry Narrative. Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000 [ver tradução para português: "**Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa"]. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Creche urgente: **Relatos de experiência**. Brasília: Ed. Sampaio, 1988.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira. **Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis**: um estudo sobre as auxiliares de sala. 2010. 213 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94270..>

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, p. 85-112, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfddBr3396VMvzsgkbC/>.

DELFINO; Patrícia dos Santos; SOUZA, Hélio José dos Santos. A qualidade da Educação Infantil. 2014. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 151-164, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074248.pdf>.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômicos. **Abril**: custo da cesta aumenta em 14 capitais. São Paulo, 5 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2023/202304cestabasica.pdf>.

DUARTE, Carlos Augusto Alves. **Funcionários de apoio e sua importância na construção da escola que queremos**. Angra dos Reis: Ed. Trevo Cultural, 1996.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 38 p. 288-302, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p288>

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. **Terceirização e seus reflexos na educação**. João Pedro Ceren, 2022. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2018/4/2018_04_1055_1080.pdf.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Elaboração de questionário para aferir concepções sobre inclusão de aluno com deficiência em aulas de

educação física. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 15, n. 1, p. 21-30, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114871..>

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação** (RESAFE), V. 14, P. 66-89, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i14.4398>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1998.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. revisada. São Paulo: Loyola, 1991. 213p.

HADDAD, Lenira. A Trajetória da educação infantil em quatro ciclos. *In*: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

HADDAD, Lenira. **Ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado. **Sur**: revista internacional de direitos humanos, v. 13, n. 1, p. 53-64, 2016. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/862888/mod_resource/content/0/Helena%20Hirata%20O%20trabalho%20de%20cuidado.pdf.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil**: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LINS, Carla Patrícia Acioli; LEOCÁDIO, Patrícia Renata de Azevedo; SANTOS, Marcia Cristina Xavier dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. **Revista Interterritórios**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v. 3, n. 4, 2017.

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2011. p. 133-163.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEIÓ. Secretaria municipal de educação. **Edital para Processo Seletivo da Educação**, Maceió, 2020. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/secretarias-e-orgaos/semec>.

MACEIÓ. Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providências. **Diário Oficial de Maceió**, Maceió, 2015. Disponível em: [»http://www.maceio.al.gov.br/wpcontent/uploads/admin/documento/2015/11/Diario_Oficial_24_11_15_PDF.PARTE_01.pdf](http://www.maceio.al.gov.br/wpcontent/uploads/admin/documento/2015/11/Diario_Oficial_24_11_15_PDF.PARTE_01.pdf).

MACEIÓ. **Lei 4.687**, de 08 janeiro de 1998. Dispõe sobre o perímetro urbano de Maceió, suprime divisão distrital e institui abairramento. Disponível em <https://central.pm.al.gov.br/sistemas/public/intranet/publico/download/id/512/param/3/set/19/get/c42f210c/dist/15>

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Ética e pesquisa em educação**, p. 36, 2019.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 2004, Bauru. USC. A pesquisa quantitativa em debates. v. 2, p. 58-59, 2004.

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8942/DissAOM.pdf?sequence=1&isAhttps://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5437585lowed=y.

MELGAÇO, Mariana Belloni; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TBgxDhr8ZHrvXRxbKqgWMtS/abstract/?lang=pt..>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Priscila da Silva. **Elaboração e validação de vídeos sobre primeiros socorros**: produção baseada na demanda de saber de professores e funcionários da educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Enfermagem, Niterói 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/26416/Priscila%20da%20Silva%20Miranda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MONARCHA, Carlos. História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas - History of the education (brazilian): field establishment, tendencies and research areas. **Revista História da Educação**, v. 11, n. 21, p. 51-77, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29391>. Acesso em: 9 jun. 2023.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes de Carreira e Área 21-História e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/29/189>. Acesso em: 9 jun. 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**. Primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, e748, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Maria Joseilda da Silva. **Formação continuada: instrumentos norteadores e o coordenador-formador**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

PENTEADO, Sara Rimena de Avila. **Funcionários de escola: trajetórias e expectativas na construção de uma identidade profissional**. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“Não! A auxiliar não é a professora”**: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

RAMBO, Ricardo Albino. Emancipação na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Ibc**, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>.

RIBEIRO, Luis. Trabalhadores da limpeza e da cozinha também são educadores. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os fazeres na educação infantil**. 12. ed. Ribeirão Preto, SP: Cortez, 2011.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de segurança nacional. *In*: FREITAS, M (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.137-159.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt>.

SANTIAGO, Elizangela Dias. **Educação infantil**: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) da rede municipal do Recife. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/346247133_Concepcoes_sobre_Curriculo_na_Educacao_Infantil_resonancias_da_pedagogia_da_infancia_em_narrativas_de_professoras

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *In: XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO–SEPesq*, v. 11, p. 1-7, 2015.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Edital SEMED/Maceió Nº. 002/2021** - Processo Seletivo Simplificado – PSS. 2021. Disponível em: <https://jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/concurso-semed-maceio-al-edital-2021.pdf>.

SILVA, Tatiane Salles da. **Estudo sobre a formação dos profissionais de apoio escolar na educação infantil no município de Santa Luzia**. 15/02/2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), 2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669790.

SOUZA, Emily Bomfim. Auxiliares na Educação Infantil: Entre cuidar e educar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 12, v. 6, p. 152-163, dez. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/auxiliares-na-educacao..>

SOUZA CARDOSO, de Nilson; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 395-415, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612>

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. Ed. UFMG. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/10/spivak-pode-o-subalterno-falar.pdf>

TEIXEIRA, Bárbara Souza. **As relações entre as merendeiras e as crianças em uma unidade municipal de educação infantil de belo horizonte**: “cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades!”. 170 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2018.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 705-712.

VIEIRA, Ana Luzia da Silva. **Projeto político-pedagógico na creche**: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André. Dissertação (Mestrado) - PUC-RIO, 2015. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1207>.

APÊNDICES

Apêndice A. **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Versão Cordel)**

Olá! Gente boa, pedimos licença
Para um convite lhe fazer
Estamos realizando uma pesquisa,
E gostaríamos muito de ter
Sua participação, com muita satisfação
Pois você tem muito a ensinar, a dizer.

A pesquisa é do curso de mestrado
Desenvolvida na pós-graduação.
Sob a minha responsabilidade, Janailma
E com professor dr. Cleriston na orientação
Pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió,
Com o objetivo de os funcionários de apoio conhecer melhor,
Destes profissionais que atuem na primeira etapa da educação.

A pesquisa é sobre o pessoal de apoio.
Sim, a atenção é todinha pra vocês.
Perfil: formação, identidade e profissionalismo
Agora é hora de falar, chegou sua vez
De ser ouvido e ouvida também
Pois você contribui além
Com certeza muito para a educação, já fez.

A coleta de dados começará no mês de março
E sua participação será
Respondendo a um questionário
Online ou impresso, como melhor você achar
Pode contar com minha ajuda em todo o processo,
Estarei disponível, se precisar.

O encerramento está previsto para junho,
Depois vem as análises de tudo,
Para podermos o debate ampliar.

Depois de responder ao questionário,
Alguns dos profissionais poderão ser entrevistados
Mas não se aperreie, não se agonie
Nem seu nome nem sua imagem serão revelados
Também não terá nenhuma despeja.
E haverá todo sigilo, tenha certeza,
Pois não queremos causar nenhum desagrado.

Se precisar, posso ler o questionário pra você,
E se desejar, posso suas palavras escrever.
Não é por obrigação, é só se você quiser.
Se quiser desistir, não se acanhe, prejuízo não vai ter.
Mas esperamos que você participe,
Por isso lhe peço, aceite esse convite
Seu nome não vamos revelar
E nem da escola que você trabalhar,
E antes de alguma publicação, pediremos permissão a você.

Participando, talvez você possa sentir
Algum cansaço, aborrecimento
Talvez algum desconforto,
Alterações de memória ou constrangimento
Por alguma lembrança de algo vivido,
Refletindo pode ver o mundo com outro sentido,
E pensando a satisfação profissional, mudar comportamentos.

Na realização desta pesquisa científica
Através de sua participação
Os benefícios esperados,
Mesmo que não diretamente, são:

Pensar sobre o perfil de profissionais de apoio,
Sobre melhorias na carreira e formação, trazer algo que seja novo,
Possibilitando sobre o tema, a reflexão.

Vamos lhe dar retorno do resultado pesquisa.
Querendo saber sobre esse estudo, pelo comprometimento,
Tem todo direito de se informar,
Pode nos solicitar a qualquer momento.
Se tiver algum dano por conta dessa participação, será indenizado,
Ao que for necessário, estaremos atentos.

Aceitando, nós vamos assinar este documento
Você guarda sua via, e nós, guardamos a nossa também.
Assinando este TCLE, você concede a participação,
Dedicaremos toda a gratidão,
Conte com nossa assistência durante os procedimentos.

O questionário online estará impresso também na escola,
Se tiver dúvidas ou para o você precisar
Abaixo estão nossos contatos,
Será uma honra contigo poder contar.
Você, funcionário/a de apoio é muito importante
Seu trabalho é indispensável, é constante.
Gostaríamos de lhe ouvir. Bora participar?

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha
participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das
minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação
implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO
SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

E-mail:.....
Endereço

completo:.....

Telefone pessoal:.....

Nome da instituição em que trabalha:

Telefone da instituição:.....

Endereço da equipe da pesquisa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival de Melo Mota, S/N - Campus A. C.. Simões

Complemento: - Tabuleiro do Martins

Cidade/CEP: *Maceió – Alagoas* CEP: 57.072-. 970

Telefone: (82) 3214-1052

Ponto de referência: Hospital Universitário (HU)

Contato de urgência: Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou o projeto desta pesquisa.*

Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C.

Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | |
|---|--|
| | |
| <p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p> | <p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p> |

Apêndice B- questionário online

Link de acesso ao questionário online e questões do questionário impresso.

https://docs.google.com/forms/d/1Z8C7UgMRXI9wGWGjObUW5LJRZBkmK6ZSO_Elr6vjMHY/edit?usp=drive_open



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

QUESTIONÁRIO

Pesquisa: PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ: IDENTIDADES, FORMAÇÃO E PROFISSIONALISMO

Público-alvo da pesquisa: Profissionais da cozinha, da limpeza, do transporte, da secretaria, da portaria e outros segmentos, que não sejam auxiliares de sala e docentes.

Pesquisadora: Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares

Orientador: Cleriston Izidro dos Anjos

Sobre a pesquisa: As informações deste questionário servirão para o conhecimento do perfil de profissionais de apoio que atuam na educação da rede municipal de Maceió, bem como para o levantamento de informações gerais sobre a os sentidos que atribuem às suas profissões. Muito em breve, você poderá ser convidado/a para participar de uma entrevista com questões mais específicas sobre a atuação, formação e olhares sobre os fazeres no cotidiano da Educação Infantil. Sua contribuição é muito importante para a condução dessa pesquisa. Esperamos, com ela, poder contribuir com evidências que possibilitem refletir sobre os desafios e contribuições dos outros profissionais que compõem o cotidiano das instituições de Educação Infantil, mas não são docentes e ou auxiliares de sala. Conforme mencionado no TCLE, sua identidade será preservada.

1 – DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Gênero: Feminino Masculino Outro Prefiro não responder

Estado civil: Casado/a Desquitado/a ou separado/a judicialmente Divorciado/a

Solteiro/a Viúvo/a União estável Outro: _____

Cor/raça: Branca Amarela Parda Preta Indígena Outra _____

Telefones: _____

E-mail: _____

Mora em qual bairro de Maceió? _____

Quantas pessoas – adultas e crianças – moram com você? _____

Sua moradia é: () Casa () Apartamento () Vila () Condomínio () Assentamento () Terreno ocupado Outro _____

2. FORMAÇÃO:

2.1 Qual a sua formação?

- () Fundamental incompleto (1º ao 5º ano)
 () Ensino Fundamental incompleto (6º ao 9º ano interrompidos)
 () Ensino Fundamental completo () Ensino Médio incompleto (1º ao 3º ano interrompidos)
 () Ensino Médio completo
 () Graduação. Se sim, qual curso você fez? _____
 () Especialização. Se sim, qual o curso? _____
 () Mestrado. Se sim, qual o curso? _____
 () Doutorado. Se sim, qual o curso? _____

2.2 Em qual instituição, onde e em que ano você se formou?

2.3 Atualmente, você está estudando ou realizando algum curso de formação? Se sim, qual? Se você não está estudando no momento, poderia citar os motivos?

2.4 Que tipos de leitura costuma realizar? Gostaria de citar o nome de algo que leu e gostou muito? Caso não goste, sinta-se à vontade para informar que não gosta ou para não responder.

- () Revista () Bíblia () Romance () Acadêmicos () Nenhum () Outros. Quais?

2.5 Que tipos de músicas costuma ouvir nos momentos de lazer? Gostaria de citar algum/a cantor/a ou músico predileto?

2.6 O que costuma fazer momentos de lazer? Poderia citar lugares ou coisas que costuma fazer/frequentar nos seus momentos livres?

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

3.1 Há quanto tempo atua na área da educação?

3.2 Há quanto tempo trabalha na escola em que está atualmente?

3.3 Poderia informar sua remuneração? Ou faixa salarial?

- Menos que 1 salário mínimo
- 1 salário mínimo
- 2 a 3 salários mínimos
- Mais de 3 salários mínimos

3.4 O que você acha do salário que recebe?

3.5 Poderia informar se sua renda é a principal ou única para manter a família? Caso haja outras pessoas que colaborem para a renda da família, poderia informar quem são?

Sim Não

- Minha renda custeia a maior parte das despesas da família
- Minha renda custeia parcialmente as despesas da família, mas existem outras pessoas que colaboram para a composição da renda familiar
- Minha renda é usada apenas para meus gastos pessoais, sendo que as despesas da casa são mantidas por outras pessoas.
- Outra situação. Comente:

3.6 Poderia informar seu regime de contratação/trabalho?

- Concurso público
- Contrato temporário SEMED
- Contrato por empresa terceirizada
- Estágio remunerado Outro _____

3.7 Você exerce outra atividade remunerada?

Sim Não

Se for o caso, se possível, comente qual outra atividade e os motivos:

3.8 Qual sua carga horária de trabalho (por horas semanais)? *

- 20 horas semanais
- 25 horas semanais
- 30 horas semanais
- 40 horas semanais
- Outra _____

3.9 Você é filiado/a a algum sindicato? Se sim, que atividades você conhece que são realizadas pelo seu sindicato? Como você vê o sindicato da sua categoria?

3.10 Qual cargo/função exerce na instituição em que trabalha atualmente?

- Merendeiro/a
 - Porteiro/a
 - Auxiliar de limpeza
 - Secretária/o
 - Segurança
 - Motorista
 - Monitor/a de transporte
- Outra. Qual?

3.11 O que a/o levou a atuar nesta função?

3.12 O que as crianças representam para você?

3.13 Para você, como é atuar na sua função/seu cargo, numa instituição de Educação Infantil?

3.14 Para você, o que é indispensável para atuar em sua função?

3.15 Há algo que gostaria de estudar em formações em sua instituição de trabalho? Se sim, quais assuntos?

3.16 Na instituição em que trabalha acontecem formações em equipe? Se sim, você participa? Comente:

3.17 Qual a sua opinião sobre as formações que ocorrem no seu espaço de trabalho?

3.18 A Secretaria Municipal de Educação oferece formações específicas para sua função? Qual a sua opinião sobre isso?

3.19 O trabalho que você desempenha está relacionado às crianças desde bebês na creche e/ou pré-escola? Se sim, em quais momentos você identifica essa relação com as crianças? Você acha seu trabalho importante para o desenvolvimento das crianças? Comente.

(Pergunta exclusiva para atuantes no segmento transporte)

3.20.1 Na sua concepção, que é ser motorista/monitor(a) na Educação Infantil?

(Pergunta exclusiva para atuantes no segmento da limpeza)

3.20.2 Na sua concepção, que é ser auxiliar de limpeza na Educação Infantil?

(Pergunta exclusiva para porteiros e porteiras)

3.20.3 Para você, o que é ser porteiro/a?

(Pergunta exclusiva para o segmento da secretaria)

3.20.4 Para você, o que é ser secretário/a ou assistente em administração?

(Pergunta exclusiva para o segmento da cozinha)

3.20.5 Para você, o que é ser merendeira/auxiliar de cozinha?

(Pergunta exclusiva para outros segmentos não mencionados nas questões 3.20.1; 3.20.2; 3.20.3, 3.20.4 e 3.20.5)

3.20 Para você, o que significa o trabalho que realiza na instituição de Educação Infantil?

3.21 Você passou por alguma formação ou recebeu orientações nos primeiros dias de sua atuação? O que pensa sobre isso?

3.22 Como foi aprendendo seu ofício?

3.23 Como pensa que deveriam acontecer as formações ofertadas para sua função, para que você consiga participar e sejam proveitosas para você?

3.24 Como você acha que a equipe considera o seu trabalho na escola que atua?

3.25 Você tem participado de atividades diretamente com as crianças? De que forma? Caso não participe de atividades com as crianças, poderia comentar o porquê?

3.26 Você já planejou/sugeriu/realizou, ou gostaria de planejar alguma atividade para as crianças? Se sim, qual atividade?

3.27 Você participa das reuniões que acontecem na unidade de Educação Infantil em que trabalha?

3.28 A equipe da escola consulta você para tomar decisões durante reuniões? O que você pensa sobre isso?

3.29 Você está satisfeito/a com seu trabalho?

3.30 Há algo que deveria acontecer ou existir para que você realize melhor seu trabalho? O quê?

3.31 A instituição na qual trabalha faz parte de qual bairro de Maceió? 3.32 Gostaria de falar algo mais sobre o tema "Profissionais de apoio na educação infantil"? Se sim, use o espaço abaixo.

APÊNDICE D- Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ: IDENTIDADES, FORMAÇÃO E PROFISSIONALISMO

PROFISSIONAIS: DA COZINHA, DA LIMPEZA, DO TRANSPORTE, DA SECRETARIA, DA PORTARIA

Pesquisa: PROFISSIONAIS DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ: IDENTIDADES, FORMAÇÃO E PROFISSIONALISMO

Pesquisadora: Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares

Orientador: Cleriston Izidro dos Anjos

Sobre a pesquisa: As informações deste questionário servirão para o conhecimento do perfil de profissionais de apoio que atuam na educação da rede municipal de Maceió, bem como para o levantamento de informações gerais sobre a os sentidos que atribuem às suas profissões. Muito em breve, você poderá ser convidado/a para participar de uma entrevista com questões mais específicas sobre a atuação, formação e olhares sobre os fazeres no cotidiano da Educação Infantil. Sua contribuição é muito importante para a condução dessa pesquisa. Esperamos, com ela, poder contribuir com evidências que possibilitem refletir sobre os desafios e contribuições dos outros profissionais que compõem o cotidiano das instituições de Educação Infantil, mas não são docentes e ou auxiliares de sala. Conforme mencionado no TCLE, sua identidade será preservada.

1. Qual sua formação? Em qual/quais instituições estudou, onde e quando? Comente um pouco sobre sua trajetória escolar.
2. Declara-se Branco/a, Pardo/a, Negro/a, Indígena, Outro?
3. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
4. Qual função/cargo exerce na instituição que trabalha?

5. Poderia informar sua remuneração atual?
6. O que você pensa sobre o salário que recebe?
7. Qual o seu regime de trabalho? (Empresa terceirizada, servidor publico municipal, estagiário remunerado, etc)
8. Na instituição em que trabalha acontecem formações em equipe? Se sim, você participa? O que pensa sobre essas informações?
9. A Secretaria Municipal de Educação oferece formações específicas para sua função? O que pensa sobre essas informações?
10. Como você vê o trabalho que exerce na escola e suas contribuições para o funcionamento da instituição e desenvolvimento das crianças desde bebês?
11. Você tem participado de atividades diretamente com as crianças? De que forma? O que você acha dessas atividades? Caso não tenha participado, porque não participa das atividades com as crianças e demais adultos/as?
12. Você já planejou e realizou, ou gostaria de planejar alguma atividade para as crianças?
13. Você participa das reuniões que acontecem na escola? O que pensa sobre elas?
14. Que temas a escola tem tratado nas formações? Poderia falar um pouco sobre eles?
15. Gostaria de participar mais das atividades com as crianças? De que forma?
16. Como você vê a importância do seu trabalho para o funcionamento da escola e para as crianças?
17. Como você vê o papel de uma instituição de educação infantil na vida das crianças e de suas famílias e, na sua opinião, qual a principal função da educação infantil?
18. Você se sente satisfeita/o com o seu trabalho e com as condições para realizá-lo? Por que?
19. Quais principais desafios você enfrenta ao desempenhar seu trabalho?
20. O que você acredita que deve mudar para que você possa exercer melhor sua função?
21. O que você pode fazer para que a escola ofereça uma educação infantil que contribua para o desenvolvimento das crianças?
22. Está participando de algum curso no momento? Por quê?
23. Se não está estudando ou realizando cursos, quais suas maiores dificuldades para fazê-lo?
24. Como você se vê na escola e como vê o seu próprio trabalho?

25. Como você acha que os outros profissionais – docentes ou não docentes – veem o seu trabalho na escola?
26. Você é filiado a algum sindicato? O que você acha do sindicato da sua categoria?
Que atividades você conhece que são realizadas pelo seu sindicato?
27. Como você vê as famílias das crianças e qual a sua relação com elas?
28. O que é ser um profissional da educação para você?
29. Como você vê o seu futuro profissional?
30. Se pudesse dizer algo sobre sua profissão, seja para a comunidade escolar (pais, professores, crianças), seja para a gestão pública municipal, o que diria?
31. Gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o tema?