



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANA PAULA GOMES BATISTA**

**PROFESSORA NÃO. TIA NÃO. O QUÊ ENTÃO? REFLEXÕES**  
**SOBRE OS PAPÉIS E A (IN) VISIBILIDADE DAS**  
**AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**SALVADOR - BA**

**2021**

**ANA PAULA GOMES BATISTA**

**PROFESSORA NÃO. TIA NÃO. O QUÊ ENTÃO? REFLEXÕES SOBRE  
OS PAPÉIS E A (IN) VISIBILIDADE DAS AUXILIARES DE  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, a ser utilizado como diretriz de avaliação.

Orientadora: Prof. Dra. Silvanne Ribeiro

**SALVADOR - BA**

2021

ANA PAULA GOMES BATISTA

**PROFESSORA NÃO. TIA NÃO. O QUÊ ENTÃO? REFLEXÕES SOBRE  
OS PAPÉIS E A (IN) VISIBILIDADE DAS AUXILIARES DE  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em  
Pedagogia.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Silvanne Ribeiro Santos – Orientadora \_\_\_\_\_

Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona

Universidade Federal da Bahia

Cilene Nascimento Canda \_\_\_\_\_

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Marlene Oliveira dos Santos \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho as colegas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que estão no “chão da escola” colocando “a mão na massa”, auxiliando as professoras, às vezes até desempenhando o papel de “pró”, colaborando para o desenvolvimento da criança e construindo, em meio a tantos outros profissionais, a Educação Infantil, mesmo quando a sua profissão, e o seu fazer diário é apequenado pela sociedade.

## AGRADECIMENTOS

A todas as forças do universo que colaboraram para que na minha caminhada eu cruzasse com pessoas tão especiais para compartilhar afetos, risos, angústias, choros, lutas e aprendizados.

Ao meu companheiro Diogo, por todo carinho e paciência durante o processo de escrita, por compreender as minhas loucuras, me acolher no seu abraço na hora do choro, e principalmente por entender as minhas ausências.

As minhas amigas Stefani Vitória e Deise Brito por todo tempo despendido para ouvir as minhas ideias e me ajudar no processo de elaboração da escrita.

Agradeço de todo meu coração a minha orientadora Silvanne Ribeiro, por me acolher como sua orientanda, pelo carinho e compreensão diante das minhas limitações, por me mostrar que a Educação Infantil foi construída a base de muitas lutas, e por me fazer entender que precisamos nos instrumentalizar para continuar lutando por ela.

As minhas colegas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, por compartilharem comigo as suas experiências. Sem elas esse trabalho não seria possível.

A minha colega de trabalho e amiga Atanildes, por compartilhar comigo seus saberes, pela escuta atenta e por ser uma das primeiras pessoas a me trazer reflexões profundas em relação à profissão de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

A minha amiga e professora Rilmar Lopes, pessoa inspiradora, com uma energia incrível e contagiante que também compartilhou comigo seus saberes, me mostrando que prática e teoria são indissociáveis. Gratidão por me ajudar na organização das ideias e por me motivar sempre que o desânimo resolvia brotar.

A professora Liane Castro, mas carinhosamente conhecida como “Lica”, por ajudar a construir a Ana Paula de hoje. Foram tantas trocas, tantas aprendizagens, tanto carinho que não conseguiria descrever aqui. O meu muito obrigado por me mostrar que é possível fazer Educação com afeto.

A todos/as os/as mestres/as que ajudaram a construir os meus saberes, sem eles/elas eu nada seria, em especial a algumas pérolas raras que fazem toda a diferença na formação docente:

Sandra Marinho – por me mostrar que a educação e a luta caminham juntas; Rejane – por me ensinar que a avaliação se faz no processo e é fonte de conhecimento para o fazer pedagógico, não é meio de punição; a Viviane Florentino – por me dá subsídios metodológicos para a prática docente; a Lycia Beltrão por me ensinar com a sua prática que as aulas podem ser prazerosas, e extrapolam os muros da universidade e mesmo os muros da escola; a Mônica Loyola – por me ensinar que o professor dentro da sala de aula é responsável por todas as crianças, sejam elas típicas ou atípicas; Pedro Abib – por me fazer vivenciar e valorizar ainda mais a cultura popular na vida e no fazer pedagógico e a Gisele Lima, por me contagiar com sua força, seu exemplo de superação e por me mostrar o fantástico mundo dos livros infantis através das suas contações de histórias.

Aos colegas que fiz até aqui, pelas trocas, aprendizagens, afetos, em especial a Cleidiane Vitória, a Janaína, a Jarbas Marques, a Valnivia Castilho, a Vanessa Frós, e a Fabiana Duarte.

Por fim, a todos os familiares, em especial a minha mãe, o meu irmão Ayrton, a minha tia/avó Doralice, a minha tia Fátima, a minha tia Gicélia (*in memoriam*), a minha prima Geônia, a minha amiga Marilene Campos, por estarem comigo nesta caminhada, por todo incentivo nos estudos, pela compreensão com as minhas ausências nos encontros familiares e por todo carinho de sempre no dia a dia. .

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades  
para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire (1996, p. 47)

BATISTA, Ana Paula Gomes. **Professora não. Tia não. O quê então? Reflexões sobre os papéis e a (in) visibilidade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil**. 2021. Orientadora: Silvanne Ribeiro. 117f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

A presente monografia, intitulada “**Professora não. Tia não. O quê então? Reflexões sobre os papéis e a (in) visibilidade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil**” é resultado de um trabalho de pesquisa que aborda discussões sobre o papel e funções da Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) na Educação Infantil. O objetivo geral foi compreender os papéis desempenhados pela Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e sua atuação no município de Salvador–BA. Os procedimentos metodológicos adotados foram predominantemente qualitativos, contudo alguns pontos foram utilizados dados quantitativos. Foi realizada uma pesquisa descritiva, documental e exploratória, utilizando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica; a análise documental de algumas normativas de acesso ao cargo de ADI e outros documentos legislativos que norteiam o campo da Educação Infantil. Além disso, foi utilizado roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicado com nove Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, de Centros Municipais de Educação Infantil da Cidade de Salvador. Os principais referenciais teóricos desta pesquisa foram Campos (1981), Rosemberg (1992), Capestrani (2007), Oliveira (2011), Campêlo (2016) e Santos (2017). Os resultados indicam que as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil têm clareza da importância do papel que desempenham nessas instituições e percebem a sua desvalorização profissional em diversos âmbitos. Além disso, ainda apontam que a maioria das auxiliares tem nível maior de estudo do que é requerido para o cargo, porém, poucas têm formação específica para área de atuação. Conclui-se afirmando que a Educação Infantil deve superar as marcas históricas de que qualquer um pode trabalhar com crianças e que basta ser mulher, carinhosa e paciente para exercer a função com maestria. Ainda é preciso lutar para que os profissionais que atuam diretamente com crianças tenham a qualificação necessária para compreender o fazer pedagógico, oferecer qualidade às práticas pedagógicas e fazer valer os direitos conquistados no que tange ao atendimento dos bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, as ADI estão em busca de uma construção identitária, ainda que se reconheçam como profissionais essenciais ao bom funcionamento das escolas e ao desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil. Profissionalização

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Função temporária da ADI .....	55
Figura 2 - Vagas, remuneração e carga horária ADI.....	55
Figura 3 - Disciplinas, número de questões e pontuação para o cargo de ADI.....	56
Figura 4 - Critérios desempate cargo ADI.....	56
Figura 5 - Conteúdo programático para o cargo de ADI.....	57
Figura 6 - Requisitos para o cargo de ADI.....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das ADI entrevistadas.....	66
Quadro 2 - Conhecimentos necessários para exercer o cargo .....	80
Quadro 3 - Função e o desenvolvimento infantil .....	87
Quadro 4 - Atividades positivas para o desenvolvimento infantil.....	90
Quadro 5 - Aspectos importantes para o Desenvolvimento Infantil .....	90
Quadro 6 - Atribuições práticas e oficiais das ADI.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação profissional dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil .....	69
Tabela 2 - Cursos Adicionais a formação básica.....	70
Tabela 3 - Experiências profissionais das ADI.....	70
Tabela 4 - Escolha da profissão .....	75
Tabela 5 - ADI e os conhecimentos para o cargo .....	99
Tabela 6 - Cuidar e educar.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ADI PNE	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil de Pessoas Com Necessidades Especiais
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
GR	Gerência Regional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTE	Ministério do Trabalho e da Economia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PCL	Projeto de Lei Complementar
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RMEI	Referencial Municipal de Educação Infantil

SMED            Secretaria Municipal da Educação do Salvador

UFBA            Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>2. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	<b>33</b>
2.1 MUDANÇAS E AVANÇOS NO ÂMBITO LEGISLATIVO .....	39
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA QUESTÃO DE GÊNERO .....	42
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA CONHECER O (DES) CONHECIDO</b> .....	<b>48</b>
3.1 CARACTERÍSTICAS DA MOSTRA, OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA, E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	50
<b>4 AS NORMATIVAS DE ACESSO AO CARGO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	<b>52</b>
<b>5 PESQUISA EXPLORATÓRIA, CARACTERÍSTICAS, RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>66</b>
5.1 PERFIL E DADOS SOCIOECONÔMICOS DAS ADI.....	66
5.1.1 Sobre o vínculo empregatício .....	72
5.2 ANÁLISES SOBRE A PROFISSÃO .....	74
5.2.1 Sobre a escolha e identidade profissional .....	74
5.2.2 “Eu que lutei para aprender” .....	77
5.2.3 Saberes necessários ao cargo .....	79
5.3 “EU SÓ NÃO TENHO A TÉCNICA, PORQUE A PRÁTICA A GENTE CHEGA LONGE”.....	83
5.3.1 Atividades desenvolvidas na rotina consideradas importantes para o desenvolvimento infantil.....	87
5.3.2 Dados relativos a rotina de trabalho - o cuidar e o educar.....	94
5.3.3 Divisão de adultos por crianças .....	96
5.3.4 Atribuições práticas e as atribuições oficiais da ADI.....	98
5.3.5 Professora não. Tia não. O quê então?.....	102
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho, intitulado “**Professora não. Tia não. O quê então? Reflexões sobre os papéis e a (in) visibilidade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil**” é fruto de um trabalho de pesquisa descritiva, documental e exploratória que aborda discussões sobre a função e o papel da Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Salvador - BA.

A atuação como ADI durante a formação no curso de Pedagogia e, a observação desses/as profissionais durante a minha participação no projeto de pesquisa “Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização” fizeram-me constatar a marginalização/invisibilização desse/a profissional, seja por falta de arcabouço teórico, de políticas públicas de qualificação e instrumentalização necessárias para atuação numa instituição de Educação Infantil ou mesmo por uma questão hierárquica entre professores e equipe de apoio, sendo esta última, na maioria das vezes limitada a atividades relacionadas ao “cuidar”, bem como a falta de definição explícita nas escolas sobre a atuação da ADI. A partir dessas vivências despertou-me o interesse em aprofundar mais os estudos sobre esse/a profissional, refletindo sobre a seguinte questão: como atuam e o que pensam os/as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil sobre o seu papel? Para tanto também ouvir esses/as profissionais a fim de entender como concebem o seu trabalho, no cenário da educação de Salvador.

O objetivo geral do referido estudo foi compreender os papéis desempenhados pelo/a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e a sua atuação no município de Salvador – BA. Essa pesquisa nos possibilitou levantar dados sobre esses/as profissionais, bem como perceber se o/a ADI tem clareza dos seus papéis e da sua importância para o desenvolvimento infantil.

Para compreender o(s) papel (is) do/a ADI hoje precisamos voltar ao passado a fim de revisitar a história do surgimento de creches e pré-escolas e o contexto de inserção desse profissional nesses espaços. Ao mergulhar na história podemos perceber que o percurso trilhado pela Educação Infantil no Brasil foi pedregoso e, embora com diversas conquistas, ainda temos muito a conquistar.

O desenvolvimento do conceito de infância e de criança, tal como concebe-se na atualidade, é recente. Criado a partir do século XVIII, como aponta Ariès (1978), a criança sai do anonimato, começa a ser retratada na arte e na história, a partir da sua particularidade infantil, isto por volta de finais do século XVII.

Oliveira (2011) aponta que inicialmente esses espaços destinados as crianças foram constituídos numa perspectiva assistencialista e higienistas para as crianças mais pobres, cujo mais importante era a alimentação e a higiene. Enquanto que, para as crianças de classes mais favorecidas, se desenvolveu uma educação voltada para o diálogo com as práticas escolares. Existia com isso uma visão fragmentada em relação às concepções de educação naquela época. Cuidar era apenas uma atividade ligada ao corpo, que, por sua vez, era direcionada aos mais pobres e educar era uma atividade que promovia o desenvolvimento intelectual, por isso era direcionada aos mais ricos.

A forma como esse espaço foi criado, as concepções subjacentes a ele inicialmente determinaram “uma dimensão peculiar para a instituição. Isso direcionou não só uma linha inicial para os trabalhos, mas um estilo de serviço que buscou semelhança nos cuidados familiares” (CAPESTRANI, 2007 p. 60), colaborando na determinação do perfil dos funcionários para trabalharem nesses espaços.

Assim, Capestrani (2007) sustenta que, inicialmente, foram contratadas para atuar nas creches pessoas com baixíssima escolaridade e qualificação profissional, sendo selecionadas aquelas que “havia criado muitos filhos ou tinham experiências no cuidado infantil ou aquelas politicamente engajadas na luta por creches” (p. 60 - 61). A inserção desses profissionais dava-se também de forma precária não sendo prioridade qualificar essas pessoas para atuação com o seu público, aprendendo por vezes, como atuar a partir da “imitação” ao observar a colega mais experiente, realidade não muito diferente do que encontramos hoje nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador, em relação as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

Em 2008 o município de Salvador cria os CMEI, municipalizando as creches e pré-escolas que estavam vinculadas à área de assistência social, buscando atender as leis regentes da educação básica como a LDB 9394/96, entre outras. Com essa transição tardia, a creche e a pré-escola deixaram de ser uma instituição apenas de caráter assistencial, para se tornar uma instituição educacional, já prevista em lei (SALVADOR, p. 10, 2015). No entanto, o município de Salvador ao lançar concurso para contratação de auxiliares, requerendo para o cargo um/a profissional apenas com Ensino Fundamental completo, sem exigir nenhum curso específico na área de Educação, ou com o público alvo da EI, ou mesmo prever oferta de cursos formativos, como analisaremos no Processo Seletivo Simplificado Edital n.º 07/2017, contraria documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394/1996 LDBEN).

A LDBEN estabelece a necessidade de profissionais qualificados para atuação direta com as crianças nesses espaços, tendo a escolaridade requerida para professores o Ensino superior, admitindo ainda na EI aqueles que fizeram o ensino médio com o magistério, na modalidade normal.

A Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 35 de 27/11/2014, que estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, cita de forma expressa que a formação mínima para “Auxiliares de Classe” deve ser o Ensino Médio, embora também consideramos uma formação insuficiente tendo em conta a relevância de tais papéis que estes profissionais exercem. Essas e outras questões serão tensionadas ao longo do trabalho.

O Processo Seletivo Simplificado Edital n.º 07/2017, coloca em evidência que, em alguma medida, ainda permanece o viés assistencialista impetrado, principalmente, na figura dos/as auxiliares, já que a maioria das suas atribuições está ligada às atividades relacionadas aos cuidados das crianças. Desta forma, o município não só colabora, como legitima também uma separação indevida entre quem cuida e quem educa, evidenciando resquícios de uma construção histórica equivocada, ainda latente, deixando de lado o que orienta a Política Nacional de Educação Infantil que aponta em suas Diretrizes que “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BRASIL, 2009, p. 17 - 18).

Na atualidade, a noção de criança presente nos documentos formais é de “um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças [...]” (BRASIL, 2009, p. 06). Criança como possuidor de autonomia que consome a cultura, mas que também a produz a sua maneira. Já a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica, um espaço formal e coletivo, dedicado a cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, oferecido em creches e pré-escolas públicas ou privadas (BRASIL, Resolução N°5/2009, p. 01).

A fim de tecer análises embasadas e refletir sobre a temática aqui proposta, foram utilizados como principais referenciais teóricos os/as autores/as: Campos (1981), Rosemberg (1992); Capestrani (2007), Oliveira (2011), Campêlo (2016) e Santos (2017) e documentos oficiais que regem e/ou orientam a Educação Infantil, a nível nacional e municipal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/ N° 9.394 (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), o Referencial Municipal para Educação

Infantil do município de Salvador (2015), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017),

O desenvolvimento deste trabalho é relevante por contribuir na produção de pesquisas e informações relacionadas ao trabalho do/a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, profissional de suma importância no cotidiano escolar brasileiro. Na nossa busca bibliográfica, foi observado um escasso material bibliográfico produzido até aqui, em relação a esse profissional e a sua atuação e importância na Educação Infantil no Brasil. Além disso, em Salvador, não foi encontrado, até o presente momento, nenhum estudo específico sobre esse profissional, suas condições de trabalho, plano de carreira e mesmo as contribuições para a Educação. Até mesmos os documentos que regulamentam a educação básica no país deixam a desejar quando se referem a/ao Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, citando inexpressivamente esse profissional.

Considera-se importante também para o âmbito acadêmico, no campo da Educação Infantil, tendo em vista que este espaço é formador de professores e, portanto, precisa discutir e problematizar qual o papel da auxiliar dentro desta primeira etapa escolar, de que forma esse profissional pode realmente auxiliar o professor no processo pedagógico e não apenas confiná-los em cuidados higienistas e de recreação, posto que, muitas vezes seu papel vai além disso no cotidiano escolar.

Ademais, é importante falar desse profissional para que possamos tensionar o Estado no que se refere a uma política de valorização dessa categoria no âmbito da educação, levando em consideração que as ADI estão no “chão” dos CMEI, atuando diretamente com as crianças de forma, muitas vezes, semelhante aos/as professores/as em diferentes ocasiões, comumente exercendo o papel docente na ausência do/a professor/a. Além do mais, a pesquisa se justifica ao momento de sua viabilidade em contribuir para repensarmos a relevância desse profissional na formação inicial do/a pedagogo/a, uma vez que trata-se pouco ou quase nada do papel do/a ADI na literatura especializada.

É relevante também para o âmbito profissional e pessoal, tendo em vista que brevemente estarei na sala enquanto professora e não mais como ADI. Assim, tendo conhecimento dos estudos produzidos em relação a esse profissional, posso ampliar a forma de enxergar a ADI, para além da minha experiência, compreendendo melhor a abrangência da

sua atuação e percebendo possibilidades de mediação, colaboração entre professor/a e ADI na Educação Infantil.

Por fim, esse estudo também pretende possibilitar uma visão mais aprofundada sobre a Educação Infantil, afinal as ADI também são profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. Pensar e estudar a Educação Infantil passa por estudar e compreender o papel dessas profissionais que atuam de forma direta com as crianças, com os/as professores/as e com a família.

Tentando entender e aprofundar os estudos sobre o percurso trilhado pela Educação Infantil no Brasil, bem como os profissionais que fazem parte dela, a presente monografia foi organizada a partir de seis seções: introdução, quatro capítulos e considerações finais. Cada capítulo foi norteado por um objetivo específico.

O primeiro capítulo, segunda seção teve como objetivo identificar fatos da trajetória da Educação Infantil no Brasil, a fim de contextualizar o cenário de inserção das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil, ademais de tecer considerações acerca da feminização da educação.

O segundo capítulo, terceira seção destina a apresentação da metodologia, parte do texto que explicita os caminhos traçados para responder ao problema de pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram predominantemente qualitativos, mas também foi usado procedimentos quantitativos, na tentativa de entender melhor o objeto de pesquisa. Foi feita uma pesquisa documental, descritiva e exploratória, utilizando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliografia, para um aprofundamento teórico dos conceitos que nortearam a pesquisa; a análise documental de algumas normativas de acesso ao cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e documentos legislativos que norteiam a Educação Infantil como o edital n° 07/2017 do último concurso para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, do município de Salvador, da lei complementar n° 65/2017 do município de Salvador - BA, da Resolução CME n° 35 de 27/11/2014 também de Salvador; entre outros; e roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicado com nove Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, de Centros Municipais de Educação Infantil pertencentes a três Gerências Regionais (Orla, Subúrbio II e Centro) da Cidade de Salvador Bahia, realizada por meio de áudios, utilizando-se como recurso tecnológico o celular e o aplicativo *whatsapp*.

No quarto capítulo, quinta seção, a partir da pesquisa documental, descritiva e exploratória, procurou-se compreender qual é o perfil desses profissionais, a visão que possuem do trabalho desenvolvido, fazendo uma análise e reflexão da sua atuação e papel (is) nos Centros de Educação Infantil.

Por fim, no fechamento do trabalho, consta as considerações finais, em que se retoma o problema de pesquisa, relacionando-o as conclusões obtidas a raiz dos dados trazidos. Ademais, explicitaremos, mais uma vez, a relevância do tema para a sociedade e para o meio acadêmico. Apresentamos questões importantes que surgiram ao longo do processo de escrita e análise de resultados encontrados na pesquisa, apontando possibilidades de futuras linhas de pesquisas que valorizem e reconheçam a relevância das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil dentro da área de educação.

## 2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo serão abordados fatos da história da Educação Infantil no Brasil. No entanto, é quase impossível falar do Brasil sem citar o cenário mundial, já que os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos de outros países influenciaram diretamente no que estava sendo produzido e (re) criado aqui no Brasil, no que diz respeito às concepções de criança, infâncias e na criação ou constituição do que chamamos hoje de “Educação Infantil”.

Segundo Oliveira (2011, p. 91), “a história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo é claro, características que lhe são próprias”. O atendimento às crianças em creches, de forma assistemática, em diversos países pelo mundo, pôde ser observado com maior intensidade com a inserção da mulher no mercado de trabalho, tendo as mães que se ausentarem do ambiente doméstico, eram necessários espaços para que as crianças pequenas pudessem ficar.

Rosemberg (1992, p. 37), em suas pesquisas sobre creches e pré-escolas aponta que “nos países capitalistas, com o renascimento do Movimento de Libertação da Mulher, as creches passam a ser uma das reivindicações mais importantes, tanto na França, como na Inglaterra e Estados Unidos”. Isso nos mostra que basicamente a luta por esses espaços eram predominantemente das mulheres, provocada inicialmente pela necessidade do mercado da mão de obra feminina, o que causou nessas mulheres uma busca por alternativas de guarda, cuidado e educação das suas crianças.

Além disso, a concepção de criança na época era outra, e o conceito de infância que conhecemos hoje, fundamentado na ideia de direitos específicos a essa condição do desenvolvimento é recente. Àries (1978) aponta que o sentimento de infância atual era ausente até o início do século XVII, pois é por volta de finais do século XVII que a criança sai do anonimato, começa a ser retratada na arte e na história a partir da sua particularidade infantil, isto por volta de finais do século XVII. Segundo Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 07) “surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas”.

Castro (2010) aponta algumas concepções de infância presentes na sociedade: a primeira como uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade; a segunda é a fase em que a criança é considerada um adulto em miniatura e a terceira uma fase em que a criança será preparada para o futuro. Além disso, o termo infância em latim significa “sem linguagem” e “na tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter

conhecimento, não ter racionalidade”(CASTRO,p.03 2010). Esse pensamento, de algum modo, vai se fazer presente na forma como as primeiras instituições conduziram as suas ações.

Em diversos países, as primeiras instituições dedicadas a atender crianças pequenas, as “creches” e “asilos”, foram criadas por instituições religiosas e ou filantrópicas tendo um caráter assistencialista e higienista. Assim, o foco também foi sedimentado em diminuir as altas taxas de mortalidade, em que era mais importante a alimentação e higiene, voltadas principalmente, para o atendimento e guarda de crianças pobres, abandonadas, filhos/as de operários e no caso brasileiro, filhos das empregadas domésticas também. Como aponta Campos (1981), referindo-se a França, contudo, destacando sua semelhança com o Brasil:

Na França, as primeiras creches surgiram da necessidade de guarda de crianças, principalmente de filhos de operários. Havia aquela mentalidade assistencialista de que as crianças estavam jogadas, malcuidadas, e que era preciso recuperá-las, colocando-as num local onde ficassem a salvo dos perigos da rua. Assim surgiram as primeiras creches: simplesmente a partir da preocupação com a guarda da criança e nada mais. (CAMPOS, 1981, p. 36)

Especificamente no Brasil, antes das creches ou até mesmo considerada por alguns autores como as primeiras creches, surgiram as “Rodas dos expostos” no século XVIII, com o objetivo de prestar assistência a criança abandonada por seus pais, seja por condições precárias de não poder atender as necessidades da criança, ou para não manchar a honra da família com filhos ilegítimos, fora do casamento, ou por ser mãe solteira. Segundo Mendes (2015, p. 97) “O surgimento desses espaços de acolhimentos, das Rodas dos Expostos foi de grande importância para a sociedade, uma vez que nesses locais evitou-se que bebês fossem abandonados na rua, a espera da morte”.

Segundo Kishimoto (2001, p. 255):

Durante todo o período colonial predominou a assistência social à infância de natureza filantrópica, religiosa, médica e higiênica na forma de múltiplos asilos infantis (órfãos, abandonados, doentes, pobres entre outros) e, no fim do século XIX, surgem creches, casas de infância, escolas maternais e jardins de infância que, pela diversidade de suas concepções, fragmentaram a educação e o cuidado em instituições com múltiplas funções.

No Brasil, o que se observa é que o Estado, inicialmente e durante um bom período, e até mesmo as indústrias/patrões não se responsabilizam pela criação ou manutenção das creches e pré-escolas, ficando estas a cargo das mães operárias encontrarem uma solução e

das entidades de amparo, que se viam prestando um favor ou caridade a essas crianças e atribuía à família a culpa pela situação de seus filhos, como descreve Oliveira:

[...] embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos. (OLIVEIRA, 2011, p. 95)

Desta forma, o Estado ao se eximir da sua responsabilidade colabora para construção de uma visão negativa dos espaços destinados às crianças.

As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnaram, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família. (OLIVEIRA, 2011, p. 59)

No século XIX, com a modernização da sociedade, o desenvolvimento cultural e tecnológico, as pressões dos movimentos sociais, especialmente os feministas, influenciaram as discussões relacionadas a educação das crianças pequenas, acompanhando o que já vinha acontecendo no mundo. Com o advento da proclamação da República, o Brasil precisava também se preocupar com a questão educacional das crianças, dessa forma, cria-se um ambiente propício para importação de modelos educacionais estrangeiros, como o “Jardim da Infância”, não sendo consensual sua adoção pelos políticos da época, devido a ideia de que o jardim da infância parecia com as salas de asilo da França. Essas últimas, por suas vez, estavam associadas a caridade e destinadas aos mais pobres como as que já existiam aqui no Brasil (KISHIMOTO, 2001, p. 231-232).

Em meio a esse debate, surgem diversos Jardins da Infância e entidades privadas. O primeiro em 1862, na cidade de Castro (Paraná), no Rio de Janeiro em 1875, em São Paulo em 1877 (OLIVEIRA, 2011). Em 1909, no Brasil República, surge o primeiro Jardim de Infância público do Rio de Janeiro, destinados a crianças abastardas e inspirados nas ideias de Froebel (OLIVEIRA, 2011). Froebel foi um educador alemão, responsável pela criação, em 1837 do “Kindergarten”, o “Jardim da Infância”, com o uso de jogos e atividades de cooperação, reforçando estes elementos como importante para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, esse educador deu um caráter pedagógico a esse espaço, se diferenciando das casas assistenciais e da escola, a partir da sua proposta de uma educação livre, realizada em ambientes naturais, e não repressor, em que a criança aprenderia por si mesma, sem tanta

interferência do adulto, utilizando materiais pedagógicos proposto por sua abordagem (OLIVEIRA, 2011).

As Instituições que aos poucos foram surgindo no Brasil foram duramente marcadas pelas diferenças em relação à classe social das crianças. Para as crianças mais pobres, o atendimento em asilos e creches era vinculado a uma educação majoritariamente assistencialista e higienista, preocupadas com as questões relacionadas ao cuidado. Enquanto que, para as crianças de classes mais favorecidas, atendidas no “Jardim da Infância” e escolas maternas, se desenvolveu uma educação voltada para o diálogo com as práticas escolares em discussão pelo Movimento da Escola Nova elaborado na Europa, como por exemplo, a abordagem froebeliana.

No século XX com o processo de urbanização e industrialização crescente nos grandes centros, a necessidade de distanciamento da mulher do ambiente doméstico cada vez maior, e sua inserção nas indústrias, bem como, o contato com imigrantes, com experiências anteriores de lutas em seu país, levaram o/a operário/a a se organizar e a reivindicar no sindicatos diversos direitos relacionados as condições de trabalho. Entre eles, o de atendimento e guarda dos seus filhos, não sendo uma pauta consensual dentro do movimento, pois a mulher era vista como pertencente ao ambiente doméstico, e, portanto, responsável pelas crianças. Os movimentos foram duramente rebatidos pela classe patronal, no entanto, depois aceitos por alguns empresários, pois, enxergavam uma oportunidade para enfraquecer os movimentos operários, além de reter e atrair a força de trabalho, bem como dominar. Então, surgem as vilas operárias, clubes esportivos e algumas creches destinadas a atender os filhos dos/as operários/as nos grandes centros como, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (OLIVEIRA, 2011)

Rosemberg (1992, p. 37) aponta que só mesmo “em 1943 com a legislação trabalhista, a creche aparece como uma exigência em relação às empresas que tivessem mais de 30 empregados mulheres”. No entanto, a autora também afirma que não houve muito sucesso nessa iniciativa, posto que creches continuaram a ser ofertadas por instituições filantrópicas.

As legislações criadas pelo Estado, como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) enxergavam a creche como um direito da mulher e não da criança, e também não de qualquer mulher, mas a mulher que precisava trabalhar e não tinha com que deixar seus filhos, a mulher operária, como aponta Costa (1991) se referindo a Europa, mas que não foi diferente no Brasil:

De origem filantrópica na Europa do século XIX, a creche foi vista, ao longo dos anos, como um direito da mulher trabalhadora, e no particular, como um programa social para mães trabalhadoras pobres, que deveria ser basicamente reivindicada pelos sindicatos. (COSTA, 1991, p. 11)

Só na década de 70 com o ressurgimento dos movimentos feministas que a creche passa a ser vista sob outra ótica segundo Costa (1991, p. 12):

Deixa de ser um direito exclusivo da mulher trabalhadora ,extrapola a lei e se transmuda num tipo de serviço que deveria estar ao alcance de todas as mulheres, indiscriminadamente , independente do seu status de trabalhadora assalariada ou de sua condição sócio-econômica.

Colaborando com a pauta dos/as operários/as, dos movimentos sociais, educadores antenados no que estava acontecendo em outros países, e defensores do Movimento da Escola Nova lançam, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que defendia, entre diversos pontos, uma educação para todos, laica e gratuita oferecida pelo poder público.

Embora diversos debates e discussões ocorrendo em outros países e no mundo, a luta por creches, parques de infância, continuava a ser feita pelas classes menos favorecidas, ao passo que os Jardins de Infância ganhavam o centro do debate, no que se refere à renovação pedagógica, pois estes atendiam as crianças com mais condições econômicas na época.

Diante de tudo que estava acontecendo no mundo, a pressão social, os debates internos em relação aos direitos da criança, em meados do século XX, começaram a ganhar força no Brasil as inquietações sobre os direitos da criança e o cuidado social com a população infantil. Isso ocorreu mais especificamente em 1959 após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU) no mesmo ano. Neste documento a criança é então afirmada como um sujeito de direitos, atribuindo ao Estado e a Sociedade o dever de garantir esses direitos, quais sejam: direito à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social.

Na segunda metade do século XX (nos anos 1960-1970) foram criados pelo Ministério da Educação dois projetos para Educação Infantil: o Projeto Casulo e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Diante dessa, de outras iniciativas e das lutas dos movimentos operários/as e outros movimentos sociais, houve expansão da educação para as crianças pequenas. Contudo, ainda não era suficiente para atender a demanda existente, nem oferecimento de propostas de

qualidade, fazendo surgir diversas instituições mais precarizadas ainda, como aponta Oliveira (2011, p. 113)

A insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creche lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo. Tais formas de atendimento, das quais a comunidade carente já lançava mão fazia tempo, construíam alternativas emergenciais e inadequadas, dada a precariedade de sua realização.

Segundo Bastos e Peixoto (1991, p. 51):

As creches comunitárias surgem, assim, para resolver os problemas mais imediatos da população, após tentativas sucessivas de conseguir que os órgãos públicos assumam inteiramente sua responsabilidade. Essas tentativas têm sido total ou parcialmente frustradas.

Assim, evidencia-se que as creches e pré-escolas expandiram-se para atender populações pobres, a partir de políticas compensatórias que contribuiu ainda mais para a precarização do serviço prestado para a população menos favorecida economicamente. Realidade muito distante das atuais concepções que temos no âmbito legislativo.

Para agravar a situação, no início da expansão se deu a instalação da ditadura militar no Brasil, em 1964, que tinha como ideal, o preparo das crianças ao serviço da pátria, uma educação nacionalista e que olhava para a criança como indivíduo a ser unicamente preparado.

Especificamente o ano de 1970 foi marcado por crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes mais pobres no Ensino Fundamental (antigo primeiro grau). Diante disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada de educação compensatória) para as crianças de quatro a seis anos, com o intuito de suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe menos favorecida. Entretanto, essa pré-escola não possuía caráter formal, pois os profissionais contratados não tinham qualificação necessária. Além disso, o salário que recebiam era muito pouco e muitas vezes o trabalho era desenvolvido por voluntários que acabavam desistindo dos seus postos de trabalho. Essa pré-escola ainda carregava características de espaço de assistência; muitas vezes apenas atendendo às necessidades no tocante a alimentação, higiene e segurança física.

Existia ainda ausência de uma política global ou local de forma integrada, falta de organização e coordenação entre programas educacionais e de saúde, enfoque na pré-escola como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, a falta de programas que pudessem inovar o ensino. Contudo, ainda no século XX, a partir dos anos 80 a perspectiva desses espaços começa a tomar novos rumos, a noção de criança se desenvolve, esta passa aos poucos a ser observada como ser social e histórico, além também das lutas dos/as trabalhadores/as, pesquisadores, teóricos e profissionais da educação por oferta e melhoria desses espaços. Este período foi marcado principalmente pelo avanço legal na Educação Infantil brasileira com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (VIEIRA, 1999).

## 2.1 MUDANÇAS E AVANÇOS NO ÂMBITO LEGISLATIVO

A Constituição de 1988 foi determinante para caminhada rumo ao rompimento da concepção de educação compensatória para as crianças. Abriu caminho para as creches e pré-escolas, como espaços de cuidar, mas sobretudo educar, institucionalizando-os. Apontou a criança como ser de direitos à qual era reservado o direito à educação, indo além das perspectivas até então vigentes. A instauração da nossa constituição foi um grande ganho no campo da Educação Infantil e das infâncias, porque “historicamente a creche se coloca não como um espaço destinado à educação de todas as crianças, mas apenas como um equipamento que substitui as mães que trabalham” (Bastos e Peixoto 1991, p. 50).

Desta forma em seu artigo 227, a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de toda criança, independentemente de sua classe social, deve está integrada ao ensino. Ademais, em seu artigo 208, inciso IV afirma que o Estado tem o dever de assegurar esse direito. A partir desta institucionalização da educação infantil, novas perspectivas na concepção de criança se fortalecem e trabalham aos direitos desta. Foram desencadeadas novas legislações e documentos que sistematizam e operacionalizam a Educação Infantil e os direitos da criança.

Ainda nesse período de redemocratização, cria-se o Estatuto da Criança e Adolescente (1990). Em 1996 as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorpora a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e delega aos municípios a responsabilidade prioritária sobre ela e o ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Em 1998 é criado um documento orientador dos currículos e práticas na EI, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 1999 e atualizado no

ano de 2009. Podemos afirmar que a elaboração das DCNEI, principalmente, foi um marco importante, pois este documento de caráter mandatório é essencial para consolidar os avanços do segmento uma vez que apresenta concepção de criança como sujeito histórico e de direitos e de um currículo que assim a considere, de aprendizagem, de avaliação, de docência e de outros pontos essenciais para uma EI de qualidade.

Na LDBEN (1996), no artigo 29 lemos que “a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ponto essencial que as DCNEI vêm corroborar afirmando que:

[...] As instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que se organizam. (BRASIL, 2009, p. 13)

No mesmo documento, artigo 30, inciso II, vê-se determinado que a Educação Infantil é legalmente composta pela creche, que atende crianças/bebês de zero até três anos de idade e pré-escola, que atende crianças a partir dos quatro anos de idade até os 5. Nesta etapa da educação básica será feito acompanhamento da criança, condução à socialização dos conhecimentos culturais e conhecimentos prévios da criança em vistas do seu desenvolvimento, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASI, 1996, p. 23)

Observamos uma concepção de Educação Infantil diferente das anteriores, preocupada com o que a criança é, sendo requerido trabalhar de modo a proporcionar seu desenvolvimento nos variados aspectos “físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 23). Além disso, a educação também passa a ser vista como um direito da criança e não mais, apenas como um direito das mulheres, como nos mostra Kishimoto (2001, p.229):

Esse percurso atribui à creche, concebida em tempos passados como “mal necessário” e, mais recentemente, “benefício à mãe trabalhadora”, outro significado alterando a forma de concebê-la, pois trata-se agora de um direito da criança, consubstanciado em ato constitucional. Se antes a creche, entendida como equipamento auxiliar da família, ficava sob jurisdição de organismos ligados à família e ao bem-estar social, diante das novas especificações legais ela deve se deslocar para o sistema educacional.

É importante ressaltar quem são os profissionais que devem atuar nas instituições de EI, bem como o caráter institucional da creche e pré-escola, diferindo de uma visão que ainda

é possível se ver na sociedade dos dias atuais, que observa o espaço da creche e da pré-escola enquanto extensão da casa, numa dinâmica por assim dizer doméstica, pronta a atender à demandas específicas da dinâmica familiar, situação decorrente pela sua constituição histórica. No que diz respeito a esse assunto, o parecer CNE/CEB n° 20/2009 (2009, p.04) aponta que tais questões ficam a cargo das políticas para a infância, especifica a constituição das creches e pré-escolas:

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

Em relação ao currículo da Educação Infantil, marcando seu caráter pedagógico, a Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais afirma que:

[...]

Art. 3° O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

[...]

Art. 7° Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

(BRASIL, 2009, p. 1-2)

Desta forma, podemos perceber que a partir dessas legislações e documentos, a Educação Infantil ganha outro *status* no Brasil, mesmo que só nos documentos como aponta Campos (2011, p. 224):

A afirmação da criança como sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988, bem como a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, inaugurou uma nova institucionalidade, colocando o Brasil como um dos países latino – americanos que mais avançaram nesse campo. Contudo, este é um processo híbrido, confrontado pelas origens históricas das creches e pré-escolas e pelos paradoxos do presente.

Podemos perceber até aqui que a luta por creches e pré-escola não foi fácil. Para as crianças terem seu direito a educação reconhecida e assegurada pelo Estado foi preciso mobilização de muitos grupos da sociedade civil organizada, como por exemplo, os movimentos operários, negros, e, sobretudo os movimentos feministas ressurgidos na década de 1970, para tencionar inicialmente a classe patronal e em seguida o Estado pela oferta de uma educação pública, laica e de qualidade para toda e qualquer criança. Hoje a luta continua, ainda brigamos pela ampliação do número de vagas nas creches e pré-escolas, com educação integral, condições adequadas de trabalho, espaços e materiais. Em geral, na EI, ainda necessitamos de profissionais qualificados para atuarem junto aos bebês e crianças pequenas. Não podemos negar que o cenário mudou expressivamente em relação os profissionais da educação, a partir do período da redemocratização, no entanto, ainda precisamos avançar.

Vale destacar, que em tempos pandêmicos e de total ausência de investimentos no campo educativo, outros desafios e lutas nos aguardam. O cenário não é nada animador, e precisaremos unir forças em prol de uma educação que garanta os direitos das crianças pequenas.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Conforme discorremos anteriormente, ao longo da história da educação brasileira observamos que foi a partir de muitas lutas dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos feministas na década de 1970, dos intelectuais da educação, dos sindicatos de trabalhadores que conseguimos estabelecer o sistema de ensino que temos hoje, ainda cheio de problemas e falhas. Mas ainda assim, não podemos deixar de reconhecer que foi uma grande conquista e um importante avanço para a sociedade, principalmente para aqueles que não conseguiam acessar a educação por não ter condições alguma de pagar.

É verdade que a educação em nosso país começou de maneira muito precarizada, em quase todos os níveis de ensino, e que, de alguma forma, esse passado ainda nos persegue, ainda está presente em muitas cidades brasileiras posto que a falta de investimento e de projeto educativo deixaram marcas históricas. Nesse tópico vamos nos ater, especificamente, aos profissionais da Educação Infantil no Brasil, para que possamos compreender a situação desses educadores na atualidade.

Segundo Oliveira (2011, p. 23) quando se refere aos profissionais da Educação Infantil ela afirma que “historicamente a formação do docente da área tem sido extremamente pobre

ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina”. Isso se deve ao fato das primeiras instituições, fora do ambiente familiar destinadas às crianças, especialmente aquelas de baixa renda, atuarem com um viés assistencialista, sem profissionais qualificados para desenvolver trabalhos com as crianças.

Esses espaços, de cunhos assistencialistas contratavam profissionais para atuarem diretamente com as crianças sem qualificações profissionais na área, apenas para exercer o papel de cuidadora sendo responsável pela higiene e alimentação das crianças. Segundo Capestrani (2007, p. 61) “ingressaram na rede, assim, muitas mães com vários filhos e ex-empregadas domésticas que já haviam cuidado de crianças, além de algumas senhoras que haviam lutado pelo estabelecimento de creches e sua região”. E ainda segundo a mesma pesquisadora:

Constituiu-se, dessa forma um grande grupo profissional formado essencialmente por mulheres que desenvolveram estratégias de ação a partir dos conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida, mais do que em situação de educação formal. (CAPESTRANI, 2007, p.61)

Muitas pessoas que trabalhavam diretamente com as crianças o fizeram também por meio do trabalho voluntário, principalmente dentro das creches comunitárias, que segundo Bastos e Peixoto (1991, p. 55), falando da realidade das creches de Salvador – Bahia era o que garantia a existência desses espaços. No entanto, as autoras apontam que esse tipo de trabalho embora fosse importante, comprometia a qualidade do serviço prestado por causa da descontinuidade do trabalho dessas pessoas na atividade exercida.

A iniciativa do Estado, neste período inicial de briga por oferta de creche, só colaborou para o oferecimento de um serviço precarizado, marcando o lugar da criança na esfera doméstica, sem direitos claros ainda, colaborando para construção de uma visão da creche como extensão do lar, de responsabilidade feminina, basta olhar para os serviços prestados, e as suas denominações. Segundo Campêlo (2016, p. 31), “esta situação se refletiu também na questão relativa aos profissionais que atuavam nas creches, pois os mesmo eram pessoas leigas que recebiam treinamento sobre higiene e puericultura”.

No imaginário social pairava que para atuar nessa etapa de ensino bastava ser mulher, mãe, e essa condição já era suficiente para atuar nesses espaços. Esse pensamento presente até hoje, busca afastar a necessidade de qualificação para atuar com as crianças pequenas, bem

como desqualificar o trabalho feminino. Mas o que devemos nos perguntar é: porque tantas mulheres na área da Educação? Será mera coincidência? Será que essa área sempre foi predominantemente feminina?

A história nos mostra que as mulheres, durante muitos anos, foram privadas do direito à educação, a liberdade de expressão, inclusive do direito de ir e vir. Assim, estiveram durante muito tempo sobre a tutela dos homens da família, reservadas ao espaço doméstico e privado das suas casas, aprendendo a lidar com os afazeres domésticos, e tudo que desrespeito a esse universo, sendo “preparadas” para vida conjugal e para a maternidade. Como nos mostra Louro (2004):

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. [...] Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as "mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas", ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial — como esposa e mãe — exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

Aqui é preciso fazer um recorte de raça, embora a figura feminina tenha sofrido e ainda sofre diversas opressões na sociedade ao longo da história, elas não se dão da mesma maneira entre mulheres brancas e negras. Enquanto as mulheres brancas tinham sua vida privada “resguardada” dentro dos seus lares, a mulher negra estava servindo as mulheres brancas, aos filhos das mulheres brancas e não existia essa preparação para o casamento ou mesmo para a maternidade, seus corpos durante muito tempo foram violados. Além disso, se tratando, da educação da mulher negra, estas ainda tinham que lutar muito e contar com a boa vontade de seus patrões para conseguir adentrar nos espaços educacionais. Por outro lado, para a mulher branca, o acesso a educação formal passa a ser uma realidade. Já para a mulher negra, a educação ainda era um sonho a ser alcançado.

Sendo assim, podemos dizer que durante muito tempo a figura feminina não teve lugar no espaço educacional, nem como aluna, nem como profissional. Só a partir das transformações sociais, econômicas e dos ideais de construção de uma sociedade moderna que a mulher adentra as instituições educacionais formais, sendo o magistério o mais alto grau de estudo e de profissionalização que uma mulher poderia alcançar nos finais do século XIX e início do século XX. É importante lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em

muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens, aqui quem deu início nessa empreitada foram os jesuítas.

Lugli (2014) também afirma que:

[...] No final do século XIX e início do século XX a gente vai ter processos sociais de industrialização, a gente vai ter um dinamismo maior na economia que tornou o magistério primário basicamente uma profissão, um trabalho que já não atraíam tantos os homens, por essa saída as mulheres começam a entrar [...].

Então é dado o início da feminização da educação já que os homens estavam saindo desta área e indo para outras áreas surgidas a partir do processo de urbanização e expansão da indústria em diversas cidades brasileiras, também ocorrendo processos semelhantes em outros países. Esse processo não se deu sem críticas e resistência na sociedade brasileira, posto que a mulher, mesmo tendo formação para atuar na profissão docente, ainda assim, havia pessoas que duvidavam da sua capacidade para exercer tal função, já que antes eram os homens que ocupavam esse cargo, numa sociedade fortemente sedimentada no patriarcado. Segundo Louro (2004, p. 450):

Outras vezes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele ocorreriam aquelas que tivessem "vocação".

A partir dessas concepções e visões criadas pela necessidade do capital e para a modernização da sociedade industrial que então surgia, é justificada a presença da mulher nas instituições educacionais. Ao mesmo tempo em que reduz o seu trabalho a condição biológica, a características "natas" da figura feminina, e a "vocação", retirando o caráter de profissão. É essa justificativa que, por um lado, vai ser uma vitória para luta feminina: a inserção da mulher no mercado de trabalho. Por outro, vai minimizar, desvalorizar o trabalho feminino, além de fazer com que, muitas profissionais sem formação adequada adentrem nos espaços educacionais, sobretudo das creches e pré-escolas. Louro (2004, p. 450) afirma que:

Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como "trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras", o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.

As marcas históricas que conferem a mulher o papel de atividades de cuidar e limpar, ligado as atividades domésticas, e/ou maternas, enquanto ao homem papéis com mais destaque e status profissionais contribuíram para que a mão de obra feminina continuasse a ser predominante no sistema educacional. Dados recentes do censo escolar de 2017 mostram que 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira e desse total, 80,0% de todos os docentes são mulheres.

Mesmo com alguns avanços do ponto de vista legislativo, ainda permanece a ideia na sociedade de que, quem trabalha no seguimento da Educação Infantil, não necessita se qualificar, ou não são vistas como profissionais. Essas profissionais, muitas vezes são confundidas com “tias” ou “cuidadoras”. É o caso das ADI que embora não sejam professoras, fazem parte da rotina da Educação Infantil no Brasil, e também cuidam e educam crianças nesses espaços, contudo, não são reconhecidas na sociedade, nas políticas de formação e nem no âmbito jurídico. Referimo-nos, principalmente às mulheres Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, embora saibamos que também existem homens exercendo a profissão, no entanto, o número é muito pequeno, e isso tudo está intimamente relacionado com a história das mulheres na sociedade, com a condição feminina, e com todo o sistema político, econômico e cultural que estamos envoltos.

Identificamos em uma pesquisa, no site salário que coleta informações do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) que mostra as contratações por gênero para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, no período de janeiro de 2020 até junho de 2020. A amostragem foi de 413 profissionais ADI admitidos ou desligados, no município de Salvador – BA. Esses dados revelaram que 94,9% são mulheres <sup>1</sup>e apenas 5,1% são homens.

Comumente lemos relatos de que as ADI assumem a sala de aula, enquanto as professoras estão no planejamento escolar, fato muito corriqueiro e que incide diretamente no

---

<sup>1</sup>A partir do próximo capítulo nos referiremos a ADI e a professora no feminino já que são maioria na Educação Básica.

<sup>2</sup> Segundo Miranda (2020) o ultraliberalismo é um termo preciso para designar um conjunto amplo de propostas político-econômicas, a partir de um liberalismo acentuado, radicalizado, implementado diante da crise estrutural do capital, na era da globalização financeira, com implicações em todos os setores da vida humana. Trata-se ainda de um conjunto de princípios epistemológicos, com desdobramentos ideológicos, que são forjados em reação ao

desvio de função dessas profissionais, que, por outro lado, são excluídas das políticas públicas de formação pedagógica dos municípios em que atuam.

No capítulo quatro ampliaremos questões relacionadas a essas profissionais em uma análise documental que nos servirá para elucidar questões referentes aos papéis e funções das ADI na Educação Infantil.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA CONHECER O (DES) CONHECIDO**

Para conhecer um objeto, é preciso antes, traçar um caminho, definir procedimentos, para então, produzir conhecimento acerca do objeto. Este capítulo se destina a apresentação da metodologia, parte do texto que explicita os caminhos traçados para responder a seguinte questão: “como atuam e o que pensam os/as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil sobre o papel que desempenham na Educação Infantil?”

Para Prodanov e Freitas (2013), “a Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Nas palavras de Demo (1985, p. 19):

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia.

Neste trabalho, foi realizado uma pesquisa documental, descritiva e exploratória. Segundo Gerhardt *et al.*(2009) a pesquisa documental “é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados) [...]”. Para Gil (1991), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis”. Já para Silveira e Córdova (2009, p. 35), a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Ademais, foi realizada a análise documental do edital n ° 07/2017 do último concurso para ADI do município de Salvador, e para estabelecer comparações na análise proposta, também foram revistos, sem o objetivo de aprofundamento, 26 editais municipais, com processo seletivo para o cargo de ADI, dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro. Como critério de análise desses editais, destacamos os documentos publicados entre os anos de 2014 e 2017, período em que encontramos o primeiro edital para o cargo de ADI no site pesquisado e o último processo seletivo realizado na cidade de Salvador. Tais editais foram localizados no site de busca PCI Concursos. Além desses editais, também foi feita análise

documental da Resolução CME nº 35 de 27/11/2014, da lei complementar nº 65/2017, dos principais documentos que norteiam a Educação Infantil, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/ Nº 9.394 (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010), o Referencial Municipal para Educação Infantil de Salvador - RMEI (2015), e documentos de caráter nacional como a e, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (2017).

A presente pesquisa foi de caráter predominantemente qualitativo, contudo em alguns pontos foram utilizados dados quantitativos visando entender melhor o objeto investigado. Sobre essa abordagem Deslauriers (Deslauriers, 1991, p. 58 *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32) sustenta que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como instrumento de coleta de dados para um aprofundamento teórico dos conceitos que nortearam este trabalho, bem como o levantamento histórico para ampliar o entendimento de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2003, p. 185):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Além disso, neste trabalho utilizamos como instrumento da pesquisa o roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicado com nove Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, de diferentes CMEI da cidade de Salvador – Bahia, por meio de áudio, utilizando-se como recurso tecnológico o celular e o aplicativo *whatsapp*.

Triviños a define entrevista semi- estruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante (TRIVIÑOS 1987, p. 146)

O recurso tecnológico usado, o celular, foi o definido como um importante recurso de pesquisa nos tempos atuais, de grave crise sanitária, sem este dispositivo muitas coisas seriam inviabilizadas, como por exemplo, a entrevista com as ADI. Graças ao aparelho celular e, mais especificamente, ao aplicativo *whatsapp*, foi possível o diálogo e a realização das entrevistas com as nove auxiliares.

Cabe destacar que estamos vivenciando um período novo, pandêmico, devido à “COVID-19”, “uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves” (BRASIL, 2020) que atinge um número expressivo de pessoas em um grande número de países e como forma de evitar a disseminação foram adotadas diversas medidas pelos governos, entre elas o distanciamento social e a suspensão de várias atividades. Durante a realização dessa pesquisa no ano de 2020, as aulas na Educação Básica também estavam suspensas, e, em muitos municípios. Portanto, devido ao quadro descrito, as ferramentas digitais tornaram-se imprescindíveis para diferentes facetas de trabalhos, dentre elas as pesquisas de diferentes características.

### **3.1 CARACTERÍSTICAS DA MOSTRA, OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA, E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.**

A escolha das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil foi feita a partir de uma rede de contatos da pesquisadora. Devido as restrições impostas pela pandemia da COVID-19, foi necessário buscar profissionais da educação com as quais a pesquisadora já trabalhou, ou desenvolveu algum trabalho para conseguir contatos de outras pessoas que atuavam como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil no seguimento da Educação Infantil. Ao conseguir referência de uma ADI, a pesquisadora prontamente solicitava que a mesma, se possível, indicasse outra ADI para participar da entrevista.

Os critérios utilizados para a escolha das ADI foram dois: 1. Mesma instituição - só poderiam ser entrevistadas até três auxiliares, para que a pesquisa tivesse maior alcance, não ficasse restrita a uma única realidade escolar; 2. Participantes de regiões diferentes da cidade,

ou da mesma região, porém, de instituições distintas – foi definido que se deveria abarcar a maior diversidade de realidades possíveis. Dessa forma, foram entrevistas duas ADI da Gerência Regional Centro, três ADI da Gerência Regional do Subúrbio II e quatro ADI da Gerência Regional Orla.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado por e-mail para que colocassem a assinatura eletrônica. As identidades das entrevistadas foram preservadas, respeitando a ética da pesquisa.

As entrevistas ocorreram no meado do ano de 2020, foram agendadas diretamente com as ADI, de acordo com o melhor turno e dia disponível, realizada individualmente, ocorrendo em sua maioria em dois dias ou mais devido ao número de perguntas, tendo duração mínima de três horas e meia, respeitando o ritmo e a disponibilidade de cada entrevistada. No que tange à dinâmica, esta funcionou como um diálogo, em que as perguntas eram feitas e a entrevistada respondia. Em seguida à pesquisadora ouvia o áudio e a partir do que foi dito, poderia refazer a pergunta, tirar alguma dúvida, acrescentar alguma pergunta que não estava no roteiro, que havia surgido a partir do diálogo com a entrevistada. As entrevistas foram longas devido a complexidade do fenômeno, por vezes, interrompidas pela pesquisadora por notar o cansaço ou mesmo a necessidade das entrevistadas de se ausentarem. Foi sinalizado para as entrevistadas a possibilidade de posteriormente terem que responder a algumas dúvidas que eventualmente poderiam surgir na hora da transcrição das entrevistas.

Foi possível observar nos dados que as nove ADI entrevistadas têm entre 25 e 50 anos, cerca de 2 anos ou mais de experiência como ADI, são quase todas pardas/negras e, a maioria, tem no mínimo o segundo grau completo.

Após a coleta de dados ocorrida a partir da pesquisa bibliográfica, documental e das entrevistas, foi realizada a análise das respostas, procurando o diálogo com os principais conceitos adquiridos na revisão bibliográfica e nos documentos que regem a Educação Infantil. No seguinte capítulo, podemos apreciar a análise documental referente aos editais e normativas postas para acesso ao cargo de ADI.

#### **4 AS NORMATIVAS DE ACESSO AO CARGO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL**

Para atuar na Educação Infantil precisamos de profissionais qualificados/as que consigam compreender as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a importância do brincar e que possam colaborar para o desenvolvimento da criança de forma integral, dentre outros tantos aspectos. No entanto, o que observamos na prática é que ainda há contratação, por parte de vários municípios brasileiros, entre eles o de Salvador – BA, de profissionais pouco qualificados, muitas vezes, sem experiência na área para trabalhar diretamente com a criança. Esse fato revela o que já apontamos ao longo deste trabalho: a não superação de marcas históricas que atribuem à mulher apenas qualidades de cunho emocional e de cuidados numa perspectiva higienista como pré-requisitos para atuar nas escolas com as crianças pequenas.

Ao fazer uma breve busca de editais com processo seletivo para o cargo de ADI no Brasil, no site PCI concursos, encontramos diversas convocações. Separamos aleatoriamente 26 editais com o objetivo de entender melhor quais os papéis atribuídos as ADI pelo Brasil, sem maiores aprofundamentos. Foram selecionados editais municipais, com processo seletivo para o cargo de ADI, dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, realizados entre os anos de 2014 e 2017. Cabe ressaltar que a busca foi aleatória, o ano do primeiro edital corresponde ao encontrado no referido site que foi feita a busca. E, o último edital selecionado foi o que mais nos interessava neste trabalho, que é o último publicado pela rede municipal de Salvador.

A análise nos revelou que a maioria dos editais exigem Nível Médio como pré-requisito. Não obstante, também encontramos alguns municípios realizando concurso com exigência mínima do Ensino Fundamental ou até mesmo, apenas menção a “pessoas alfabetizadas”. Cabe salientar que poucos dos editais analisados exigiam Nível Médio no antigo magistério e/ou nível superior. Outro ponto relevante é que nenhum solicitou experiências anteriores com crianças. Boa parte dos processos seletivos são por meio do Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, que permite a contratação de agentes públicos em regime temporário e sem a realização de concurso público (SILVA JUNIOR e OLIVEIRA, 2019). Ao analisar esses editais, percebe-se que as atribuições das ADI são difusas, em sua maioria são atividades ligadas ao cuidado. Contudo, nos chamou atenção que

alguns editais preveem atribuições muito semelhante e/ou igual a da professora e outros pontos bem distantes do que é posto normalmente, como atividades de secretaria e mesmo de funções nas portarias escolares.

No que tange a minha vivência como ADI, foi observado estudantes de pedagogia, e até mesmo pedagogas atuando como ADI no município de Salvador, bem como profissionais de outras licenciaturas ou de outras áreas também atuando diretamente com as crianças. Se por um lado, temos profissionais que não recebem do município um preparo básico para atender as necessidades de bebês e crianças pequenas, sendo recebidos dentro do CMEI, temos também uma pequena parcela de profissionais que vem da própria pedagogia que poderiam colaborar de forma significativa com a comunidade escolar. No entanto, pode-se afirmar que, embora nestes espaços circulem estudantes de pedagogia e pedagogos, na minha experiência prática e de observação, muitas vezes, esses/as profissionais não têm espaço para colaborar com o trabalho pedagógico junto a professora, tendo em vista que há uma concepção arraigada, mesmo que de forma inconsciente, que a ADI é responsável pelo cuidado e a professora regente pelo educar.

Ainda desde a minha experiência como ADI, constata-se também que, por uma questão de demarcação de espaço e de posicionamento em sala de aula, emergem falas como “eu sou a regente aqui, eu que mando”, o que dificulta o trabalho colaborativo entre professora e ADI, além de não contribuir na promoção de experiências ricas para as aprendizagem das crianças.

Mas quem são essas profissionais? Assim como Campêlo (2016, p. 34) entendemos quê:

Profissionais da Educação Infantil são todos os profissionais que atuam diretamente com a criança. O professor e/ou o auxiliar (auxiliar de desenvolvimento infantil, professor auxiliar, auxiliar de creche, auxiliar de recreação,...) estão diariamente junto às crianças desenvolvendo atividades pedagógicas dentro das creches e centros infantis, e na ausência do professor, o auxiliar assume o trabalho pedagógico sozinho. (CAMPÊLO, 2016, p. 34)

Consideramos ainda que toda a comunidade interna à escola tal como os outros profissionais atuantes em portaria, no refeitório, na limpeza, etc. e também externa como a família e a comunidade, são de suma importância na composição da escola da EI e de alguma forma estão implicados, indiretamente na educação das crianças pequenas. Muito embora, na prática, esses/as profissionais, por vezes, não sejam vistos/as, valorizados/as ou mesmo

reconhecidos/as pela comunidade interna e externa, bem como nos documentos oficiais a nível nacional como profissionais e/ou agentes da Educação.

Através da história da Educação Infantil é possível perceber que tivemos avanços em alguns aspectos relacionados à Educação Infantil em relação oferta, à concepção, aos profissionais e à estrutura física disponibilizada. No entanto, ainda necessitamos avançar. Campêlo (2016) aponta que:

As instituições infantis continuam a ter em seus quadros, profissionais que não são professores, mas que estão dentro das salas dos grupos infantis realizando atividades pedagógicas, sem formação para tal. São admitidos nos sistemas de ensino, sobretudo, a nível municipal, e exercem suas atividades com uma carga horária maior que a do professor, percebendo baixos salários, além de não participarem de um programa efetivo de formação continuada (CAMPÊLO, 2016, p. 37)

Nos editais dos diversos municípios brasileiros analisados, percebe-se que geralmente as ADI trabalham em média 40h semanais em sala, junto as professoras, sem direitos, resguardados a profissão docente como o dia de atividade complementar (AC) estabelecida LDB (Lei no 9394/96). Essas profissionais também não têm garantido em lei sua inclusão em programas de formação. Alguns poucos editais citam que a ADI deve ter disposição em participar de cursos de formação, quando houver, mas não tem nenhuma previsão ou elucidação de garantias. Além disso, a maioria dos editais que solicitam conhecimentos específicos pede que o/a candidato/a se debruce minimamente sobre o ECA e tenha noções de primeiros socorros e de higiene das crianças. Alguns poucos, ainda, solicitam conhecimentos da LDBEN, dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e ainda há aqueles que não solicitam conhecimento algum sobre bebês e crianças pequenas.

Também podemos constatar a afirmação feita por Campêlo exposta anteriormente, a partir do processo seletivo simplificado no edital de nº 7/2017, do município de Salvador Bahia, que realizou contratação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, no ano de 2017. O referido edital solicitou como requisito mínimo para pleitear o cargo de ADI, apenas o Ensino Fundamental, sem nenhum curso adicional, experiência, conhecimentos da área, ou mesmo previsão de curso oferecido pelo município como capacitação, aperfeiçoamento ou qualificação, como observamos na Figura 1.

Figura 1- Função temporária da ADI

Função	Pré-Requisitos / Escolaridade
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	Certificado, devidamente registrado, de curso de nível fundamental completo, fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC

Fonte: Diário Oficial do Município (2017, p. 28)

Como também foi apontado por Campêlo (2016) e que destacamos anteriormente, o município paga um salário baixíssimo a essa profissional, um pouco mais que o salário mínimo, sem adicionais, apenas auxílio alimentação e transporte com a carga horária de 40h semanais para atuarem na sala diretamente com as crianças como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Vagas, remuneração e carga horária ADI

Auxiliar de Desenvolvimento Infantil		Vagas	Remuneração	Carga Horária
VAGAS	AC	156	R\$ 1.150,00	40H
	AFRO	72		
	PCD	12		
	TOTAL	240		

Legenda:

AC = Ampla Concorrência

AFRO = Afrodescendente

PCD = Pessoa Com Deficiência

Fonte: Diário Oficial do Município (2017, p.28)

No site Salário, que utiliza dados oficiais divulgados do Novo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), eSocial e Empregador Web pela Secretaria da Previdência e Trabalho do Ministério da Economia (antigo MTE), consta que um Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, trabalhando na cidade de Salvador - BA ganha entre R\$ 1.045,00 (média do piso salarial 2020 de acordos, convenções coletivas e dissídios) e o teto salarial de R\$ 1.597,78, sendo que a média salarial fica em R\$ 1.103,07 para uma jornada de trabalho de 43 horas semanais. Cabe destacar, que nos 26 editais analisados, em diversos municípios brasileiros, foi observado que, mesmo os processos seletivos com exigência maior de escolaridade, o salário não se altera muito, ou até mesmo é mais baixo para o nível superior do que para titulação apenas de nível médio.

Além disso, no Edital de nº 7/2017, as candidatas para o cargo de ADI realizaram prova objetiva, com conteúdos de português, matemática e conhecimentos específicos, tendo sido colocado pela banca como prioridade os conteúdos das disciplinas de português e matemática. Sendo assim, essas áreas de conhecimentos foram usadas como critérios de desempate das candidatas, deixando a margem, em alguma medida, os conhecimentos específicos solicitados, embora também insuficientes, já que para atuação junto às crianças não basta só ter conhecimento sobre os primeiros socorros, exige muito mais que isso, é preciso dar conta minimamente das especificidades dessa fase da vida. Vejamos a Figura 3 e 4.

Figura 3 - Disciplinas, número de questões e pontuação para o cargo de ADI

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>PONTOS POR QUESTÃO</b>
<b>MÓDULO DE CONHECIMENTOS BÁSICOS</b>		
01.Língua Portuguesa	20	1
02.Matemática	20	1
<b>MÓDULO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS</b>		
03.Conhecimentos Específicos	10	2
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>60 pontos</b>

Fonte: Diário Oficial do Município (2017, p.31)

Figura 4 - Critérios de desempate cargo ADI

11.1 Em caso de empate, terá preferência o candidato que, na seguinte ordem:

- a) Maior idade, quando um dos candidatos for maior que 60 anos, ou seja, enquadrar-se nos termos do art. 27, parágrafo único, do Estatuto do Idoso;
- b) obtiver maior número de acertos na disciplina Língua Portuguesa;
- c) obtiver maior número de acertos na disciplina Matemática; e
- d) persistindo o empate, terá preferência o candidato mais velho.

Fonte: Diário Oficial do Município (2017, p.32)

Tendo como conteúdo programático os assuntos listados abaixo, que se olhados rapidamente, deixa claro que para atuar na Educação Infantil, neste cargo a candidata precisa principalmente saber ler e usar a língua portuguesa e fazer cálculos, bem como ter noções mínimas do que é considerado criança pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e também de procedimentos de primeiros socorros a serem feitos com as crianças em caso de

alguma emergência. Realizando uma breve análise do edital, nos reportamos semelhanças com o que era ofertado lá nos primórdios da Educação Infantil, mas especificamente os cursos de puericultura, embora no processo seletivo atual, o que difere é que a candidata já deva ter alguma noção de cuidados básicos com os bebês e crianças pequenas antes da entrada na instituição.

Observamos também que os conteúdos programáticos específicos para a função de ADI não exigem que o candidato se debruce sobre nenhuma fundamentação teórica para atuação no dia a dia com as crianças pequenas. Pode-se citar, por exemplo, questões essenciais como as concepções diversas de crianças e de escolas de EI, fases de desenvolvimento das crianças, como as crianças aprendem, a importância da organização do espaço e do tempo para que as crianças possam explorar e conhecer, os eixos estruturantes da EI e muitas outras coisas. Entendemos que a ADI não é contratado para ser professora, não obstante, percebemos que essa profissional precisa ser melhor qualificado/a para atuar junto as crianças, assim como, de fato, contribuir para o desenvolvimento infantil, uma vez que exercerá uma função também de educadora mesmo não sendo a professora regente. Vejamos a seguir o Anexo I do edital na Figura 5.

Figura 5 - Conteúdo programático para o cargo de ADI

#### **CONHECIMENTOS BÁSICOS**

##### **LÍNGUA PORTUGUESA**

Leitura, interpretação e compreensão de texto. Ortografia oficial. Acentuação gráfica. Emprego de letras e divisão silábica. Pontuação. Classes e emprego de palavras. Morfologia. Vozes do verbo. Emprego de tempos e modos verbais. Sintaxe. Concordância nominal e verbal. Significado das palavras: sinônimos, antônimos. Denotação e conotação. Crase. Regência nominal e verbal. Análise sintática: coordenação e subordinação. Figuras de linguagem. Fonologia.

##### **MATEMÁTICA**

Números naturais. Operação no conjunto dos números inteiros e racionais: adição, subtração, multiplicação e divisão. Múltiplos e divisores de um número inteiro. Máximo Divisor Comum (MDC) e Mínimo Múltiplo Comum (MMC) de um número natural. Proporcionalidade: razão, proporção, regra de três simples e composta. Porcentagem. Introdução à estatística: gráficos, média aritmética, média aritmética ponderada. Geometria: sólidos geométricos, polígonos e ângulos. Sistemas de medidas decimais: medidas de comprimento (perímetro), de superfície, de capacidade, de volume e de massa.

##### **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS**

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90: Título I - das disposições preliminares; Título II - dos direitos fundamentais: cap. I - do direito à vida e à saúde; cap. II - do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; cap. IV - do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Noções de Primeiros Socorros: conceito e procedimentos preliminares; procedimentos a serem adotados em casos de asfixia, envenenamento, desmaios, convulsões, queimaduras, hemorragias e traumas. Noções Básicas de Higiene com crianças.

Fonte: Diário Oficial do Município (2017, p.34)

Podemos perceber que, embora nos conteúdos específicos não sejam exigidos questões relacionadas ao conhecimento de teorias do desenvolvimento infantil ou, ainda, conhecimentos relacionados a orientações pedagógicas de organização dos materiais e espaços, por exemplo, tais conhecimentos estão postos como atribuições para as atividades deste profissional. Observamos que quem pleiteia o referido cargo, deverá preparar a sala de aula, espaços de convivência e os materiais a serem usados pelo professor, bem como, prestar apoio e participar do planejamento, entre outras atribuições que não são coniventes aos dispostos nos conteúdos programáticos do concurso, e nem mesmo em outros requisitos para o cargo, como é possível conferir na Figura 6.

Figura 6 - Requisitos para o cargo de ADI

**REQUISITOS:** certificado de conclusão ou diploma, devidamente registrado, de Ensino Fundamental Completo, reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC.

**ATRIBUIÇÕES:** Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas; contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional dos estudantes; auxiliar nas atividades desenvolvidas pelo professor; orientar e auxiliar nos hábitos de higiene dos estudantes; prestar cuidados básicos aos estudantes; zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho; participar do processo de adaptação dos estudantes; prestar apoio em passeios externos e excursões; incentivar a aprendizagem dos estudantes; preparar a sala de aula, espaços de convivência e os materiais a serem utilizados pelos professores e estudantes; auxiliar os estudantes na execução de suas atividades cotidianas; higienizar brinquedos, mamadeiras e outros materiais correlatos, zelando pela sua conservação; auxiliar na preparação e serviço de mamadeiras e refeições; manter a higiene, conservação e organização da área física da sala de aula e dos espaços de convivência; desenvolver outras atividades correlatas

Fonte: Diário Oficial do Município (2017, p.34)

Desta forma, é possível observar uma incoerência, e mesmo um contrassenso entre o que se pede e o que é atribuído a essa profissional. Como a ADI vai participar plenamente, e opinar no planejamento, na execução e avaliação das atividades se não é solicitado que tenha se debruçado sobre essas questões em seu processo formativo? Ou mesmo, tenha previsão no edital de algum curso, formação para melhor qualificar esses profissionais para exercer com maior qualidade suas funções. Sua opinião será respeitada? Como vai organizar e preparar o espaço se não tem minimamente conhecimento das concepções que permeiam esse campo? Sua atuação torna-se limitada, e sua função acaba sendo também desvalorizada dentro do ambiente de trabalho, sendo considerada uma executora de tarefas em um contexto educativo

que requer muito mais do que isso, haja vista a importância desta profissional no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que não estamos afirmando que a ADI é inferior e se tornaria superior se tivesse esses conhecimentos. Contudo, estamos reafirmando que para oferecer qualidade a atuação dessas profissionais seria interessante acessar um leque de informações e reflexões produzidas no campo da educação, de forma que esses conhecimentos pudessem ser aprimorados, no intuito de oferecer maior qualidade as práticas pedagógicas e de cuidados dentro dos CMEI. Consideramos que estas profissionais tendo ou não formação, ao adentrarem nas instituições de EI, necessitam estar incluídas em políticas de qualificação profissional oferecidas pelo poder público, bem como serem reconhecidos como profissionais da educação que necessitam de formação permanente, assim como as professoras, pois, fazem parte do cotidiano das crianças, atuando diretamente em sala. Além disso, é um direito dessas profissionais terem acesso as formações.

Concordamos com Santos (2017) quando afirma que:

Ignorar a presença da ADI nas salas de Educação Infantil (Creche e Pré-escola) é ignorar a própria Educação Infantil e os profissionais que trabalham nessa etapa da educação. Cada município brasileiro, com a autonomia constitucional que tem, formula critérios seletivos e regras trabalhistas próprias para esse grupo de profissionais, que nem sempre coadunam com os critérios de qualidade previstos na legislação e diretrizes nacionais para a Educação Infantil. Normatizar essa função no campo da educação com a formulação de políticas públicas e diretrizes que atendem também a esse público pode ser uma perspectiva positiva para que a Educação Infantil vá se fortalecendo cada vez mais como primeira etapa da Educação Básica e os seus profissionais se articulem mais para o desenvolvimento da ação pedagógica com os bebês, fazendo do educar-cuidar-brincar uma ação de fato indissociável. (SANTOS, 2017, p.201)

A qualidade da Educação Infantil passa pela melhoria das condições de trabalho de toda a comunidade escolar, principalmente das profissionais que atuam diretamente com as crianças como as professoras e auxiliares. Por isso, uma série de medidas devem ser tomadas, principalmente pelo Estado, por meio de políticas públicas, para o desenvolvimento profissional desses agentes educacionais, de maneira a preservar e melhorar a qualidade dessa etapa da educação básica.

Outro fato interessante a ser destacado, é que o processo seletivo simplificado, edital de nº 7/2017, do município de Salvador Bahia, ignora a Resolução do Conselho Municipal de

Educação - CME Nº 35 DE 27/11/2014, que estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. O Título IV dessa resolução que versa sobre os profissionais da educação nos diz que:

#### TÍTULO IV

#### DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 18. As instituições de ensino deverão apresentar o quadro de profissionais que atuará na Educação Infantil, observando-se a formação definida na legislação vigente.

Art. 19. O cargo de direção escolar será exercido por profissionais graduados em cursos de licenciatura plena ou portadores de certificado em cursos de pós-graduação vinculados à educação básica, conforme legislação vigente.

Art. 20. O cargo de coordenação pedagógica será exercido por profissionais graduados em curso de licenciatura plena em Pedagogia ou certificados em cursos de pós-graduação com ênfase em aspectos didáticos e pedagógicos, conforme legislação vigente.

Art. 21. Para o exercício da docência na Educação Infantil, os professores deverão ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil a oferecida em nível meio na modalidade normal, conforme legislação vigente.

Art. 22. A escolaridade mínima para auxiliares de classe e secretário escolar nas instituições de ensino com oferta da Educação Infantil deve ser de Ensino Médio e o Ensino Fundamental para o pessoal de apoio.

(SALVADOR, 2014)

Esta Resolução cita no artigo 22, de forma direta o/a auxiliar de classe, que neste trabalho é semelhante ao papel da ADI, afirmando que é necessário minimamente, para atuar na Educação Infantil, que se tenha o Ensino Médio. Dessa forma, o município de Salvador, ao fazer seleção de profissionais de ADI, tendo como pré-requisito apenas o Ensino Fundamental completo, desconsidera o que estabelece esse documento.

Essa confusão toda acontece porque os documentos legais a nível nacional, que regem a educação básica, não citam de forma expressa a ADI, ou ainda, ao estabelecer quem são os profissionais da educação deixam de fora esse profissional como veremos na LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

## TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

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;

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e 42 Lei de diretrizes e bases da educação nacional

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

(BRASIL, 1996)

Como podemos constatar a ADI não se enquadra como profissional da educação em um documento tão importante quanto a LDB, ficando de fora. Evidencia-se que não há uma obrigação expressa do município de contratar ADI com formação mínima requerida pela LDB/96, com plano de carreira e valorização desse profissional, ficando a cargo dos Município decidirem sobre a carreira da ADI, as suas atribuições e o salário, fato que incide diretamente em uma precarização do trabalho profissional de outras funções da carreira educativa. Quanto a isso Campêlo (2016) nos diz que:

Ora, poderíamos questionar que o auxiliar não é professor e, portanto, não se enquadraria nesta exigência de uma formação mínima em nível médio na modalidade Normal (magistério). Mas, se considerarmos que este auxiliar realiza o trabalho junto às crianças, pautado nos eixos norteadores da educação infantil, cuidar e educar/educar e cuidar, e que em muitos momentos substitui o professor, então, ao invés de termos um professor e um auxiliar, deveríamos ter dois professores ou até mais, de acordo com o quantitativo de crianças por sala. (CAMPÊLO, 2016, p. 35)

No trecho acima, Campêlo chama atenção para a necessidade de ter dois professores em sala, isso porque, não dá para continuar fazendo de conta que a auxiliar só cuida, estando

sempre sobre supervisão da professora, quando na verdade sabemos que essas profissionais, na ausência da professora, assumem a sala de aula, e suas ações podem ter grande impacto na educação da criança. Além disso, também é um direito da criança ter no CMEI profissionais qualificadas para favorecer a aprendizagem infantil, assim como é direito da profissional ter formação.

Nos 26 editais analisados nos diversos municípios brasileiros, encontramos dois municípios realizando o que é proposto por Campêlo: dois professores atuando na mesma sala, no entanto, um deles desenvolvendo o trabalho de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Por outro lado, em relação à discussão sobre a qualificação dos profissionais que trabalham com os bebês e crianças pequenas e a possibilidade de ter dois professores em sala, Santos (2017, p. 198) chama atenção fazendo a seguinte indagação “todos os municípios brasileiros podem realizar hoje concurso público para contratar, no mínimo, dois professores para exercer a docência com os bebês?” A autora responde que “[...] não” e afirma que “[...] a tendência que se apresenta em todo território nacional nesse momento é de ampliação da presença desses profissionais nas escolas”.

Santos (2017, p.198) ainda aponta que é preciso levar em consideração a dimensão “político-econômica” e os dados de realidade para que entendamos por que não existe uma política de qualificação, plano de carreira e investimento nesse profissional. A autora afirma que a contratação de ADI, cada vez mais por meio de Processo Seletivo Simplificado de Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, com contratos temporários tem a ver com uma das formas de redução dos investimentos para a educação.

Reafirmando o que Santos apresenta, Antunes e Druck (2013) afirmam que:

O capitalismo, em suas décadas mais recentes, vem apresentando um movimento tendencial em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica. (ANTUNES e DRUCK, p. 214, 2013)

Estamos vivenciando um momento da história brasileira em que há intensificação do processo de sucateamento das instituições públicas de ensino, em todos os seus níveis. O que observamos empiricamente é que não há interesse por parte dos nossos governantes em investimentos nem nos profissionais que atuam na educação, nem na estrutura das suas instituições. Uma evidência disso é a aprovação da Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017, que autoriza a terceirização de serviços e o trabalho temporário nas atividades-meio e

atividades-fim de uma instituição, caracterizando um estado ultraliberal<sup>2</sup> cuja sua responsabilidade em formação e investimentos públicos são mínimos. Sabemos que as empresas terceirizadas contratam profissionais de forma precarizada, com ínfimas garantias com o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da carreira profissional dos/as funcionários/as. Além disso, o caráter da contratação temporária acaba servindo como justificativa para o menor ou não oferecimento de cursos de capacitação para as/os trabalhadores/as.

Do ponto de vista das infâncias, embora seja um direito da criança ter profissionais qualificados e garantia em lei, o que fica evidente é que tivemos ganhos referentes à profissão docente, pois, esta é especificada nos documentos oficiais. Nesse sentido, há critérios legais e características para ser considerado profissional da educação, de forma que ninguém tenha dúvida dos papéis e responsabilidades desses trabalhadores. No entanto, não podemos esquecer que, sobretudo, na Educação Infantil, mais do que em outras etapas, todos os adultos são referências para as crianças, e precisam estar qualificados para ajudá-las no seu desenvolvimento, pois, nesta etapa, todos/as educam. Além disso, a formação de vínculos e necessidade de estabilidade dos/as profissionais são pontos cruciais à formação das crianças pequenas. Por esses e outros motivos que as ADI também precisam ser enquadradas explicitamente como profissionais da educação nos documentos a nível nacional, para que sejam estabelecidas as qualificações necessárias para essa profissional e, principalmente, fazer valer seus direitos como profissionais da educação que de fato são.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2018), na área focal 2, que versa sobre a formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil, observa-se estabelecimento de alguns Parâmetros destinados ao Gestor da Secretaria Municipal, que deve ser feito em regime de colaboração com o Gestor da Secretaria Estadual, quando couber, para melhorar a qualidade, entre eles, destaco alguns que nos interessam para este trabalho:

[...]

2.2.4. Promover encontros de formação continuada dos Gestores e Profissionais da Educação Infantil, sequenciados e definidos em calendário escolar;

---

<sup>2</sup> Segundo Miranda (2020) o ultraliberalismo é um termo preciso para designar um conjunto amplo de propostas político-econômicas, a partir de um liberalismo acentuado, radicalizado, implementado diante da crise estrutural do capital, na era da globalização financeira, com implicações em todos os setores da vida humana. Trata-se ainda de um conjunto de princípios epistemológicos, com desdobramentos ideológicos, que são forjados em reação ao avanço da implementação do keynesianismo e dos Estados de Bem-estar Sociais.

2.2.5. Oferecer aos Gestores, Professores e profissionais das Instituições de Educação Infantil formação continuada, presencial, semipresencial ou à distância, com rotina frequente de encontros presenciais, na instituição educacional ou entre instituições, preferencialmente no formato de oficinas, em que as práticas de trocas de experiências entre os pares sejam valorizadas;

[...]

2.2.8. Incluir nos programas de formação dos Professores e profissionais da Educação Infantil temáticas, como primeiros socorros e doenças na infância, em parceria com outros órgãos da Rede de Proteção de Social;

[...]

2.2.14. Criar espaços para formação continuada de Professores e profissionais de apoio, dentro e fora do próprio espaço físico da Instituição, sobre a BNCC e o currículo da Rede, com vistas ao planejamento de práticas pedagógicas que garantam os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;

(BRASIL, 2018, p. 35 -36)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (2013), também estabelecem que para uma Educação Infantil de qualidade, se faz necessário a oferta de programas de formação continuada para os/as profissionais da Educação. Embora se refira a formação continuada para professores e demais profissionais da educação, esses programas ressaltam somente como um direito dos/as professores/as, deixando de lado, em certa medida, os/as outros/as agentes educacionais que também atuam diretamente com a criança, como é o caso das ADI:

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

(BRASIL, 2013, p. 92)

Como podemos observar no destaque acima, fazer e manter uma Instituição de Educação Infantil de e com qualidade se faz necessário oferecer ao seu quadro completo de profissionais, e não apenas a professoras e gestores/as, formação continuada e permanente. A formação deveria perpassar por temas diversos com questões referentes ao currículo da Educação Infantil, ao que tange a princípios e parâmetros de qualidade, reservando no calendário escolar datas para esses momentos de encontros, trocas de experiências e saberes.

Tendo em vista que a qualidade das práticas pedagógicas, também se constitui a partir dessas vivências e trocas.

Em suma, neste capítulo apresentamos a análise de alguns editais referentes a contratação para o cargo de ADI, além de entrelaçar com reflexões trazidas por alguns teóricos e por documentos legais do campo educativo. No próximo capítulo serão apresentados os resultados e discussão relacionados ao estudo exploratório, também realizado neste trabalho.

## 5 PESQUISA EXPLORATÓRIA, CARACTERÍSTICAS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo iremos detalhar os resultados encontrados sobre o nosso objeto de pesquisa a partir da análise e interpretação da entrevista semi-estruturada que foram realizadas com as ADI durante a pesquisa exploratória.

Retornemos o que é uma pesquisa exploratória visando a inter - relação com a análise dos dados. A pesquisa exploratória Segundo Gil (1991):

Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (Gil, 1991, p. 45)

Através da pesquisa exploratória procurou-se compreender qual é o perfil desses profissionais, a visão que possuem do trabalho desenvolvido, fazendo uma análise e reflexão da sua atuação e papel (is) nos Centros de Educação Infantil.

### 5.1 PERFIL E DADOS SOCIOECONÔMICOS DAS ADI

Foram entrevistadas nove Auxiliares de Desenvolvimento Infantil do município de Salvador Bahia. Por questões éticas e de respeito a privacidade, todas as participantes receberam nomes fictícios como mostra, dentre outros pontos o Quadro 1. As ADI foram chamadas de Carolina, Angela, Nefertiti, Sarah, Moana, Elizabeth, Amina, Dandara e Esther.

Quadro 1 - Caracterização das ADI entrevistadas

Nome	Idade	Nível de escolaridade	Cursos adicionais	Tempo de serviço	Cor/raça
Dandara	30 anos	2º grau completo	Curso técnico de enfermagem  Atualizações de enfermagem  Curso de inclusão da criança autista	5 anos	Negra/prata

Continua

Quadro 1 - Caracterização das ADI entrevistadas

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Cursos adicionais</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Cor/raça</b>
Carolina	49 anos	Nível Superior completo/ serviço social e pós-graduação em serviço social	Mini Curso de Avaliação e implementação do planejamento para Educação Infantil  Mini curso Uso da tecnologia para Educação Infantil  Formação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, do Projeto Educação Cidadã nos Centros Municipais de Educação Infantil	12 anos	Parda
Angela	40 anos	Ensino superior completo/ Pedagogia	Educação para povos do campo  Contação de história  Cultura Industrial  Ajudante da construção civil  Curso técnico em administração	2 anos	Negra

Quadro 1 - Caracterização das ADI entrevistadas

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Cursos adicionais</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Cor/raça</b>
Elizabeth	28 anos	2º grau completo	Eletrotécnica	2 anos	Negra
Esther	50 anos	Nível superior completo/ Serviço Social	Curso técnico em enfermagem	26 anos	Negra
Moana	41	Ensino fundamental completo/ segundo grau incompleto	Curso cozinha  Auxiliar Financeiro  Organização de eventos	3anos	Negra
Amina	26 anos	Nível Superior/ Pedagogia	-	2 anos	Negra
Nefertiti	25 anos	2º Grau completo	-	4 anos	Parda
Sarah	31 anos	Nível superior Completo/ Pedagogia	Curso técnico de Informática	2 anos e 6 meses	Negra

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado no ano de 2020

Identificamos entre as ADI entrevistadas que 55,6% estão entre a faixa etária de 25 a 31 anos e que 44,4% estão entre a faixa etária de 40 a 50 anos. Ademais, não por acaso, 77,8% são mulheres se declaram negras e 22,2% das mulheres se declaram pardas. Analisando mais detidamente os dados, percebemos que, embora para exercer a função seja solicitado apenas o Ensino Fundamental completo, verifica-se que o nível de escolaridade da maioria das ADI é superior ao nível de exigência solicitado no edital do concurso para o provimento do cargo. Tais dados, também se confirmaram na pesquisa realizada por Campêlo (2016) na cidade de Recife sobre as ADI, no ponto que concerne ao nível de escolaridade:

Verificando os resultados, percebemos que somando os percentuais entre os que estão cursando o ensino superior, os que já possuem licenciatura e pós-graduação temos um percentual de 90% dos ADIs que estão acima da exigência mínima para o provimento do cargo de ADI. (CAMPÊLO, 2016, p. 85).

Percebe-se que cinco das ADI entrevistadas, correspondentes a 55,5%, tem nível superior completo, dos quais três (33,4%) em Pedagogia, e duas (22,2%) em Serviço Social. Por outro lado, três (33,3%) tem nível médio completo e uma (11,1%) tem nível fundamental completo. Apenas uma ADI (11,1%) tem curso de especialização na área de Serviço Social. Podemos dizer que algumas ADI têm o mesmo nível de formação de professoras que estão na rede de educação de Salvador. A Tabela 1 apresenta esses resultados. Na tabela, foi separada do grupo de nível superior a entrevistada que tem pós-graduação, somando as duas categorias dará o percentual informado acima.

Tabela 1 - Formação profissional dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil

<b>Grau de Instrução</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Ensino Fundamental	1	11,1
Ensino Médio	3	33,3
Superior	4	44,4
Pós-Graduação	1	11,1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado em 2020

Das nove ADI entrevistadas apenas uma (11,1%) tem curso na área de educação e três (22,2%) tem curso na área de educação e em outras áreas. Somando esses dois grupos temos que 33,3% das entrevistadas possuem algum conhecimento na área de educação, enquanto

quatro ADI (44,4%) tem cursos em outras áreas, e duas (22,2%) não tem curso nenhum além da formação básica, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Cursos Adicionais à formação básica

<b>Cursos Adicionais a formação básica</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Somente Cursos na área de educação	1	11,1
Cursos em outras áreas	4	44,4
Nenhum curso	2	22,2
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado em 2020

Quanto às experiências profissionais, na Tabela 3 verifica-se que três (33,3%) delas já exerceram a profissão docente, apresentando, portanto, experiência na área de educação, enquanto a maioria das entrevistadas 66,6%, isto é, somando os demais grupos, não apresentam nenhuma experiência na área. Estamos considerando o Educador Infantil sem experiência na área, pois, embora o cargo sugira trabalha neste campo, a ADI entrevistada afirmou que nunca exerceu a função, só constava na carteira a ocupação porque a empresa que a contratou deveria atuar em creches, no entanto, prestou serviço em outros níveis de ensino também.

Tabela 3: Experiências profissionais das ADI

<b>Experiências profissionais</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Professora	3	33,3
Educador Infantil	1	11,1
Serviços diversos: Call Center, atendente, auxiliar administrativo, vendas, cabeleireira, Babá	5	55,6
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado em 2020

A Tabela 3 ainda nos revela que em grande parte do tempo, é na própria prática que as ADI tornam - se ADI, pois, a maioria delas nunca adentrou, enquanto profissional, uma sala da Educação Infantil anteriormente. Ademais de que boa parte não tiveram a formação em pedagogia conforme vimos no Quadro 1. Os dados revelam, ainda, que em sua maioria as ADI desenvolvem trabalhos relacionados ao terceiro setor, até que por, diversas razões, decidem tornar-se ADI.

O dados acima refletem uma realidade semelhante a constatada por Campêlo (2016) em sua pesquisa na cidade do Recife:

[...] Como dirigente de uma dessas unidades educativas, vivenciei a experiência de receber estes profissionais no CMEI e destaco alguns pontos com a chegada deles: a maioria não tinha conhecimento sobre o trabalho desenvolvido numa instituição de educação infantil; não tinham experiência na área de educação; tinham formação e experiência em outras áreas do conhecimento.

No cotidiano, estes profissionais foram adquirindo experiência e realizando suas atividades no CMEI. (CAMPÊLO, 2016, p. 14)

Caestrani também relata essa mesma realidade na cidade de São Paulo em relação às ADI. A autora afirma que “invariavelmente todas ingressaram sem experiência anterior para trabalhar com crianças coletivamente, e se desenvolveram aprendendo com colegas mais experientes”(2007, p. 115).

Voltando a minha experiência como ADI, nas conversas corriqueiras do cotidiano com colegas que desempenham a mesma função por muitos anos, evidencia-se que a experiência foi adquirida na prática, na lida diária. Algumas poucas, geralmente graduadas ou realizando a graduação em Pedagogia, tiveram oportunidade de entrar numa sala de aula da EI antes de trabalhar como ADI, como é o caso de Amina, Ângela e Sarah. Constatei esse fato não apenas no meu local de trabalho, mas também durante a minha participação no PIBIC em que observava e desenvolvia trabalhos junto a essas profissionais em sala de aula.

Cabe destacar, que diferente das ADI entrevistadas, quando assumi o cargo de ADI, já havia tido experiência na Educação Infantil através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) durante dois anos, a partir do projeto de pesquisa “Jogos e materiais pedagógicos para Educação Infantil”, atuando nos grupos 4 e 5. Além dessa experiência riquíssima, também tinha participado anteriormente do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), desenvolvendo semanalmente atividades acompanhada por professoras do ensino fundamental, no 1º e 2º ano, em escolas municipais. Essas experiências formativas fizeram

toda a diferença para a minha atuação neste cargo e com toda certeza fará mais tarde como pedagoga. No entanto, confesso que assim como a maioria das ADI, foi na prática, através das colegas mais experientes que aprendi a ser ADI, a estar ADI e a compreender melhor o lugar designado a esta profissional na EI. A bagagem teórica, empírica e prática formada neste percurso me ajudaram a desempenhar melhor o meu papel, e, inclusive a questioná-lo ou entrar em situações conflituosas com colegas de profissão por não concordar com o trabalho desenvolvido na prática e fazer diferente do que me foi ensinado.

A partir da experiência cotidiana de sala de aula, das reflexões suscitadas pela academia, pela aproximação com a abordagem Pikler, observo que a falta de protocolos claros nas atividades cotidianas das ADI, acaba por gerar conflitos, uma vez que não há formação para compartilhar as concepções de crianças e infâncias, etc. da EI. Cada uma coloca em prática o que traz na bagagem, o que pode convergir com a noção de criança da instituição ou divergir, e, algumas vezes gerar conflitos entre colegas de trabalho por ter entendimentos diferentes. É preciso formação para que as ADI saibam qual a concepção de criança e infância que rege a EI, para que nas atividades desenvolvidas essas noções possam estar presentes.

### 5.1.1 Sobre o vínculo empregatício

Sabemos que os vínculos empregatícios é um direito do/a trabalhador/a, direito este adquirido a base de muitas lutas desta classe. No caso da criança pequena, ainda há uma questão de suma importância: a estabilidade do/a profissional no atendimento cotidiano das crianças é um dos pilares para um desenvolvimento infantil saudável e necessário segundo diferentes correntes teóricas, dentre elas a abordagem Emmi Pikler. (FOCHI; CAVALHEIRO E DRECHSLER, 2016).

Nesse sentido, analisando os dados, constatamos que não tem nenhuma ADI com regime de trabalho efetivo. Do total da amostra, 55,6% está composta de regime de contratação REDA e 44,4% são terceirizadas. Todas ganham salários entre 1.150,00 e 1.205,00, ou seja, pouco mais do que o salário mínimo. Esse dado nos mostra a precarização do trabalho e, conseqüentemente, perda de qualidade para a Educação Infantil, tendo em vista que essas profissionais trabalham quarenta horas (40h) semanais, não tendo previsto no contrato, nenhuma carga horária para planejamento em conjunto com a professora regente. Esses dados revelam o que Santos (2017) já havia afirmado em sua pesquisa:

[...] Do ponto de vista das condições de trabalho, tanto as professoras como os auxiliares são vítimas das mazelas do estado para a educação e com seus trabalhadores. Mas as condições das ADI são ainda mais precarizadas e desvalorizadas. Elas ingressam nas escolas de Educação Infantil (do Berçário à pré-escola), às vezes sem a formação adequada, por meio de contratos de trabalho temporários com empresas chamadas de parcerias das Prefeituras Municipais para selecionar, contratar e gerir esses profissionais que passam a ter vínculos trabalhistas bastante inferiores aos dos professores. (SANTOS, 2017, p. 206)

Silva Júnior e Oliveira (2019) fizeram um estudo sobre os professores contratados por meio de REDA e professores efetivos, mas que, neste caso, consideramos que se aplica a ADI, no que tange às questões relacionadas ao vínculo de trabalho e a direitos perdidos:

Constatou-se que os professores contratados em REDA não possuem estabilidade ou qualquer outra garantia que amenize ou indenize uma dispensa arbitrária; não possuem plano de carreira; percebem remuneração menor que a dos estatutários; jornada de trabalho mais intensa; e vínculo previdenciário com menos direitos que os servidores públicos estatutários (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019, p. 102).

Com base no que foi abordado pelos/as autores/as anteriormente citados, podemos inferir que a terceirização, seja por meio das empresas parceiras do município de Salvador, seja por meio de concurso de contrato temporário, deixam as trabalhadoras vulneráveis, podendo ser exoneradas ou demitidas a qualquer momento e sem inúmeros direitos. Além disso, por não ter uma estabilidade garantida, podem silenciar e se submeter a condições de trabalhos muito precárias e exaustivas.

No ano de 2016 quando foi proposto ao município de Salvador o Projeto de Lei Complementar (PLC) 01/2016, para a prorrogação do período de contratação dos servidores por meio do REDA, a Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB), se posicionou da seguinte forma:

A APLB é contra a contratação temporária de professores e professoras, funcionários e funcionárias de escolas por meio de processo de seleção REDA, que fere ao direito expresso em nossa Constituição Federal, no artigo 37, que defende o ingresso no serviço público mediante concurso público. Além disso, causa descontinuidade pedagógica, precariza o processo ensino-aprendizagem, desvaloriza aos profissionais da educação e colabora para o adoecimento destes profissionais (APLB, 2016).

Esta publicação do sindicato APLB novamente ratifica o que afirmamos acima sobre a precarização de vínculos de trabalho das ADI, as condições que são dadas e o quanto a falta de estabilidade gera descontinuidade pedagógica, impactando nas relações que se estabelecem nas escolas, principalmente entre crianças e trabalhadoras. Tendo em vista que a falta de vínculo ocasiona também a falta de projetos de formação continuada, de investimento para esses profissionais, e na melhoria das condições salariais visando apenas atender ao interesse do município no que concerne as reduções de gastos com servidores públicos.

Ainda desde o ponto de vista do desenvolvimento integral infantil, a abordagem Pikler (SANTOS et al., 2019, p.06) defende que:

O equilíbrio do desenvolvimento integral (motor, cognitivo, socioemocional e afetivo) só é possível se houver segurança afetiva entre a criança e o adulto em um ambiente com diversas possibilidades de exploração. Desta forma, entendemos que o ambiente coletivo de cuidado e educação para bebês e crianças pequenas deve ser um espaço acolhedor, previsível e estável.

A estabilidade e previsibilidade que tratam as autoras são melhores garantidas quando temos nas instituições de EI profissionais fixos, contratados por meio de concurso público e não por meio de empresas parceiras da prefeitura ou processo seletivo que podem ser rompidos bruscamente no meio do processo pedagógico. Haja vista o impacto significativo que gera tanto nas crianças como nos direitos trabalhistas como estamos denunciando até aqui. As crianças criam vínculos com os adultos, e nessas relações e interações entre adultos e crianças, no cotidiano escolar, formam laços que derivam em segurança socioafetiva e emocional, base para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas.

## 5.2 ANÁLISES SOBRE A PROFISSÃO

Nesta seção abordaremos a escolha e identidade profissional das ADI. Para tanto, foram entrevistadas duas ADI da Gerência Regional Centro – Dandara e Carolina, três ADI da Gerência Regional do Subúrbio II – Nefertiti, Sarah e Amina, e quatro ADI da Gerência Regional Orla – Moana, Angela, Elizabeth e Esther.

### 5.2.1 Sobre a escolha e identidade profissional

A escolha profissional e a identificação com o cargo foram dois pontos considerados essenciais para entender o fenômeno estudado. Sobre os aspectos da escolha profissional foi

perguntado as ADI porque exercem a função e como foi a escolha (ou falta dela) para o cargo. Na Tabela 4 podemos apreciar os dados relativos à escolha da profissão.

Tabela 4 - Escolha da profissão

<b>Porque ser ADI?</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>%</b>
Desemprego	3	33,3
Não teve outra opção	2	22,2
Gostar de criança ou afinidade com a área por experiências anteriores	4	44,4
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado em 2020

Identificamos que a maioria das ADI (80%), que possuem nível superior, estão atuando na área por não ter oportunidade de atuarem na profissão escolhida, por falta de opção ou mesmo pelo desemprego. Por outro lado, quatro (44,4%) das nove ADI disseram atuar por escolha. Embora, uma delas (11,1%) afirmou “estar ADI” por não ter em mãos o diploma de nível superior. Ainda referente a escolha profissional, destacamos as falas delas abaixo:

(Elizabeth) - Muito tem a ver com o que eu já fiz, eu já dei reforço escolar em casa, eu gostava de fazer isso. Então quando eu vi essa vaga da prefeitura, eu achei que estaria relacionada. [...] eu pensei que fosse para meninos maiores, logo quando eu vi a vaga, eu pensei que eu ia lhe dar com meninos maiores, essa coisa do ajudar ao professor a ensinar mesmo. E como eu já tinha dado reforço escolar, foi meio que por essa linha aí.

(Moama) - Eu já gostava de criança e é um trabalho que me deixa satisfeita. Estar com eles, poder cuidar deles de verdade, e assim, passar meu dia com eles não é um trabalho, eu me divirto muito. [...] Então assim, surgiu a oportunidade de fazer o concurso, eu também nunca havia feito e a vaga era para ADI, eu arrisquei e estou aí. Ser ADI, é muito gratificante. Pra mim, é a minha ligação com as crianças.

(Dandara) - Eu estava desempregada, fui chamada, e quando eu comecei a trabalhar me surpreendi comigo mesma. Foi tão bom viver essa experiência, eu não sabia que eu ia gostar tanto. E diante de eu ser uma prima mais velha numa família grande, já acostumada com criança e tal, aí deu na telha, combinou, combinou bastante comigo, eu me identifiquei.

(Esther) - Eu na verdade, eu não tinha isso em mente não. A princípio, quando eu fui contratada, não foi nem para ser ADI não, eu fui contratada para serviços gerais. Na época era o Estado ainda, as creches eram de responsabilidade do Estado, então, eu fui contratada para serviços gerais, área a qual eu nunca atuei para serviços gerais e me colocaram em sala. Foi assim, muito difícil no momento porque eu nunca tinha imaginava ter que trabalhar nessa função. Nunca imaginei isso. Na verdade não tive irmãos, foi uma dificuldade tremenda porque nunca lhei com crianças, nunca tomei conta de criança nenhuma, sou filha única, foi tudo enfrentamento e aprendizagem.

(Carolina) - Não foi uma escolha minha, mas assim, tem aquela fala “nós somos responsáveis por nossas escolhas”. Então, não foi uma escolha, mas eu escolhi continuar. Quando eu cáí lá, eu tinha escolha? Sim, de sair, de ficar desempregada, mas eu não podia. [...] Então assim, depois eu fui me acostumando, fui vendo, fui ter outro olhar para aquelas crianças.

(Ângela) - Foi a primeira oportunidade, porque eu estava desempregada, a prefeitura de Salvador abriu concurso, aí eu fiz. Eu estava desempregada mesmo, achei que também é a minha área, área de educação, aí eu fui fazer.

(Amina) - Eu escolhi essa profissão [...]. Na verdade, foi uma escolha e não foi uma escolha. Eu estou com um problema na minha faculdade, apesar de eu estar graduada eu ainda não recebi o meu diploma [...]. Várias escolas exigem esse diploma, apesar de eu estar com uma ação na justiça contra a faculdade porque eles perderam a minha nota, então eu não tenho o diploma para poder atuar numa escola que oferece um salário bom [...]. Então, foi um dos quesitos para eu escolher ser ADI.

(Nefertiti) - Primeiro, a verdade é que realmente a gente deve trabalhar com o que a gente gosta, porque não adianta escolher uma profissão, e não ser feliz naquela profissão, só vendo o monetário. Então, esse emprego de ADI veio pra mim, foi um sonho que eu realizei porque eu sempre gostei de criança, até antes de eu ter o filho mesmo, eu sempre fui apaixonada, eu sempre gostei de cuidar dos sobrinhos, dos irmãos. Se eu pudesse escolher outra profissão, essa pra mim é exatamente o que eu queria, e o que eu quero pra minha vida, por que são crianças, são crianças, é um amor que não tem nem comparação. É uma profissão que eu sou apaixonada mesmo, gosto de montão, tenho orgulho disso.

(Sarah) - Na época estava desempregada e foi uma boa oportunidade de emprego, pelo fato de ser da prefeitura e de ter alguns benefícios e vantagens.

As falas das ADI Nefertiti e de Esther nos chamam atenção. A primeira por ter se encontrado na profissão de ADI, chegando a afirmar que “foi um sonho” realizado, situação diferente da maioria das suas colegas de profissão que exercem a mesma por falta de oportunidades melhores. A segunda por ter sido contratada para serviços gerais e ser

literalmente “jogada em sala”, evidenciando que ocorreu desvio de função, já que a mesma foi trabalhar exercendo a função de ADI.

Cabe destacar que é preciso levar em consideração o ano que Esther entrou na creche (1994), período anterior a LDBEN de 1996. À época, a EI ainda estava no caminho de se firmar, mas também de ser implantada como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, as ideias da creche como lugar assistencialista estavam muito impregnadas, por esse motivo supomos que na época ela foi deslocada de uma função de serviços gerais para outra função. Embora na prática tenhamos relatos que, na ausência do/a professor/a, ainda nos dias de hoje, não é raro algumas profissionais de serviços gerais serem chamadas para dar algum apoio em sala, inclusive assumindo esta responsabilidade junto com a ADI. Situações como essa não são incomum, mesmo que nenhuma das duas profissionais estejam aptas ou mesmo tenham obrigações legais de assumir a sala de aula. Isso se deve ao que afirma Rodrigues (2016):

Em nossa realidade, o cuidado tem sido considerado de menor importância, na medida em que é vivido numa dimensão mecânica, instrumental e higienista. O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou focado apenas na proteção relaciona-se a ideia, ainda presente, de que é um trabalho da esfera doméstica e exclusivamente feminino. (RODRIGUES, 2016, p. 10).

Ainda sobre esse ponto da escolha e identidade profissionais, pode-se supor pelos dados revelados que uma parcela das ADI não sabia especificamente das suas atribuições, embora tivesse noção, como notamos na fala de Elizabeth, Esther, Dandara e Carolina, fato que parece se repetir em outros locais, como também foi observado na pesquisa realizada por Campêlo (2016).

### 5.2.2 “Eu que lutei para aprender”

O tornar-se ADI também foi um ponto importante da nossa pesquisa, uma vez que essa profissionalidade e identidade reverberam na prática. Sendo assim, foi questionado as participantes como elas aprenderam a ser ADI. Analisando os dados constatamos que todas as entrevistadas, sem exceções, aprenderam a ser ADI na prática, não foi oferecido pela empresa contratante e nem para os que fizeram processo seletivo REDA nenhum curso de formação antes de adentrar as salas da EI. A narrativa recorrente é a de que aprenderam as suas

atividades olhando colegas que já estavam trabalhando na instituição, e/ou a partir das experiências anteriores com crianças. Vejamos o que disseram algumas ADI:

(Carolina) - Não, eu aprendi a ser ADI com as colegas, entendeu, porque quando eu cheguei lá, eu caí de paraquedas, eu fui jogada lá. “Você agora vai trabalhar em creche porque sua empresa só vai atuar em creche”. Então eu não tive escolha. Se eu não quiser? “Se você não quiser você vai sair da empresa, porque nessa empresa só quem trabalha em creche”. Aí tá, eu fui, eu não tinha experiência ainda, cada dia me colocavam numa sala diferente, eu não tinha uma sala específica. Hoje eu estava com o grupo, amanhã com outro, era horrível, porque você não tem referência, aí os primeiros meses foram assim. Depois de um tempo foi que eu fui ficando numa sala.

(Angela) - Não, não foi oferecido nenhum curso não, só me deram um papel falando o que deveria fazer. Um papel sem referência, sem nada. Aí eu fui aprendendo na prática e observando as ADI mais antigas da casa, fazendo o que elas faziam, que eu achava certo e aprimorando aquilo que eu não concordava.

(Amina) - Não passei por nenhuma formação não, acho que deveria passar para saber as minhas atribuições do ADI, mas eu aprendi porque eu já sei cuidar de criança, eu já vivencio com os meus sobrinhos, de filhos de amigos, enfim. Eu aprendi na prática, eu já sabia cuidar de criança, já tinha costume de cuidar de criança, aprendi na prática, nas vivências, observando os colegas lá e tudo. Aprendi na prática mesmo.

(Esther) - Que nada, que curso? Eu que lutei para aprender. Eu não sabia nem colocar uma fralda, quando eu cheguei na instituição, eu era toda boba, não sabia nem colocar uma fralda. [...] Mas aquela fralda enxuta que colocava a fralda dentro. Aquela fralda velha que as funcionárias que era do Estado que me ensinaram como dobrar no meio. [...] Os meninos com aquela fralda velha, quando fazia xixi, o xixi escorria pela sala toda, a sala cheia, abarrotada de menino, porque naquele tempo não tinha professor, era só as auxiliares. A auxiliar de berçário, era assim que chamava. Então, era só auxiliar. Eu não tinha experiência nenhuma, foi um sufoco. Uma sala de maternal um e duas inexperientes, eu e uma colega...

Esses dados revelam que chegam às instituições de Educação Infantil muitas profissionais que sentem-se despreparadas para lidar com as especificidades de bebês e das crianças pequenas, realidade que vem se repetindo desde a criação dessas instituições, mesmo depois de anos e avanços na Educação Infantil. De fato, a formação de profissionais da educação é um dos grandes desafios do nosso país, aprofundado ainda mais com a grave crise sociopolítica, sanitária e econômica que estamos atravessando. A questão é histórica, sobre este ponto Capestrani (2007) apontou em sua pesquisa, se referindo aos pajens (nome dado ao/a profissional que atuava nas creches com crianças) que muitos/as aprenderam a exercer a profissão por imitação, olhando os/as profissionais mais velhos/as, trazendo na bagagem suas experiências anteriores em contextos de educação não formal, fato esse que ainda permanece.

Embora constatando o sucateamento que a educação vive, sobretudo nos últimos cinco anos, a reflexão que fazemos é acerca do por que o município de Salvador continua admitindo pessoas em seu quadro de funcionários sem as devidas qualificações quando os documentos que regem Educação Infantil versam que para trabalhar com crianças nas creches e pré-escolas se faz necessário “profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista” (BRASIL, p, 84, 2009).

Considera-se, portanto, que embora a ADI não seja professora, tem o direito de ser qualificada, tendo acesso à formação continuada como os/as professoras regentes. Partindo deste pressuposto, constatamos que a equivocação vem desde os editais de que apresentam uma concepção inadequada sobre o perfil de um profissional que desempenhará funções tão importantes na escola.

### 5.2.3 Saberes necessários ao cargo

Para atuar em qualquer área sabemos que necessitamos de uma formação ou conhecimentos básicos sobre a área que iremos trabalhar. Pensando sobre isso, foi perguntado as ADI se julgavam ter conhecimentos necessários para trabalhar na função e quais os conhecimentos consideravam ser importantes para o desempenho da função.

Os resultados apontaram que 77,8% das ADI afirma ter conhecimentos necessários para o desempenho da função. Como mostra a ,algumas alegam ter adquirido na prática, sobretudo nas experiências proporcionadas pelo trabalho. Outras afirmaram que os conhecimentos eram oriundos de contato com muitas crianças na família. Baseado no senso comum, aqui se encontra novamente a ideia de que para atuar na EI não é necessário formação, embora algumas notem a necessidade da oferta de cursos de capacitação:

(Amina) - A meu ver a ADI deveria primeiramente passar por uma formação, coisa que não aconteceu comigo, não sei se aconteceu com outras colegas no mesmo cargo. Eu acho que o ADI, ele tinha que ter noções básicas de educação, de infância, de criança. Ele tinha que aprender parâmetros pedagógicos. Não que ele tenha que ser professor para ser ADI, não. Mas assim, muitas vezes as pessoas entram no cargo de auxiliar de classe sem nem saber o que é a auxiliar de classe, sem nem saber o que é a sigla ADI. Muitas pessoas fizeram uma prova para ADI sem nem saber o que era ADI, e depois que souberam o que era ADI, muitas pessoas desistiram. Então assim, eu acho que para ser ADI, deveria ser obrigatório. Na verdade não obrigatório, mas deveria ser necessário a pessoa ter noções básicas de educação, de cuidado com crianças.

(Dandara) - Eu tive a sorte de ter um histórico familiar de ter muitas crianças na minha família, aí foi o que me desenvolveu, o que me fez querer ficar e gostar. Mas acredito que é preciso cursos, principalmente quando se trata de criança especial. Acho que principalmente ADI, que tem essa responsabilidade, voltada para a criança especial. Eu acho que é preciso disponibilizar cursos para saber como lhe dar.

Tabela 5- ADI e os conhecimentos para o cargo

	<b>Resposta</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
<b>Você acha que tem os conhecimentos necessários para a função que desempenha?</b>	Sim	7	77,8
	Não	2	22,2
	TOTAL	9	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado no ano de 2020

Sobre os conhecimentos julgados importantes para exercer a função de ADI tivemos as seguintes respostas que podem ser apreciadas no Quadro 2

Quadro 2 - Conhecimentos necessários para exercer o cargo na visão das ADI

<b>Conhecimentos necessários para exercer o cargo</b>	Respeito pela criança
	Cuidar e o educar
	Primeiros socorros
	Estatuto da Criança e do Adolescente
	Parâmetros curriculares Nacionais
	Noções básicas de educação, de infância, de criança
	Atenção, cuidado e paciência
	Saber dar banho, dar a alimentação, dar carinho
	Saber ouvir

Fonte: elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado no ano de 2020

Dentre todas as respostas, a que mais chama a nossa atenção é a de Sarah, formada em pedagogia. Ela já atuou como professora da Educação Infantil durante aproximadamente três anos e hoje atua na profissão de ADI, respondendo da seguinte forma:

Os conhecimentos para cuidar, é saber cuidar de criança. Sabendo dar banho, dar a alimentação, dar carinho é o suficiente. (Sarah)

O posicionamento de Sarah muito evidencia o que o senso comum afirma sobre a função e o papel da ADI, pois, essas profissionais, ainda são vistas como apenas cuidadoras de crianças. Concepção arraigada numa visão emergida no século XIX, quando começa a feminilização do magistério em que desqualificava o trabalho feminino, colocando as mulheres nesse patamar de não profissional. Sendo assim, a profissional de educação foi visto, durante muito tempo, como uma extensão da maternidade. Para Louro (2004), a educadora continua a assumir na sala de aula das instituições, o papel de mãe, tia, e cuidadora e, acreditamos que isto se estende a qualquer trabalho profissional feminino nas escolas. Por outro lado, também, está impregnado na sociedade, na escola um pensamento que esteve presente na criação e institucionalização da creche de que as profissionais que trabalham com bebês e crianças não precisavam se qualificar, ter alguma formação, até pelo serviço assistencialista que prestavam a estas instituições, bastava ser mãe de muitos filhos para trabalhar nesses espaços, como vimos anteriormente.

Mesmo depois de tantos anos, de avanços significativos no campo da Educação Infantil, notamos que em alguma medida os pensamentos citados acima ainda permanecem nos dias atuais, nos fazendo indagar sobre as seguintes questões: será mesmo que basta ser mulher e/ou mãe para saber trabalhar com crianças nos CMEI, um espaço de caráter pedagógico? Como o cuidar e o educar ficam no exercício da função de ADI se ela acredita que sua função é somente cuidar? Essas são algumas questões que a análise da fala de Sarah nos suscitou.

Segundo Angotti (2010), na atualidade, a profissionalidade dos educadores infantis:

Deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. (ANGOTTI, 2010, p. 19)

Portanto, para que as ideias que Sarah trouxe possam ceder espaços a concepções presentes hoje nos documentos norteadores da EI como as DCNEI, entre outros, se faz

necessário não só profissionais com formação específica e/ou formação inicial, mas também uma formação continuada significativa para ampliar a visão desses profissionais. Nessa mesma direção é necessário derrubar velhos paradigmas já superados no campo científico como a não concepção de sujeitos de direitos das crianças e a desvalorização de profissionais da educação. Da contribuição de Sara podemos ver que não basta só a formação inicial, tendo em vista que ela é formada em Pedagogia, e mesmo assim, não foi capaz de refletir, no momento de entrevista, sobre o seu fazer, e a função também pedagógica como ADI.

Ainda sobre os conhecimentos essenciais para o cargo concordamos com Campêlo (2016) quando ela afirma que:

As atividades desenvolvidas pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil nas instituições de educação infantil, creches e centros municipais de educação infantil, está diretamente relacionada à criança. Este profissional convive cotidianamente com crianças de 0 a 4 anos, auxiliando o professor na realização do trabalho pedagógico. Diante da dinâmica do trabalho nas turmas de educação infantil é possível afirmar que este profissional necessita ter conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento da criança, conhecendo as particularidades de cada faixa etária de crianças de 0 a 4 anos. (CAMPÊLO, 2016, p.72)

Outra fala que chama atenção e que de alguma forma corrobora com tudo que foi discutido acima, é a de Esther que julga ser importante ter um maior nível de escolaridade para atuação com crianças. Ela percebe que, de alguma forma, as ADI com maior nível de escolaridade que estão chegando nos CMEI tem outra forma de atuação, ou dispõe de outros conhecimentos que ela não consegue enxergar nas colegas que já atuam na instituição.

O que eu julgo importante para o cargo de ADI que eu percebo muito é que tem melhorado com essa nova versão agora que é REDA, melhora muito, porque tem um pessoal com segundo grau, pessoas com nível superior. Mas eu observo muito ainda em creche, em CMEI, tem muitas pessoas que não tem um nível de escolaridade bom. Como é que você vai conseguir auxiliar sem ter um nível de escolaridade bom? Ainda tem, acontece muito, muito, muito. Lá onde eu trabalho ainda tem muitas pessoas que tá muito além, que não tem compreensão de nada, de fase nenhuma. (Esther)

A fala de Esther traz o que já havíamos constatado nessa pesquisa em relação ao nível de escolaridade das ADI que estão chegando às instituições. Os dados mostraram que embora seja exigido para o cargo o nível fundamental, algumas ADI têm nível de estudo superior ao

exigido, além de terem formação na área da educação. Essas bagagens formativas que algumas trazem parecem fazer a diferença nas ações práticas e isso foi constatado por Esther.

É importante levar em consideração que Esther tem um longo período atuando como ADI, chegou antes mesmo da LDB de 1996, ou seja, ela começou a trabalhar em um período em que a creche ainda estava iniciando sua construção identitária com base nos novos ordenamentos legais. Assim, é provável que essa participante da pesquisa vivenciara o período em que, profissionais com grau elementar de escolaridade adentraram nesses espaços. Talvez por isso ela consiga perceber, com mais clareza, as mudanças ocorridas na Educação Infantil, a partir da suas vivências.

Sobre a profissionalidade Angotti (2010) ainda afirma que:

É primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, de terem formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa entender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento ao implantarem os princípios norteadores que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. (ANGOTTI, 2010, p. 19)

Queremos ressaltar, mais uma vez, que nos cotidianos de diferentes escolas de Educação Infantil, é comum que a ADI sofra desvio de função. Frequentemente atuam semelhante as docentes, na ausência das professoras regentes, pois são convocadas à atuarem nestas funções próprias da docência em diferentes ocasiões. No entanto, sabemos que essas profissionais de educação, no dia a dia diretamente com as crianças, necessitam de formação adequada e reconhecimentos legais para que construam o que Angotti (2010) chamou de “nova profissionalidade”.

### 5.3 “EU SÓ NÃO TENHO A TÉCNICA, PORQUE A PRÁTICA A GENTE CHEGA LONGE”

Outro ponto que consideramos importante e passível de maior aprofundamento refere-se sobre como as ADI enxergam o trabalho desenvolvido e se percebem a importância da função que exercem para o desenvolvimento infantil. De antemão, podemos afirmar que o trabalho cotidiano realizado nos CMEI, seria mais complexo de acontecer em consonância aos princípios estabelecidos nos documentos legais que regem e orientam a EI sem a presença dessa profissional.

Nesta pesquisa todas as auxiliares enxergam a importância do trabalho que desenvolvem junto às crianças, bem como a responsabilidade que é atribuída a função e o seu papel como mediadora. Percebem, ademais, o quanto colaboram para criação de hábitos, comportamentos e atitudes, como também para o desenvolvimento dos vínculos afetivos e de segurança da criança. Ainda há aquelas que se veem como referências para algumas crianças. A fala de Moana é muito representativa neste aspecto:

Eu considero muito importante, porque as crianças chegam as 7:30h da manhã e sai as 16:30h. Então o quê que acontece? Elas passam o dia inteiro conosco, os professores, as ADI. Muitas delas chegam bem pequenininhas, chegam com dois anos, com um ano.[...]. Então o quê que acontece? Quando essas crianças chegam, elas chegam para passar um dia com desconhecidos e você precisa conquistar aquela criança para dizer “olha, você está segura comigo, com todas nós”. Somos nós que vamos levar essa criança no banheiro. [...] Depois da mãe, elas vão encontrar conosco. Somos nós que fazemos a parte de cuidar mesmo. Dar banho, trocar fraldas, ensiná-las a ir ao banheiro, então é um trabalho importante sim, e que podem marcar essas crianças. Porque muitas vezes não vai ser a mãe que vai desfraldá-la, vai ser a ADI da creche, com quem elas passaram o dia inteiro. Muitas vezes elas entram com um ano, sai com quatro ou com cinco. Muitas com dois anos saem com quatro ou com cinco. Ou seja, elas passaram a primeira infância toda dentro desse ambiente, conosco, com as professoras. Então, é um trabalho muito importante [...] Ensiná-las a comer, ensiná-las a ir ao banheiro, ensiná-las a vestir e tirar a própria roupa. [...] O afeto, o abraço. [...] Então, eu acredito que esse nosso trabalho é de uma importância fundamental pra o adulto que essa criança venha a se tornar, essa primeira infância é tida como um período passado com pessoas desconhecidas que pode despertar nela o melhor delas, mas também, de repente, se não for bem feito, podem despertar o pior.

O que Moana explicita reafirma o que Vygotsky (2007) já havia constatado em seus trabalhos acerca do sujeito como um ser biológico, mas sobretudo histórico e social em que o seu “desenvolvimento se dá em relação, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação” (RABELO e PASSO, p. 02, 2011). Nesse aspecto tanto a professora quanto a ADI que trabalham diretamente com as crianças, desenvolvem um papel mediador muito relevante para que a criança aprenda e desenvolva o que ela ainda não consegue fazer sozinha.

Vygotsky (2007) observa que a criança apresenta em seu desenvolvimento um nível real ou atual e outro potencial. O nível real é o aprendizado que ela possui sobre determinado tema, o potencial é o que ela é capaz de chegar com a mediação de outro indivíduo mais experiente no tema. A diferença destas duas zonas é o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). E é neste nível ou zona que a aprendizagem vai ocorrer.

Além disso, é aqui também que o/a professor/a e profissionais da educação devem intervir, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (FELIPE, 2001). É isso que Moana nos sinaliza no depoimento acima, ela afirma a importância de auxiliar as crianças a avançar, a desenvolver o que ainda não sabem e que não conseguiriam sozinhas por meio de interações mediadas por um adulto.

A mediação é central no pensamento de Vygotsky, pois é por meio dela que o indivíduo adquire conhecimento. E é esse o papel que as ADI desenvolvem nos CMEI e que poderiam desenvolver mais e com maior consciência e consistência se tivessem formação inicial e continuada sobre essas e outras questões referentes aos espaços escolares e tempos humanos.

A ADI Esther pontuou que o trabalho desenvolvido pela ADI é tão importante quanto o da professora, mesmo não tendo os conhecimentos que a professora tem, chamado por ela de “técnica”, as ADI se desenrolam no trabalho com as crianças assumindo uma sala sozinha.

Eu entendo que é tão importante quanto do professor. Veja bem, quando há a ausência do professor, pelas nossas vivências, com e também aprendido com o professor, a gente assume uma sala direitinho. Eu não vou dizer com tudo, porque eu não vou desmerecer o trabalho do professor. Mas é como eu costumo dizer as meninas. Eu só não tenho a técnica, porque a prática a gente chega longe. A gente assume uma sala. Eu mesmo já assumi, outras pessoas lá já assumiram sala direitinho. Tem umas que assume, fazendo o trabalho básico de ADI, e eu não, como outras meninas também, outras profissionais, assumem, tudo dentro do que você vive no dia a dia, do que o professor elabora, você elabora também. (Esther)

A reflexão que fazemos é a seguinte, quais as práticas e como estão sendo desenvolvidas por essas profissionais, se elas não têm garantido em seu tempo de trabalho um momento para o planejamento e muitas não têm acesso ao planejamento da professora? Muito embora conste em suas atribuições “participar do planejamento”, conforme vimos no edital 07/2017. Não temos dúvida que muito dessas profissionais dão o melhor de si no exercício das suas funções, que carregam com elas muitos aprendizados, mas voltamos a pontuar a importância dessas profissionais terem formação continuada na área de Educação Infantil, garantia de tempo para colaborar no planejamento da professora para que as suas práticas tenham cada vez mais qualidade. Concordamos com Rodrigues (p.36,2016) quando afirma que “é de extrema importância que os profissionais que atuam junto às crianças não sigam

somente suas intuições e “vocações”, mas se especializem, estudem e reflitam sobre suas práticas”.

Podemos perceber que as ADI compreendem que as diversas tarefas que desenvolvem durante a rotina de trabalho colaboram para o desenvolvimento dos/as bebês e das crianças, como podemos observar nos relatos abaixo:

Moana - A gente auxilia essa criança a todo momento. Porque tudo que uma criança faz é desenvolvimento. Se ela está pintando, ela tá se desenvolvendo. Se ela tá pulando, ela tá se desenvolvendo. Se ela tá brincando, ela tá se desenvolvendo. Então, nós enquanto parceiras deles nesse momento, a gente brinca, a gente pinta juntos, a gente pula junto com eles, estimula a pular, a brincar, isso é auxiliar no desenvolvimento deles sim.

Esther - [...] meus alunos mesmo, eu faço com que eles sejam independentes, totalmente independentes. Eu não visto os alunos. [...] Mas assim, meus alunos não dependem de mim para calçar um sapato, para tirar a roupa, vestir, calçar. Pra tomar banho, eu ensino eles a tomar banho. Eu não preciso passar a mão neles, lava aqui, lava ali, passa a mão aqui, passa a mão ali, isso é ensinamento também. Isso é importante. Tinha aluno que não sabia o que é lavar a cabeça, porque a mãe fazia e ele não sabia. Então ele perguntava: “pró, o que é isso?” Então é importante que a criança reconheça, no momento do banho também, que é uma atribuição da ADI, é um momento de aprendizado também. Ele está aprendendo, lava ali, ele está aprendendo que ele tem que fazer a higienização, que ele tem que lavar os órgãos genitais direito, tudo isso é aprendizado.

Elizabete - As crianças costumam repetir o que os adultos fazem, elas observam muito, elas observam tudo a volta delas e elas reproduzem isso. Então, a gente acaba de certa forma se tornando referências para as crianças. Então se formos um modelo legal, a gente vai tá ajudando a tornar as crianças pessoas de bem. A gente interage. A maneira como a gente fala, a maneira como a gente lida com ela, isso vai deixar um registro como lhe dar com o outro, como tratar.

Assim, como podemos perceber, as ADI têm consciência do seu papel e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças como afirma Vigotsky. Ademais, parecem estar convencidas do quanto elas contribuem para a formação social, afetiva e cognitiva da criança. Para conhecer ainda mais sobre esse entendimento, da relação entre o papel da ADI e o desenvolvimento da criança, foi perguntado sobre como o trabalho/função poderia auxiliar no desenvolvimento infantil. Vejamos as respostas dadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Função e o desenvolvimento infantil

<b>Como você entende que seu trabalho pode auxiliar no desenvolvimento infantil?</b>	Com a construção da autonomia da criança (Amarrrar cadarço, vestir uma roupa, tirar a roupa, calçar os pés etc.)
	Acolhendo
	Estimulando
	Dando suporte ao professor
	Interagindo
	Brincando, pulando, pintando

Fonte: elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado no ano de 2020

A maioria dos elementos apontados pelas ADI contribuem significativamente para o desenvolvimento da inteligência da criança. Segundo Wallon (PILETTI e ROSSATO, 2015, p. 104) “a inteligência surge depois da afetividade, de dentro dela e conflitando com ela [...]” e as atividades de interação, brincadeiras, acolhimento, etc., fazem com que ADI e professoras, juntamente com as crianças, desenvolvam essa relação de afetividade e de desenvolvimento. Como afirmam PILETTI e ROSSATO (2015) “as dimensões afetiva e cognitiva não se separam, mas constituem-se mutuamente, presentes nas diferentes atividades desenvolvidas” (p. 104).

Por outro lado, essas contribuições apontadas pelas participantes são passíveis de análises e reflexões. De quais estímulos estão falando? De quais brincadeiras? De quais artes e propostas (pintar)? Quais concepções estão subjacentes às atividades e ações propostas nessas funções das auxiliares? Por que as ADI consideram essas funções positivas? Essas foram algumas questões que surgiram no decorrer deste estudo, mas que, por motivo de tempo, não foram possíveis aprofundar. Entretanto, gostaríamos de deixar essas reflexões, constatando que são em espaços formativos que as funções dos educadores e profissionais de educação devem ser problematizadas, reafirmando assim os direitos dessas profissionais a tais formações e inclusão nas políticas públicas para o campo educativo.

### 5.3.1 Atividades desenvolvidas na rotina consideradas importantes para o desenvolvimento infantil

A fim de saber mais sobre a função e o que é desenvolvido na rotina de trabalho das ADI, indagamos sobre as atividades que consideravam positivas para o desenvolvimento da criança, destacamos as seguintes respostas:

Moana - Brincar com o lúdico deles, acreditando que as comidinhas que eles produzem, invisíveis são reais. Eu pergunto de quê que é o bolo? Eles me dizem. Tá preparando o quê? Suco. Há eu quero. E aí eles trazem aquele copo vazio, cheio de suco. E eu vou, bebo aquele suco, e digo que gostei, que não gostei, dependendo do dia, do que seja. O auxiliar na hora da alimentação dizendo, tem que comer, tem que ficar forte para o cabelo crescer. Então, eu acredito que todas essas funções são importantes para o desenvolvimento delas. São várias. [...].

Elizabete - Eu acho que todas as nossas funções desenvolvidas no âmbito da escola auxiliam de forma direta ou indireta. Mas com certeza o contato que a gente tem. Tipo, eu gosto quando sento em cada mesa, eu gosto de conversar com as crianças, de perguntar um pouquinho sobre ela, o que elas fazem. E aí tento descobrir alguma coisa sobre elas. Principalmente se eu achar que a criança é muito quietinha, ou não interage muito com as outras. Aí eu tento puxar conversa, ficar amiga daquela criança. Então eu acho que, brincar com elas também, eu acho que vai ajudá-las a desenvolver. A própria hora do banho mesmo. Assim, quando a gente tá no banho, a gente vai lá e mostra a criança como ela tem que se higienizar, se lavar. Em todos os aspectos a gente auxilia. A gente acaba ensinando cuidados pessoais, a gente acaba ensinando muita coisa. Quando uma criança não quer brincar com a outra, aí fala “fulano não é minha amiguinha não”. Quando isso acontecia a gente ia lá e conversar e explicar que se fizesse isso com ela, ela não iria gostar, que ela ia querer que as outras crianças brincassem com ela também, pra não fazer isso com as outras. Então, a gente acaba ensinando muitas coisas, a gente acaba ensinando valores, a gente acaba ensinando muita coisa.

Interessante o que Moana traz ao abordar o jogo simbólico, do faz de conta e que se faz presente como uma das atividades que ela desenvolve e que mesmo sem formação na área, percebe a importância dessa atividade e sua função simbólica para o desenvolvimento infantil. Segundo Oliveira (2011):

O jogo simbólico ou de faz de conta, particularmente, é ferramenta para criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminhos para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para a aprendizagem de regras sociais (OLIVEIRA, p. 163, 2011).

O relato de Elizabete também trata de aspectos muito importantes na Educação Infantil que são as interações e brincadeira, eixos norteadores da EI. Ela também ressalta como todas

as atividades desenvolvidas são de extrema importância nessa etapa, desde a interação, a brincadeira, a hora do banho até a mediação dos conflitos.

Sabemos que as interações que as crianças são expostas quando inseridas nas creches são de fundamental importância para o seu desenvolvimento e essas interações podem se dar de várias formas: entre crianças e adultos, crianças e brinquedos, crianças e o ambiente e crianças entre si. Na fase inicial da vida das crianças, a brincadeira ocupa espaço como experiência central no dia a dia, é uma de suas principais formas de expressão para o desenvolvimento cognitivo, físico, motor e psicossocial da criança: a brincadeira. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) o brincar ou a brincadeira representa:

[...] A atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012. p. 07)

E ainda para Fochi *et al* (2017):

O brincar é uma necessidade humana. Ele ocupa o lugar central do aprendizado das crianças desde o nascimento, isto é, quando estão brincando, as crianças estão construindo as “bases” de toda a sua futura aprendizagem. O brincar é a maneira como as crianças se comunicam, indispensável e fundamental para a nossa formação em todas as etapas de nossa vida. (Fochi *et al*, 2017, p. 43)

Mais uma vez fica evidente que as ADI percebem, mesmo que de forma intuitiva, que o trabalho que desenvolvem é importante para as crianças. Ainda carecendo de formações diversas, percebe-se o quanto a prática também produz conhecimento para essas profissionais. Na prática, as atividades que realizam, possuem caráter pedagógico, mesmo que a sociedade não veja com esses olhos e a desvalorização dessas profissionais seja grande. O Quadro 4 evidenciam atividades desenvolvidas pelas ADI que são consideradas positivas para o desenvolvimento infantil.

Quadro 4– Atividades positivas para o desenvolvimento infantil

<b>Quais das suas atividades desempenhadas na rotina escolar podem ser consideradas positivas para o desenvolvimento infantil?</b>	Brincar com o lúdico (Imaginação)
	cuidados pessoais, mediação de conflitos entre as crianças, interação/diálogo, brincar etc.
	Auxílio na alimentação
	Fazer a rodinha
	Posturas
	Troca de roupa
	Lavagem das mãos, escovação de dentes, banho

Fonte: elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado no ano de 2020

Os pontos elencados na tabela explicitam o que é considerado como positivo para as crianças. Além dessas atividades desenvolvidas por elas, existem aspectos que as ADI também consideram importantes para o desenvolvimento infantil de serem desenvolvidos ou oferecidos na Educação Infantil como mostra o Quadro 5. Mais uma vez aparece as interações e a brincadeira, como já foi abordado do brincar/brincadeira, destacaremos as interações. Para Rodrigues (2016):

A educação é o encontro entre pessoas. Para um cuidar de qualidade é necessário dialogar com a criança, conhecê-la, observá-la. [...] As interações cotidianas na Educação Infantil são fundamentais na constituição da subjetividade das crianças, a prática deve estar ligada à qualidade das interações e aos relacionamentos, olho no olho, confirmando à criança o lugar de sujeito social. (RODRIGUES, 2016, p.34)

Quadro 5 - Aspectos importantes para o Desenvolvimento Infantil

<b>O que considera importante para o desenvolvimento Infantil?</b>	Boa alimentação
	Ambiente harmônico
	Interação
	Amor
	Respeito

Continua

Quadro 5 - Aspectos importantes para o Desenvolvimento Infantil

<b>O que considera importante para o desenvolvimento Infantil?</b>	Ser bem tratado/a
	Participação da família
	Ensinos passados no dia a dia
	Inovação/experimentação
	Professores capacitados para atendimento as crianças especiais
	Brincadeiras
	Investimentos/estrutura

Fonte: elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado no ano de 2020

Todos esses aspectos estão previstos em diversos documentos que orientam e norteiam a EI no Brasil. Tratando mais especificamente a EI do município de Salvador, destacaremos o que consta no Referencial Municipal de Educação Infantil de Salvador que afirma que:

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) atende crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, integra o sistema de ensino e oferta à primeira etapa da Educação Básica. Esse espaço educativo deve criar condições para que a integração ocorra de forma eficaz, prazerosa e lúdica, levando em consideração tanto as características das crianças, quanto as mudanças rápidas e profundas que ocorrem nessa faixa etária. Desta forma, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, e, a partir daí, oferecer um ambiente que estimule, enriqueça e amplie suas possibilidades de entenderem e atuarem nele torna-se o grande desafio da educação e de seus profissionais. O CMEI tem como função favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças que o frequentam e não prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental numa visão de treinamento mais “escolarizado”, de preparação para uma suposta e equivocada “prontidão para alfabetização e o cálculo”, em especial. (SALVADOR, 2015, p. 11)

Ainda sobre os aspectos considerados importantes para o desenvolvimento infantil, a resposta de Esther chama atenção ao destacar pontos interessantes de serem observados e avaliados na prática pedagógica e na rotina dos CMEI.

Um das questões que eu observo, nós enquanto ADI. Eu falo nós, porque eu vejo as meninas lá fazerem o mesmo questionamento quando a gente para pra conversar. Gente, a criança aprende com experimentos, com coisas novas. Aí você fica o ano inteiro, o ano inteiro vírgula. Os anos inteiros com os mesmos jogos de montar, aqueles mesmos jogos de empilhamento. [...] Tem horas que nem mesmo a ADI suporta mais pegar naquilo. [...] Porque as crianças de creche chegam lá, agora que não tem mais. Chegam do grupo zero ao grupo cinco. Você já pensou uma criança que vem do grupo zero aos cinco anos de idade com aquelas mesmas coisas, com aqueles mesmo livros, vendo aqueles mesmos jogos? Toda aquela dinâmica é a mesma, mesmo o professor trazendo, sempre procura trazer, uma novidade uma coisa. Mas a

rotina de creche é muito exaustiva. [...] A alimentação é outra coisa que precisa melhorar muito, eu me cansei sabe, estava me tornando chata e repetitiva, porque, de tanto ver, a forma como o alimento é servido. Eu não sei se acontece isso no seu CMEI, de a gente experimentar o mingau e o leite passou longe. Ou então coloca bastante água no suco que o gosto da fruta passou longe. Gente isso é um crime. Eu fico revoltada com isso. É uma das coisas que eu não me acostumo, é essa forma. Aí quando você vai ver, os melhores está lá, pra fulano, pra fulaninho, pra ciclaninho. Eu fico chateada com isso. Ou quando acontece de você ir lá pedir um prato, “há, já botei certo”. Aí eu brigo, porque é da criança, é para criança, e ela pode comer quantas vezes ela quiser. Claro que a gente está num processo de educação, a gente não vai colocar um prato de comida além da capacidade. Mas as pessoas são diferentes. As crianças também são diferentes, tem necessidades diferenciadas.[...]. Então alimentação ainda precisa ser melhorada e mais policiada. Tendo outros métodos de olhar, de servir, se estar com paladar bom, se estar com paladar adequado. Porque as crianças. Eu tenho aluno que dizia assim “carne moída de novo?” (Esther)

Entre outras coisas, Esther relata sobre a pobreza de material que é ofertado a criança pela instituição, o que limita as possibilidades de desenvolvimento da criança, e o direito da criança de brincar e explorar previsto na BNCC nos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, descrito na seguinte forma:

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 38)

E ainda segundo a DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009):

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

[...]

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

(BRASIL, p. 01 e 03, 2009)

A dimensão material é um ponto significativo e relevante no espaço escolar. As instituições ao oferecer sempre os mesmos materiais e/ou materiais de qualidade duvidosa, negam o acesso as crianças aos diversos conhecimentos e possibilidades histórico-culturais produzidos pela humanidade, violando direitos das crianças.

Na minha experiência prática como ADI, eu compartilho da mesma angústia que a colega ressalta, sobre a pobreza de materiais oferecidos as crianças nas creches, sobretudo, porque os materiais são os mesmos para todos os grupos, com ínfimas variedade e diferenças. As crianças que passam toda etapa da EI na mesma instituição veem os mesmos materiais durante anos, o que faz com que o ambiente não oferte experiências diversificada, necessárias ao pleno desenvolvimento infantil. Cabe destacar também que acaba gerando desperdício de dinheiro público a compra de materiais que ficarão empilhados no almoxarifado dos CMEI.

Outro aspecto que Esther aborda é a qualidade da alimentação oferecida às crianças, bem como a falta de variedade dessa alimentação, e mais que isso, ela relata a falta de respeito às necessidades individuais da criança. Aspectos qualitativos, de variação nutricional, e quantitativos, referentes as porções alimentares ficam aquém das necessidades infantis. Evidenciam-se também os conflitos que se apresentam entre os diferentes seguimentos atuantes na instituição.

Esse relato suscitou a seguinte reflexão: em que medida a formação continuada de todos/as os/as profissionais atuantes na escola poderia colaborar para que situações como as descritas anteriormente, que ferem o direito da criança a alimentação de qualidade e de respeito a sua individualidade e necessidades, não ocorram dentro dos CMEI? Uma vez mais, reiteramos a defesa de políticas públicas de formação inicial e continuada para todos/as profissionais que atuam na instituição, tendo em vista que neste espaço todos/as educam e por isso precisam compreender as especificidades dos/as bebês e crianças pequenas que são atendidos/as pelo CMEI. Segundo Rodrigues (2016, p. 36):

Para que possamos conceder às crianças o que lhes é de direito, é necessário conhecer a sua história, como foram e têm sido vistas ao longo do tempo, procurar saber das leis que lhes asseguram direitos, estar dispostos a quebrar paradigmas e práticas enraizadas nas instituições de ensino e estudar.

Quando mergulhamos na teoria, aumentamos nossa bagagem, gerando recursos para agirmos diferente. Precisamos nos questionar diariamente sobre a prática, entender que estamos na escola pelas crianças e que elas precisam receber o que temos de melhor.

Rodrigues reafirma o que temos discorrido e defendido até aqui neste trabalho, da importância da formação permanente dos/das profissionais da educação para qualificar a prática pedagógica.

### 5.3.2 Dados relativos a rotina de trabalho - o cuidar e o educar

Sabemos que na EI o cuidar e o educar são indissociáveis e muito importante nesta primeira infância. No entanto, muitas vezes o cuidar é visto como uma coisa menor, sendo realizado sem a devida atenção necessária. Segundo a abordagem Pikler (VAMOS, 2010 *apud* SANTOS *et al.*, 2019)

As situações interacionais entre criança-adulto mais importantes são os dos cuidados, pois é quando a criança está em contato direto e íntimo com o adulto, e é quando o adulto, através do olhar atento e do toque cuidadoso dedica uma atenção individual para a criança, de forma a criar e consolidar uma relação afetiva. (VAMOS, 2010 *apud* SANTOS *et al.*, 2019, p. 06)

Foi perguntado às ADI se havia alguma divisão na prática entre quem cuida e quem educa. O resultado pode ser apreciado na:

Tabela 6 - cuidar e educar

Há divisão entre quem cuida e quem educa na Educação Infantil?	Número	%
<b>Sim</b>	4	44,4
<b>Não</b>	5	55,6
<b>Total</b>	9	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado em 2020

Evidencia-se nas respostas encontradas a compreensão que o cuidar e o educar são indissociáveis na Educação Infantil, embora na rotina de trabalho algumas tenham a percepção de que existe uma separação entre quem educa e quem cuida, como podemos perceber nos relatos abaixo:

Moama - Não deveria existir porque uma coisa está atrelada a outras, mas na prática existe [...]. Pra mim, quem cuida, automaticamente educa. Mas assim, na prática, eu vejo que quem educa, nem sempre quer cuidar, nem sempre cuida. Pra mim o que acontece, quem tá cuidando, automaticamente está educando, porque dá banho é educar. Lava aqui, esfregue as mãos, passa a mão na cabeça. Já educar, pode ser apenas, entregar uma atividade, recolhe-la, analisar se foi bem, se foi mal, tirar conclusões daquela atividade,

mas o contato direto de cuidar, talvez não ocorra nesse momento, talvez a prática do educar esteja desassociada da prática do cuidar, mas a de cuidar, não desassocia do educar.

Angela - Hoje como ADI eu vejo, percebo nitidamente essa divisão. Infelizmente. Não deveria ser assim, mais essa é a nossa realidade, porque o educar e o cuidar, eles tem que vim junto, mais infelizmente eu não vejo isso. Eu vejo muito nitidamente essa divisão.

Amina - Pra mim não há possibilidade de fragmentar o cuidar do educar na EI, porque é uma via de mão dupla, porque na mesma hora que você cuida, você educada, na mesma hora que você educa você cuida, não é tanto q, quando você chega numa sala de aula e você não conhece nem quem é a professora, nem quem é o auxiliar, você fica até em dúvida quem é o professor da sala e quem não é porque ambas fazem, uma faz o trabalho da outra.

Nefertite - Pra mim não há divisão nenhuma, não há, porque está numa sala de aula, todo mundo faz tudo, uma ajuda a outra, entendeu? São 20 crianças para duas pessoas dentro da sala, então, todo mundo faz o trabalho de todo mundo. Não há diferença não. Porque também, uma criança não vai escolher a quem ela vai pedir. Ela vai querer ir ao banheiro, ela vai pedir a primeira pessoa que estiver na frente dela, ou eu, ou a pró. Ela vai querer água, ela vai pedir, a professora não nega. Ela quer água, ela pede pra gente dá banho a gente dá. Então não tem aquilo de dividir atividades, de separar atividades, principalmente quando é com crianças.

Sarah - Pra mim não tem diferença. Quando você cuida você está educando e é isso que a gente vivencia lá na creche. Desde o momento que a gente ensina as crianças a ter autonomia, a escovar os dentes, usar uma roupa, tomar um banho, comer sozinha. Tudo isso a gente está cuidando e está educando. Então os dois andam juntos o cuidar e o educar.

Já Carolina ao ser perguntada sobre o cuidar e o educar na prática, afirma que em parte, percebe-se sim uma separação entre quem cuida e educa, atribuindo a responsabilidade de cuidar a ADI. Contudo, essa participante acaba se contradizendo ao dizer que não percebe essa diferença. Parece-nos incoerente dizer que não existe separação e ao mesmo tempo atribuir essa função a ADI. Vejamos o relato de Carolina:

Em parte sim, porque assim, a tarefa do cuidar é nossa, dos ADI, e a tarefa do educar é do professor. Mas a gente tá lá também exercendo essa tarefa do educar o tempo todo. Eu acho que isso a gente desenvolve, e é uma coisa que a gente tá ali no automático. Recebe a criança pela manhã, se o professor atrasar, é a gente q está lá na portaria para receber, é a gente que tá ali educando a lavar a mão e etc., servir o café. Se bem que eu não vejo isso que o professor também não cuida, porque, lá algumas professoras chegam junto tanto quando a gente. Lá tem professoras que vai até dá banho. Na minha sala não ocorre isso. Mas a minha também na parte de cuidar, de ajudar a servir o almoço, de ajudar na escovação, a minha chega junto. Então, eu acho que é, que ela também está na parte de cuidar. Não é porque ela não dá o banho e tal, mas ela também está ali cuidando pra que a criança não faça bagunça na hora das refeições, na hora do banho ela já está cuidando ali de

outra parte, recolhendo alguma coisa, pedindo para eles ajudar. Então é o momento que ela tá cuidando e tá educando. Eu acho que não há muita diferença mesmo não. E a gente como ADI, a gente estar cuidando deles, mas a gente está educando o tempo todo, eu acho que desde o momento que a gente recebe eles até o final quando a gente entrega para os pais. Então eu não vejo diferença nisso não.

Sendo assim, nos pareceu interessante o que Carolina relata. Primeiro, afirma que o trabalho de cuidar é da ADI, mas ao refletir sobre a prática para responder o que lhe foi perguntado, acaba percebendo que embora a professora que atua com ela não faça determinadas atividades, ela também consegue notar o cuidar e o educar nas atividades desempenhadas pela professora. Reiterando que no seu local de trabalho tem professoras que também fazem atividades que são comumente atribuídas somente como responsabilidade das ADI.

Na minha experiência como ADI, eu também sinto essa divisão muito clara de papéis. Lembro-me das diversas vezes das professoras as quais auxiliei me chamando para avisar que a criança queria defecar, ou mesmo me entregando a criança pelo braço para limpar as secreções do nariz ou vômito, chegando até mesmo a se ausentar da sala nesses momentos. Em um ano de experiência, eu não presenciei nenhuma professora dando banho em uma criança, ou trocando fralda e foram raras às vezes que a professora acompanhou alguma criança a ir ao banheiro. Não consegui perceber esses momentos como pedagógico por parte das professoras. Não quero com isso reduzir o cuidado somente a essas atividades, mas percebo que na maioria das vezes, as atividades ligadas a higiene pessoal são destinadas as ADI.

Para Santos (2017, p. 204-205) “professoras e ADI, mesmo com funções diferentes, educam e cuidam em todas as ações empreendidas no cotidiano, seja no momento da leitura de livro de história, seja no momento de dar banho no bebê”. Concordamos com a afirmação, no entanto, ressaltamos que, embora ambas profissionais cuidem e eduquem, geralmente na prática os cuidados estão mais delegados as ADI, inclusive, especificados com maior clareza nas atribuições dessa profissional. Tal fato incide, muitas vezes, com que as professoras sintam-se no direito de se negarem a fazer determinadas atividades mais relacionadas ao cuidar por achar que não é sua atribuição, ou que não estudou para isso.

### 5.3.3 Divisão de adultos por crianças

A relação adulto-criança precisa ser equilibrada para que se mantenha a qualidade do trabalho desenvolvido na EI. A partir do diálogo com as ADI foi constatado que apenas 33,3%

das entrevistadas atuam em dupla na sua rotina de trabalho. Ao passo que 77,7% atuam somente com a professora em sala, com uma média de 20 crianças por grupo, chegando até 25, exceto no Grupo 5 de meio período, que tem 12 crianças. Sendo que três ADI atuam no Grupo 2, uma ADI trabalho no Grupo 2 pela tarde e no Grupo 5 pela manhã; duas ADI trabalham no Grupo 5 e duas no Grupo 3. É perceptível que o número de crianças por adultos nas turmas em que a ADI atua somente com a professora é relativamente grande. Dessa forma, 77,8% das ADI não acham adequado o número de crianças por adultos, 11,1% afirma que, com crianças maiores até é possível trabalhar com apenas dois adultos, mas com crianças menores, como as de 2 anos não. Outros 11,1% afirmaram que achava adequado, desde que mantivesse duas ADI por sala, atual realidade dela. Vejamos o que dizem as ADI sobre esse assunto:

Elizabethe - Não acho que seja ideal, e quando excede, isso me deixa preocupada porque a gente tem que prestar contas do que acontece com a criança. Porque às vezes acontece um acidente a gente tem que explicar como aconteceu e às vezes a gente pode acabar nem vendo exatamente como é que aconteceu porque estava prestando atenção em outro grupo de crianças e isso me deixa preocupada e apreensiva do que pode acontecer em um simples acidente.

Moana - Não, eu não considero ideal, porque uma criança você tomando conta pode acontecer várias coisas, imagine você tendo que dividir atenção entre cinco, seis ou oito crianças, ou mais a depender da idade. Então, eu não considero ideal. Eu acho que com crianças quanto mais adulto melhor, porque criança como a gente costuma dizer no popular “criança cega”. A gente está prestando atenção em um, e o outro está traquinando fazendo alguma coisa que possa colocá-lo em risco, então eu não considero esse número ideal.

Dandara - Não considero um número ideal de 20 alunos pra uma ADI e um professor. Dois adultos dentro de uma sala. Existe uma lei que eles criaram que por lei seria duas auxiliar para que haja essa quantidade de 20 alunos e foi retirado? Passou por cima da lei, e foi retirado isso daí. Trabalha a professora, uma ADI e esses 20 alunos. Eu acho um absurdo entendeu. Eu não acho que esse número é o ideal para atender o que eles precisam.

Como podemos perceber nos relatos acima, trabalhar com 20 crianças ou mais, em sala de aula, com apenas dois adultos pode interferir na qualidade do serviço prestado as crianças, uma vez que não tem como dar a atenção necessária e devida a todas elas. Além disso, deixam as profissionais que atuam com esse público em constante tensão, como relatado por Elizabethe e Moana quando narram como se sentem sobrecarregadas. Infelizmente em Salvador existe um “Padrão SMED”, estabelecido pelo decreto nº 24.361 de 14 de outubro de 2013, que estabelece apenas um posto de trabalho de auxílio por turma da

EI, e caso tenha alguma criança com necessidades especiais é permitido mais de uma. Enquanto que a Resolução CME N° 35 de 27/11/2014 traz a seguinte redação:

## II - Da Organização das Classes

Os parâmetros para organização das classes serão definidos pelo Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino, levando em consideração as características do espaço físico e das crianças.

Toda classe deverá ter um professor (a), apoiado por auxiliares de classe, atendendo, no mínimo, a seguinte proporcionalidade:

- classes de Creche - 01 professor/02 auxiliares;

- classes de Pré-escola - 01 professor/01 auxiliar.

(SALVADOR, 2014)

Então, para a Resolução CME N° 35 de 27/11/2014 do grupo 1 ao grupo 3 deveria ter duas auxiliares, o que geralmente, nas realidades escolares não acontece, já que está em desacordo com o decreto municipal n° 24.361 de 14 de outubro de 2013. O que incide em uma sobrecarga as duas profissionais que atuam com as crianças menores, já que as crianças ainda são muito pequenas e requerem um tempo e atenção maior, até que adquiram autonomia no seu processo de desenvolvimento. Dessa forma o município de Salvador precisa repensar o “Padrão SMED” e se atentar o que orienta o CME, na Resolução N° 35 de 27/11/2014, bem como as DCNEI para que possa garantir um atendimento de e com qualidade aos bebês e crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil.

### 5.3.4 Atribuições práticas e as atribuições oficiais da ADI

Para relacionarmos a análise documental com a pesquisa exploratória, elaboramos uma pergunta relacionada às atividades que as ADI desenvolvem no dia a dia durante a rotina de trabalho, e, a partir dos resultados elaboramos o quadro, fazendo um contraponto entre as funções específicas para o cargo de ADI no município de Salvador e as atividades desenvolvidas na prática como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Atribuições práticas e oficiais das ADI

<b>Trabalho prático</b>	<b>Atribuições oficiais</b>	<b>Atribuições não realizadas efetivamente na rotina</b>	<b>Atividades que não constam nas atribuições</b>
Limpeza de materiais usados pelas crianças e professora /limpezas sala, mobília e banheiro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho</li> <li>• Higienizar brinquedos, mamadeiras e outros materiais correlatos, zelando pela sua conservação</li> <li>• manter a higiene, conservação e organização da área física da sala de aula e dos espaços de convivência; desenvolver outras atividades correlatas</li> </ul>	—	—
Higiene, cuidado e auxílio com a criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar e auxiliar nos hábitos de higiene dos estudantes;</li> <li>• Prestar cuidados básicos aos estudantes;</li> </ul>	—	—
Auxiliar o professor e a crianças nas mais diversas atividades de alimentação, higiene, atividades planejadas, brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar apoio e participar da execução das atividades sociopedagógicas</li> <li>• Auxiliar nas atividades desenvolvidas pelo professor</li> <li>• Participar do processo de adaptação dos estudantes</li> <li>• Preparar a sala de aula, espaços de convivência e os materiais a serem utilizados pelos professores e estudantes;</li> <li>• Auxiliar os estudantes na execução de suas atividades cotidianas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar do planejamento e avaliação das atividades sociopedagógicas</li> </ul>	—

Continua

Quadro 6 - Atribuições práticas e oficiais das ADI

Trabalho prático	Atribuições oficiais	Atribuições não realizadas efetivamente na rotina	Atividades que não constam nas atribuições
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar, acolher, montar cantinhos de brincadeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional dos estudantes</li> <li>• Incentivar a aprendizagem dos estudantes</li> </ul>	—	—
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir a turma sem a presença do professor</li> </ul>	—	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir a turma sem a presença do professor</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar, buscar e distribuir as refeições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar na preparação e serviço de mamadeiras e refeições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar na preparação e serviço de mamadeiras</li> </ul>	—

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista aplicado em 2020

É possível perceber, como já mencionando antes que a maioria das atividades desenvolvidas e atribuídas as ADI são assistenciais e higienistas, estão mais colocadas no papel de cuidadoras, babás das crianças, embora esses termos não estejam explícitos. O cuidar na Educação Infantil é pedagógico, e também é função da profissão docente, pois esse é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, descritos em documentos legais como as DCNEI e BNCC, ademais de constar no referencial RCMEI da cidade de Salvador. Mas por que professoras se isentam dessas funções, ou quase não a realizam na prática? Esses são alguns dos questionamentos que fazemos nesse trabalho, mas não temos respostas concretas, pois, não foi realizado pesquisa com professoras.

Outra questão interessante, é que embora esteja descrito nas atribuições das ADI a participação no planejamento das atividades e na avaliação, a ADI só participa da execução da atividade. Não obstante, quando na ausência da professora, esta profissional assume a sala sem ser de sua atribuição e sem planejamento prévio. Um paradoxo considerável reside na negação do direito de participação no planejamento, mas que permite que as ADI assumam salas de aula sozinhas. É contraditória essa realidade e levanta diversas questões sobre o trabalho desenvolvido nas creches e os direitos das auxiliares que são “empurradas” para

exercer funções que não lhes cabem, bem como não são reconhecidas no âmbito financeiro por esse trabalho realizado, mesmo que seja de forma excepcional. Vejamos o que disse algumas das ADI:

(Moana) - Um das coisas que acontece que eu acho que não é competência minha é assumir a turma sem a presença do professor, que é uma coisa que algumas vezes acontece sim, e pra mim não é competência minha. Eu estou para auxiliar o professor, se não há professor, eu não tenho quem auxiliar. Então, auxiliar uma outra colega e ela me auxiliar não é nossa competência. Nós não temos formação para sermos professoras naquele momento. E o nosso contrato, a gente tem o contrato de ADI, ainda que algumas de nós tenha formação pedagógica, naquele momento não é ela que está sendo exercida.

(Esther) - Assumir sala não é competência minha. [...] A gente que se ajeita lá, mexe nos armários, a gente que arruma, sabe onde tem tudo, onde tem umas atividades, e aí a gente faz e aí vai ficando. Também a gente faz do nosso jeito, ninguém se envolve não, pra dizer você vai fazer isso ou aquilo. A gente fica, se adéqua, faz o trabalho do jeito que a gente quer, do jeito que a gente pode. Claro, obedecendo as normas. Mas a gente não fica condicionado as normas. A tem que fazer a rodinha, tem que fazer não sei o quê. A gente faz para ocupar o tempo das crianças, mas geralmente, não tem nada pronto não.

(Dandara) - Tem a questão da gente ficar em sala sozinha e exercer a função, muitas das vezes de professor, e você vê muito isso no grupo 5, no grupo 4, onde as ADI tem muito esse desvio de função, de ficar no lugar do professor. E tipo assim, algo que eu acho um absurdo, principalmente no grupo 2, a gente passa a ficar com a criança o dia todo, e muitas vezes coloca uma auxiliar e serviços gerais no lugar da professora.

Os relatos das ADI evidenciam que as auxiliares assumem sala de aula para “ocupar o tempo da criança”. Revela ausência de planejamento e de intencionalidade pedagógica que é próprio do fazer pedagógico e deveria ocorrer na EI, conforme também consta nos documentos legais. Essa constatação evidencia que, embora as creches e pré-escolas ocupem um lugar claro e tenham um caráter institucional, diferente do contexto doméstico, ainda é possível ver na prática situações que ferem a identidade e o papel da EI e que vão de encontro a todo o ordenamento jurídico desta etapa. Voltamos a lembrar que:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, p. 84, 2013).

Para fazer valer os direitos das crianças, das ADI, e de outros/as profissionais da educação, bem como respeitar as características e a identidade da EI precisamos lutar e se posicionar contra as práticas mencionadas acima, que persistem em muitas instituições, desrespeitando constantemente conquistas sociais asseguradas na legislação.

### 5.3.5 Professora não. Tia não. O quê então?

Em diferentes CMEI, muitas vezes ocorrem um dilema sobre como as crianças devem se referir as ADI, o que acontece também com as professoras que constantemente são confundidas com a “tia” As ADI não deve ser confundida com a professora, mas também não pode ser encarada como uma parente, “tia”, já que a creche não é extensão do lar, e lá estão profissionais, que desempenham uma função específica, ou nem tão específica assim, mas que não têm nenhum grau de parentesco com as crianças. Tal questão foi muito bem discutida por Paulo Freire (2001), no livro “Professora sim, tia não!”, quando se refere às professoras e seu papel profissional, mas, ampliamos os importantes questionamentos também para as auxiliares. Nas palavras de Freire (2001, p. 10 – 11)

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora a tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é uma profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.

Para as crianças, não é fácil entender com muita clareza essas relações de hierarquia, de poder, para dificultar, a nomenclatura dada a profissional que auxilia a professor/a também não ajuda a ter essa compreensão, deixando as ADI algumas vezes de “saia justa” dentro da sala de aula, ou mesmo desconfortável, devido às crianças muitas vezes chamá-las de professora. Lembro-me de quando iniciei o trabalho como ADI, constantemente estava mudando de sala, o que dificultava o estabelecimento do vínculo tão necessário para o andamento do trabalho com as crianças. Em diversas ocasiões faltava uma Auxiliar ou professora numa sala, e eu era convocada para auxiliar a professora ou assumir a turma junto

com outra colega, papel que deveria ser da professora. Ou seja, quando convém a instituição, de repente as ADI se tornam "professoras". As professoras quando me apresentavam as crianças, diziam meu nome, mas as crianças me chamavam de “pró”, e algumas vezes de “tia”. A professora constantemente mostrava que ela era a professora e ao se referir a nós Auxiliares dizia nosso nome, mas as crianças, ainda assim, nos chamavam de “pró”, ou de “tia”, criando um desconforto dentro da sala de aula entre as profissionais.

Se as ADI não são professoras, não são tias, o que elas são? Depois de todo o percurso aqui realizado, pode-se afirmar que neste trabalho as ADI são consideradas profissionais da educação, que cuidam e educam de crianças e que precisam ser reconhecidas como tal dentro da Educação Infantil, tendo em vista que atuam na sala de aula diretamente com as crianças junto as professoras. Vimos que muitas vezes também desempenham o papel semelhante a professora na ausência da docente, mesmo não sendo da sua atribuição. Ainda que algumas tenham grau de escolaridade exigido e experiência para o cargo, não é este papel docente que foi objeto da contratação, no entanto, não se pode negar que é também uma profissional da educação. Ademais, lhes faltam o que é essencial ao fazer pedagógico, a inclusão da ADI no planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Constatamos aqui que as ADI sabem da importância das suas funções para o desenvolvimento da criança, porém muitas se sentem desvalorizadas no exercício profissional devido às condições de trabalho, a falta de um salário digno, a pouca comunicação dentro das instituições para com essas profissionais, bem como a ausência de formações e estudos direcionados ao cargo.

Apesar da importância dessas profissionais nos cotidianos escolares, é fato que sem elas a EI correria o risco de ser impossibilitada se realmente cumprisse os ditames dos documentos legais que norteiam o campo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal compreender os papéis e a atuação da Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no município de Salvador – BA. Na análise documental observamos que o poder público falha, sobremaneira, quando convoca profissionais para atuar na etapa mais importante do desenvolvimento humano, a primeira infância, sem a devida formação técnica, colaborando com a concepção obsoleta de que qualquer pessoa, independente da formação, pode trabalhar na EI. Além disso, tais editais não dialogam com o ordenamento legal do campo da EI à medida que são precários em diversas concepções que ali estão implícitas para o exercício do cargo.

A partir da pesquisa exploratória, podemos dizer que embora as ADI sejam contratadas para auxiliar a criança e a professora, por vezes, na ausência deste profissional, tais profissionais assumem o lugar docente junto com outra colega que ocupa o mesmo posto. Ou, ainda, junto com outros/as funcionários/as da escola que não estão em sala diariamente. Neste estudo, tratamos de expor, como ficou evidente o desvio de função das ADI nas rotinas pedagógicas, e, além disso, os desafios do exercício da função no cotidiano, sem o devido planejamento que tal situação exige.

Constatamos também que são atribuídas a essa profissional atividades que exigem conhecimentos pedagógicos, os quais uma parte das ADI não tiveram acesso, como a preparação da sala de aula e de espaços de convivência para a criança, o planejamento para o auxílio de atividades pedagógicas, a avaliação na EI, entre outros pontos revelados pela pesquisa exploratória. Talvez, essa seja uma das razões pelas quais as professoras não convidam a ADI para participar dessas duas últimas atividades citadas, embora, temos nessa função de ADI pedagogas ou estudantes de pedagogia, e mesmo assim, não observamos diferença da participação em tais atividades. Nesse sentido, políticas públicas são essenciais para garantir as ADI o lugar de sujeitos de direitos, que participam de formações continuadas para cada vez aprimorar e contribuir no ofício que lhes atribuem.

Do ponto de vista das ADI, observamos que uma parte significativa considera seu papel e funções importantes, contudo não se enxergam com competências para assumir salas de aulas e estão conscientes de que não é essa a sua função.

Evidenciou-se que essas profissionais desejam participar de formações, curso, tem o desejo de adquirir mais conhecimentos, por isso, estamos até aqui reafirmando que essas

profissionais tenham a possibilidade de fazer cursos de formação que colabore com as funções próprias da ADI, sejam incluídas e tenham tempo de planejamento junto com a professora, sejam contratadas com vínculo de trabalho efetivo, pois, o trabalho temporário impede toda uma cadeia de esforços no que diz respeito a formação desses profissionais, assim como tem maior probabilidade de quebra do vínculo entre adulto-criança. Além disso, o contrato de trabalho temporário deixa essas profissionais vulneráveis e retira uma série de direitos que um trabalhador com maior estabilidade, seja ele no serviço público ou privado.

Voltando a pergunta que está no título da presente pesquisa, “Professora não. Tia não. O quê então?” Constatamos nas respostas aqui encontradas que os papéis e funções das ADI estão em uma busca de construção identitária também. Elas sabem o que não são, contudo ainda está buscando no cotidiano escolar melhor compreender as suas atribuições, o seu lugar na instituição, e na Educação Infantil como um todo.

Vimos aqui que as ADI são profissionais de educação que de fato vivenciam a rotina escolar, participam diariamente dos processos de desenvolvimento das crianças. A valorização da EI perpassa pela valorização dos/as profissionais da educação, incluindo as ADI com salários dignos, planos de carreira, cumprimento de legislação trabalhista e inclusão nos processos planejamento pedagógico e formativos dentro dos CMEI. Reitera-se, então, a necessidade de formulação de políticas públicas que incluam todos os profissionais da educação como público alvo da formação e não apenas professores, gestores e coordenadores.

Cabe ressaltar que tivemos muitas dificuldades em encontrar pesquisas sobre o tema, o que revela uma escassez de estudo que contribui para tornar invisíveis as ADI como agentes de fundamental importância nos processos educativos dos bebês e das crianças pequenas. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa venha a colaborar com a necessidade de garantir os direitos das ADI e das crianças a uma educação de qualidade, o que envolve profissionais que sejam preparados para o trabalho, ao tempo em que desejamos que contribua com a disseminação sobre a importância dos papéis e funções desempenhadas por estas profissionais, que vão além das tarefas de higiene pessoal das crianças.

A Educação, sobretudo a primeira etapa desta, deve superar as marcas históricas de que qualquer pessoa pode trabalhar com crianças e que basta ser mulher, carinhosa e paciente para exercer a função com maestria. Nesse sentido, ainda se percebe uma confusão envolvendo aspectos da maternidade, socialmente construídos com a profissão de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e mesmo com a de Professora da Educação Infantil. Lidar com

crianças, em um espaço formal e coletivo, é algo sério. Para tal, exige formação adequada inicial e continuada de todos que cotidianamente convivem nas escolas. Precisamos superar a visão arraigada e equivocada que o trabalho com crianças não demanda profissionalismo de todos os envolvidos nos espaços escolares.

Consideramos que os objetivos foram cumpridos na presente pesquisa, quando foi evidenciado através das entrevistas, dos documentos normativos e da revisão de literatura sobre a EI, os papéis que exercem as ADI e como analisam suas funções e trabalho. Compreendemos também, a partir deste estudo, a importância da Auxiliar de Desenvolvimento Infantil para a Educação Infantil e, pelo mesmo, convocamos a todos os profissionais de educação e poder público que não contribuam com os processos de invisibilização destes profissionais tão essenciais às escolas e às crianças.

A título de futuras pesquisas, consideramos importante responder uma das nossas indagações, surgidas durante a análise de dados: porque professoras, coordenadoras e gestoras se isentam da inclusão das ADI nos processos educativos de planejamento e de formações? Para tal, seria pertinente ouvir também o que pensam esses outros profissionais de educação sobre os papéis e atribuições das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

## REFERÊNCIAS:

A APLB-Sindicato é contra a ampliação de dois para quatro anos do REDA na educação em Salvador. Disponível em:<<https://aplbsindicato.org.br/a-aplb-sindicato-e-contra-a-ampliacao-de-dois-para-quatro-anos-do-reda-na-educacao-em-salvador/>>. Acesso dia 18 de dezembro 2020.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. *In*: ANGOTTI, Maristela (organizadora). Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 3º Edição, 2010. p. 15-32.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A TERCEIRIZAÇÃO COMO REGRA? Rev. TST, Brasília, vol. 79, no 4, out/dez 2013, p. 214-231. Disponível em: <[https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/55995/011\\_antunes\\_druck.pdf?sequence=1](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/55995/011_antunes_druck.pdf?sequence=1)>. Acesso dia 10 de maio de 2021.

ARAPIRACA (AL). PROCESSO SELETIVO EMERGENCIAL TEMPORÁRIO, Edital N° 001/2017. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-arapiraca-al-retifica-edital-de-processo-seletivo-com-mais-de-600-vagas/1381785/ec7f89cb9b/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_01\\_2017.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-arapiraca-al-retifica-edital-de-processo-seletivo-com-mais-de-600-vagas/1381785/ec7f89cb9b/edital_de_abertura_n_01_2017.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

**Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - Salário 2020 - Salvador, BA - Mercado de Trabalho**. Disponível em: <<https://www.salario.com.br/profissao/auxiliar-de-desenvolvimento-infantil-cbo-331110/salvador-ba/>>. Acesso 08 de julho 2020.

BACH, Eliane Loreni; PERANZONI, Vaneza Cauduro. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. Buenos Aires: **EFDeportes.com-Revista Digital**: N° 192, Ano 19, maio, 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>>. Acesso em 20 de março de 2020

Barra do Chapéu (SP). CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS E TÍTULOS N° 01/2015. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-barra-do-chapeu-sp-abre-concurso-com-60-vagas/1302070/e278ca96d7/edital\\_de\\_abertura.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-barra-do-chapeu-sp-abre-concurso-com-60-vagas/1302070/e278ca96d7/edital_de_abertura.pdf)> Acesso: 22 de jul. 2020

BASSO, Cíntia Maria. **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MEDIADO POR COMPUTADORES**. Revista eletrônica de periodicidade anual Linguagens & Cidadania, v. 2, n. 2, jul./dez., 2000. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31521>>. Acesso 19 de outubro de 2020.

BASTOS, Ivanilda Maria E Silva; PEREIRA, Sonia Regina. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil, 2003. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206/1021>>. Acesso em 20 de abril de 2020

BELFORD ROXO (RJ). CONCURSO PÚBLICO Editais N.º 001 e 002/2016. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-belford-roxo-rj-anuncia-nova-retificacao-do-concurso-com-2534-vagas/1363961/9251b107e1/edital\\_de\\_abertura\\_retificado\\_n\\_01\\_2016.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-belford-roxo-rj-anuncia-nova-retificacao-do-concurso-com-2534-vagas/1363961/9251b107e1/edital_de_abertura_retificado_n_01_2016.pdf)> Acesso: 23 de jul. 2020

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: Resolução CNE/CEB nº 5**. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Notas estatísticas do censo escolar 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL\\_f/view](https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view)>. Acesso 08 de julho 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Coronavírus Brasil. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>. Acessado 10 de julho de 2020> Acesso em: 20 de março de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 19 de março 2020

BRASNORTE (MT). PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Nº 006/2014 EDITAL DE ABERTURA. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-brasnorte-mt-retifica-mais-uma-vez-o-edital-do-processo-seletivo/1298779/40aa938635/edital\\_de\\_abertura.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-brasnorte-mt-retifica-mais-uma-vez-o-edital-do-processo-seletivo/1298779/40aa938635/edital_de_abertura.pdf)> Acesso: 22 de jul. 2020

CAMPÊLO, Ana Cristina Teixeira. O papel do auxiliar de desenvolvimento infantil da Secretaria de Educação do Recife: das normativas do cargo a prática profissional. Dissertação (mestrado) – Universidade Aberta. Departamento de Ensino e Educação a Distância, Lisboa, 2016.

CAMPOS, Maria Malta. A creche e a Pré-Escola. São Paulo, 1981. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1618/1606>> Acesso em: 20 setembro de 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil políticas e identidade. In \_\_\_\_Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 9, jul./dez.2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral, p. 217-227.

CAPESTRANI, Ruth de Manincor. De Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) a Professor de educação infantil – mudanças subjetivas mediadas pela participação no Programa de formação ADI – Magistério. São Paulo, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

CASTRO, Michele Guedes Bredelde. **Noção de criança e Infância: Diálogos, reflexões, interlocuções**. Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

CORONEL SAPUCAIA (MS). EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 001/2015. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-coronel-sapucaia-ms-reabre-inscricoes-de-concurso-publico/1307623/2e43a0f1b6/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-coronel-sapucaia-ms-reabre-inscricoes-de-concurso-publico/1307623/2e43a0f1b6/edital_de_abertura_n_001_2015.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

COSTA, Ana Alice Alcantara. Creche comunitária, uma alternativa popular/organizado por Ana Alice Alcantara Costa. - Salvador: NEIM/UFBA; EGBA; SEC, 1991.

COXIM (MS). EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO 001/2016. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/camara-de-coxim-ms-retifica-edital-de-concurso-mas-mantem-o-da-prefeitura-inalterado/1362282/1ba7a82556/edital\\_de\\_abertura\\_prefeitura\\_municipal\\_n\\_01\\_2016.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/camara-de-coxim-ms-retifica-edital-de-concurso-mas-mantem-o-da-prefeitura-inalterado/1362282/1ba7a82556/edital_de_abertura_prefeitura_municipal_n_01_2016.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 2. ed. 2. ed. - São Paulo: Atlas, 1985

ESTÂNCIA TURÍSTICA DE SALTO (SP). Concurso Público PMETS EDITAL Nº 001/2015. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-salto-sp-retifica-concurso-com-vagas-para-niveis-fundamental-e-medio/1341096/b2ba653ec4/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_01\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-salto-sp-retifica-concurso-com-vagas-para-niveis-fundamental-e-medio/1341096/b2ba653ec4/edital_de_abertura_n_01_2015.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

ESTÂNCIA TURÍSTICA DO MUNICÍPIO DE IBIÚNA (SP). CONCURSO PÚBLICO PMI EDITAL Nº 002/2016. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-ibiuna-sp-retifica-concurso-publico-com-salarios-de-ate-3-mil/1364312/dc8a81af51/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_002\\_2016.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-ibiuna-sp-retifica-concurso-publico-com-salarios-de-ate-3-mil/1364312/dc8a81af51/edital_de_abertura_n_002_2016.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

FELIPE, Jane. **O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon**. In: CRAIDY, Carmem Mº; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOCHI, Paulo Sergio *et al.* Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. *In: CANCIAN, Viviane Ache et al.* (Organizadoras). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. [Santa Maria]: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 297-307.

FREIRE, P. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. Professora Sim tia Não cartas a quem ousa ensinar. 11. Ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2001.

GAÚCHA DO NORTE (MT). PROCESSO SELETIVO PUBLICO SIMPLIFICADO Nº. 004/2014, EDITAL Nº001/2014. Disponível em:

<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-gaucha-do-norte-mt-retifica-novamente-a-selecao-002-e-mantem-o-processo-004-inalterado/1299941/e5d41e3873/edital\\_de\\_abertura\\_completo\\_ps\\_004\\_2014.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-gaucha-do-norte-mt-retifica-novamente-a-selecao-002-e-mantem-o-processo-004-inalterado/1299941/e5d41e3873/edital_de_abertura_completo_ps_004_2014.pdf)> Acesso: 22 de jul. 2020

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [organizadores]. Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

IGUATEMI (MS). EDITAL n. 1/2016 CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-iguatemi-ms-retifica-concurso-publico/1353311/dec143b540/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_1\\_2016.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-iguatemi-ms-retifica-concurso-publico/1353311/dec143b540/edital_de_abertura_n_1_2016.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020.

JUSCIMEIRA (MT). EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 001/2016. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-juscimeira-mt-retifica-novamente-processo-seletivo-e-mantem-concurso-publico/1355525/235653c1d7/edital\\_de\\_abertura\\_concurso\\_publico\\_n\\_01\\_2016.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-juscimeira-mt-retifica-novamente-processo-seletivo-e-mantem-concurso-publico/1355525/235653c1d7/edital_de_abertura_concurso_publico_n_01_2016.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020.

JUTI (MS). CONCURSO PÚBLICO - EDITAL DE ABERTURA Nº 001 / 2015. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-juti-ms-abre-concurso-com-salario-de-ate-9-mil/1335920/751fa2dce2/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-juti-ms-abre-concurso-com-salario-de-ate-9-mil/1335920/751fa2dce2/edital_de_abertura_n_001_2015.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

KISHIMOTO, Tizuca Morchida. Educação Infantil Integrando Pré-escolas e Creches na Busca da Socialização da Criança. *In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo* (Org). Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 225 – 240. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=g9Z5\\_p1MA8MC&oi=fnd&pg=PA13&dq=hist%C3%B3ria+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+brasil&ots=RHF0YAdahm&sig=](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=g9Z5_p1MA8MC&oi=fnd&pg=PA13&dq=hist%C3%B3ria+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+brasil&ots=RHF0YAdahm&sig=)

elM7BtjYgB386penNNtvon1S9M#v=onepage&q=hist%C3%B3tia%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20brasil&f=true>. Acesso em: 25 Maio de 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5º Ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LOURO, G. “Mulheres na sala de aula”. In: PRIORI, M. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

LUGLI, Rosario Genta. HISTÓRIA da Educação no Brasil - Aula 23 - A feminização do magistério. Realização de Univesp. São Paulo, 2014. (17,9 min.). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Yz5WuZ7iG\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=Yz5WuZ7iG_g). Acesso em: 20 29 de mai 2020

LUZES, Alice Falcão Leal. A ADI no Centro de Educação Infantil – Uma sigla ou uma Realidade? São Paulo, Trabalho de conclusão de curso apresentado à Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. **A Educação da Primeira Infância no Brasil entre os Séculos XIX e XX**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012, João Pessoa. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. João Pessoa: UFPB, 2012.

MAIRIPORÃ (SP). PROCESSO SELETIVO EDITAL Nº 01/2017. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-mairipora-sp-retifica-conteudo-programatico-de-processo-seletivo/1383050/4a69e0776b/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_01\\_2017.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-mairipora-sp-retifica-conteudo-programatico-de-processo-seletivo/1383050/4a69e0776b/edital_de_abertura_n_01_2017.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020

MIGUEL PEREIRA (RJ). EDITAL Nº 008/2015 - CONCURSO PÚBLICO. Disponível em:<[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-miguel-pereira-rj-retifica-novamente-concurso-publico/1317140/e89a62d982/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_08\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-miguel-pereira-rj-retifica-novamente-concurso-publico/1317140/e89a62d982/edital_de_abertura_n_08_2015.pdf)> Acesso: 23 de jul. 2020

MIRANDA, João. Brevíssima genealogia do pensamento ultraliberal. Esquerda online, Marechal Cândido Rondon – PR, 2020. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/07/14/brevissima-genealogia-do-pensamento-ultraliberal/>> Acesso 12 de junho de 2020.

MIRANTE DO PARANAPANEMA (SP). EDITAL DE ABERTURA PROCESSO SELETIVO N.º 001/2016. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-mirante-do-paranapanema-sp-realiza-processo-seletivo/1349533/2dc832e030/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2016.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-mirante-do-paranapanema-sp-realiza-processo-seletivo/1349533/2dc832e030/edital_de_abertura_n_001_2016.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

MIRASSOL D'OESTE (MT). EDITAL DE PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Nº 01 / 2015.

NARANDIBA (SP). EDITAL DO CONCURSO PÚBLICO N.º 001/2015. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-narandiba-sp-retifica-edital-de-concurso-publico/1342201/eb9777f021/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-narandiba-sp-retifica-edital-de-concurso-publico/1342201/eb9777f021/edital_de_abertura_n_001_2015.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

NOVA MARILÂNDIA (MT). EDITAL N.º 001/2017 – TESTE SELETIVO SIMPLIFICADO. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-nova-marilandia-mt-divulga-processo-seletivo-com-32-vagas/1377704/14c4b48dd0/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2017.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-nova-marilandia-mt-divulga-processo-seletivo-com-32-vagas/1377704/14c4b48dd0/edital_de_abertura_n_001_2017.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020

NOVA PETRÓPOLIS (RS). CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGOS EDITAL N.º 001/2017. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/concurso-publico-da-prefeitura-de-nova-petropolis-rs-tem-salario-de-ate-10-mil/1390313/f24a6bb3f8/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_01\\_2017.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/concurso-publico-da-prefeitura-de-nova-petropolis-rs-tem-salario-de-ate-10-mil/1390313/f24a6bb3f8/edital_de_abertura_n_01_2017.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020

PARAISÓPOLIS (MG). EDITAL DE PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO N.º 010/2017. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-paraisopolis-mg-abre-processo-seletivo/1399676/0ce2f1ec98/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_10\\_2017.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-paraisopolis-mg-abre-processo-seletivo/1399676/0ce2f1ec98/edital_de_abertura_n_10_2017.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. WALLON: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E APRENDIZAGEM. *In*:\_\_ PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. Psicologia da aprendizagem da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1. Ed., 4º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José. SILVEIRA. Vygotsky e o desenvolvimento humano. 2011. Disponível em: <<https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

RODRIGUES, Cristiana Dias Gaspar. A cada um o que é de direito: visibilidade e respeito no ato de cuidar e educar as crianças na educação infantil. Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROSÁRIO OESTE (MT). EDITAL DE SELEÇÃO PARA CADASTRO DE RESERVA CONTRATO TEMPORÁRIO N.º 001/2015/PMRO/SEMED. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-rosario-oeste-mt-abre-selecao-para-credenciamento-de-profissionais/1305344/dd7321c79f/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-rosario-oeste-mt-abre-selecao-para-credenciamento-de-profissionais/1305344/dd7321c79f/edital_de_abertura_n_001_2015.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré – escolar brasileira durante os governos militares. Artigo integrante do Card. Pesq., São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SALVADOR (BA). **PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO EDITAL N.º 07/2017**. Diário Oficial do Município, ano XXX, N.º 6.876, 6 de julho de 2017.

SALVADOR. Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador. Secretaria Municipal de Educação. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SALVADOR. Resolução CME n.º 035, de 27 de novembro de 2014. Estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=280003>>. Acesso em: 25 de março de 2020.

SANTA CRUZ DA VITÓRIA (BA). EDITAL DE INSCRIÇÕES DO CONCURSO PÚBLICO 01/2015. Disponível em: [https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-santa-cruz-da-vitoria-ba-prorroga-inscricoes-de-concurso-e-processo-seletivo/1303453/87b56b7c4e/edital\\_de\\_abertura\\_concurso\\_publico\\_n\\_1\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-santa-cruz-da-vitoria-ba-prorroga-inscricoes-de-concurso-e-processo-seletivo/1303453/87b56b7c4e/edital_de_abertura_concurso_publico_n_1_2015.pdf). Acesso: 23 de jul. 2020.

SANTO AFONSO (MT). EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N.º 001/2015. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-santo-afonso-mt-abre-concurso-com-mais-de-40-vagas/1323190/57d2249973/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-santo-afonso-mt-abre-concurso-com-mais-de-40-vagas/1323190/57d2249973/edital_de_abertura_n_001_2015.pdf)> Acesso: 22 de jul. 2020.

SANTO ANTONIO DO ARACANGUÁ (SP). EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES PROCESSO SELETIVO N.º 01/2015. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-santo-antonio-do-aracangua-sp-retifica-processo-seletivo/1303023/ecc403ad5d/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_01\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-santo-antonio-do-aracangua-sp-retifica-processo-seletivo/1303023/ecc403ad5d/edital_de_abertura_n_01_2015.pdf)> Acesso: 22 de jul. 2020

SANTOS, Maria Carolina Marques Dos et al.. **As contribuições da abordagem pikler para educação de crianças de 0 a 3 anos: uma revisão da literatura**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59165>>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. “Nós estamos falando” E vocês, nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

SILVA JUNIOR, Jorge Adriano da; OLIVEIRA, Isabela Fadul de. A contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do Estado da Bahia. RBSD – Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 6, n. 1, p. 86-105, jan./abr. 2019.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. In \_\_\_\_Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 9, jul./dez.2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral, p. 229 – 243.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In: \_\_* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [organizadores]. Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIRINHAÉM (PE). PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO EDITAL N° PSS01.2017/NMFE. Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/processo-seletivo-com-315-vagas-e-divulgado-pela-prefeitura-de-sirinhaem-pe/1385872/7345840652/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_01\\_2017.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/processo-seletivo-com-315-vagas-e-divulgado-pela-prefeitura-de-sirinhaem-pe/1385872/7345840652/edital_de_abertura_n_01_2017.pdf)>. Acesso: 24 de jul. 2020

TAQUARITINGA (SP). EDITAL DE ABERTURA DO CONCURSO PÚBLICO N° 01/2015. Disponível em <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-taquaritinga-sp-retifica-concurso-com-mais-de-100-vagas/1317337/3a2c33aa6e/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_01\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-taquaritinga-sp-retifica-concurso-com-mais-de-100-vagas/1317337/3a2c33aa6e/edital_de_abertura_n_01_2015.pdf)>. Acesso: 23 de jul. 2020

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928 – Pesquisa Qualitativa. In \_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/Augusto Nivaldo Silva Triviños. – 1.Ed. – 15. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Revista Pro-Posições*, Campinas – SP, Vol.10, N°1, p. 28 - 39, março de 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098>>. Acesso dia 20 de agosto de 2020.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Org. Michael Cole *et al.* (7. ed., J. Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### **1ª. parte: Dados Pessoais**

1. Nome:
2. Idade:
3. Cidade de origem:

### **2ª. parte: Dados Profissionais**

1. Escolaridade: a. 1º. Grau (completo ou incompleto); b. 2º. Grau (completo ou incompleto);  
c. Nível Superior (completo ou incompleto)
2. Cursos:
3. Experiências Profissionais:
  - a. Local de Trabalho:
  - b. Tempo de serviço:
  - c. Função:
5. Como foi feita a escolha profissional? Porque ser ADI?
6. Está satisfeita com a profissão de ADI?

### **3ª. parte: Sobre o Trabalho da ADI, Desenvolvimento Infantil**

1. O que você entende sobre criança? Defina criança para você (concepção de criança)?
2. No currículo da Educação Infantil o que você acha que é o principal? (Saber quais os eixos que norteiam a educação infantil)
3. O que julga ser importante na educação Infantil?
4. Para você há divisão entre quem cuida e quem educa na educação infantil?
5. O que você considera importante para o desenvolvimento infantil?
6. Você considera o seu trabalho importante para as crianças? Por quê?
7. Como você entende que seu trabalho pode auxiliar no desenvolvimento infantil?
8. Quais funções desempenhadas por você na sua rotina considera como positivas para o desenvolvimento infantil?
9. Você acha que tem os conhecimentos necessários para a função que desempenha?  
Quais conhecimentos julga ser importante para o cargo de ADI?

10. Você gosta e se sente confortável neste trabalho?

**4ª. parte: Sobre a Função Atual**

1. Qual é a carga horária de trabalho?
2. Qual regime de trabalho?
3. Qual é a remuneração?
4. Que grupo de crianças atende?
5. Há quanto tempo está nesta função?
6. Quais são as suas funções específicas?
7. Quando entrou na instituição foi oferecido algum curso para dizer como iria proceder, ou o que iria fazer? Como você aprendeu a ser ADI?
8. Com quantas ADI dividem o mesmo espaço? Como é o relacionamento com estas ADI
9. Com quantas crianças trabalha?
10. O grupo de crianças que atende é sempre o mesmo ou há troca de crianças entre as ADI?
11. Como é a rotina de trabalho?
12. Você acha que algo que faz na sua rotina, não é competência sua? Se sim, O quê?
13. Existe um número definido de adultos por crianças em cada sala. Você considera ideal?
14. Você se sente valorizada na função que desempenha?
15. Como você se enxerga, do ponto de vista da função que desempenha, no ambiente de trabalho?
16. Como é a divisão de tarefas entre você e a professora regente?
17. Qual a função da professora na sua visão?
18. Existe diferença entre a sua função e a da professora? Se sim, qual?
19. Há um trabalho colaborativo entre você e a professora regente?
20. Você participa da avaliação da turma, das reuniões para discutir o fazer pedagógico, ou mesmo da elaboração do plano de aula do/a professor/a? Ou tem espaço para opinar no fazer pedagógico?
21. Quantos cursos e quais já participou oferecido pela instituição?

22. Se a instituição oferecesse cursos de capacitação relacionados à profissão você participaria?
23. Quais sugestões faria para melhorar a área de trabalho?
24. Algo mais que gostaria de falar sobre a sua função?
25. Na escola, a nossa profissão passa por um dilema, não somos professoras, também não somos tia, somos o quê então? Para você, de que forma as crianças poderiam nos chamar, e como na escola é orientado para que a criança te chame?