

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

ROSELEY CAMPOS DA SILVA

**AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE
GOIÂNIA: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO**

Goiânia
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Roseley Campos da Silva

3. Título do trabalho

Auxiliares de atividades educativas do município de Goiânia: trabalho, gênero e educação

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **ROSELEY CAMPOS DA SILVA, Discente**, em 13/05/2022, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Ludmila Dias Tosta, Professor do Magistério Superior**, em 17/05/2022, às 21:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2903950** e o código CRC **4E8F4B0E**.

ROSELEY CAMPOS DA SILVA

**AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA:
TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociedade, Política e Cultura.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Emprego e Sindicatos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tania Ludmila Dias Tosta. Goiânia 2022.

Goiânia
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Roseley Campos da
AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE
GOIÂNIA: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO [manuscrito] / Roseley
Campos da Silva. - 2022.
CXIII, 113 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Tânia Ludmila Dias Tosta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, tabelas, algoritmos, lista de
figuras, lista de tabelas.

1. Trabalho. 2. Gênero. 3. Auxiliares de Atividades Educativas. I.
Tosta, Tânia Ludmila Dias , orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 10 da sessão de Defesa de Dissertação de **Roseley Campos da Silva**, que confere o título de Mestra em **Sociologia**, na área de concentração em Sociedade, Política e Cultura.

Aos vinte e seis de abril de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas e trinta minutos na sala virtual <https://meet.google.com/syd-kxmo-qmi>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “Auxiliares de atividades educativas do município de Goiânia: trabalho, gênero e educação”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Tania Ludmila Dias Tosta (UFG) com a participação das demais membras da Banca Examinadora: Professora Doutora Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas (UFG) membra titular interna; Professora Doutora Tatiele Pereira de Souza (IFPB), membra titular externa. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão reservada a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelas suas membras. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Tania Ludmila Dias Tosta, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Membras da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Tania Ludmila Dias Tosta, Professor do Magistério Superior**, em 26/04/2022, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tatiele Pereira de Souza, Usuário Externo**, em 28/04/2022, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Pereira De Oliveira Vilasboas, Professora do Magistério Superior**, em 28/04/2022, às 18:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2850303** e o código CRC **3BC23C80**.

Referência: Processo nº 23070.017641/2022-99

SEI nº 2850303

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos que contribuíram para sua realização, auxiliares de atividades educativas que participaram com as entrevistas e as minhas colegas profissionais do CEI Maria de Nazaré que contribuíram e me deram força para que esse trabalho fosse realizado, à minha orientadora Tania Ludmila Dias Tosta, pela dedicação e compreensão oferecida a mim durante a confecção dos textos. Sem o apoio destes, este trabalho não teria sido realizado. A eles, meu muito, muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por me capacitar sempre, me dando forças e discernimento para transpor cada obstáculo, que continue abençoando minha vida e a jornada no exercício de minha profissão, Deus é amor, amizade, paz, e com ele tudo é possível.

À minha família de maneira integral, minha mãe, meu esposo, filhas(os) que se mantiveram disponíveis para o auxílio destes estudos durante toda a trajetória. À Prof.^a Dr.^a Tania Ludmila Dias Tosta, que pacientemente me incentivou e acolheu nos procedimentos necessários para que esta jornada fosse concluída. Sob sua orientação pude observar e avaliar fenômenos de maneira plural, uma maneira mais ampla para se conhecer fatos científicos.

Aos Profs. Drs. Jordão Horta, Dijaci David de Oliveira, Eliane Gonçalves, Camila Romero, Cleito Pereira, Andréa Vettorassi, porque sem eles não teria alcançado o mestrado.

Aos colegas do grupo de estudos sociológicos, educacionais, que propiciaram análises mais equilibradas e profundas sobre a temática desenvolvida nesta dissertação.

*“Amar é um ato de coragem”
Paulo Freire.*

RESUMO

A proposta deste estudo consiste em uma pesquisa acerca do trabalho e das funções das (os) Auxiliares de Atividades Educativas (AAE) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Goiânia, procurando articular temas como o cuidar e o educar, questões de gênero, trabalho e educação. A proposta se ocupa em situar os afazeres dessas (es) profissionais dentro das CMEIs e suas relações de trabalho, trazendo à tona os reflexos da divisão sexual do trabalho nas atividades no seu espaço de produção e reprodução. O objetivo é analisar sociologicamente o trabalho, a identidade e as relações de gênero de Auxiliares de Atividades Educativas no cuidar e educar de crianças nas instituições de educação infantil do município de Goiânia. Busca-se responder a questões sobre os conflitos vividos no cotidiano profissional, sob condições de trabalho precarizado; o conceito de cuidar na educação infantil e sua relação com a divisão sexual do trabalho; como o educar e o cuidar se relacionam entre professoras (es) e Auxiliares de Atividades Educativas. Como caminho metodológico privilegia-se uma perspectiva qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com trabalhadoras (es) Auxiliares de Atividades Educativas, além de levantamento de dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Goiânia. O número de entrevistados somou dez profissionais AAEs, sendo apenas dois do sexo masculino, as condições de trabalho são muito similares, trabalham seis horas diárias e percebe-se que há pouca diferença ao se considerar a renda individual, todas(os) se encontram acima do nível de estudo determinado em lei para ocupação do cargo, oito entrevistadas(os) possuem nível superior completo e os outros dois possuem nível superior incompleto, sendo que alguns apresentam ainda pós-graduação em alguma área da educação. Observa-se nas falas o destaque dado à responsabilidade profissional no exercício de sua função, haja vista que possuem o reconhecimento de sua relevância.

Palavras chaves: Trabalho, gênero, Auxiliares de Atividades Educativas.

ABSTRACT

The purpose of this study consists of a research on the work and functions of (the) Educational Activities Assistants (AAE) in the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEIs) in the city of Goiânia, seeking to articulate themes such as caring and educating, issues of gender, work and education. The proposal is concerned with placing the tasks of these professionals within the CMEIs and their working relationships, bringing to light the reflexes of the sexual division of labor in the activities in their space of production and reproduction. The objective is to sociologically analyze the work, identity and gender relations of Educational Activities Assistants in the care and education of children in early childhood education institutions in the city of Goiânia. It seeks to answer questions about the conflicts experienced in the professional routine, under precarious working conditions; the concept of caring in early childhood education and its relationship with the sexual division of labor; how educating and caring are related between teachers (es) and Educational Activities Assistants. As a methodological approach, a qualitative perspective is privileged, with the realization of semi-structured interviews with workers (es) Assistants of Educational Activities, in addition to the collection of statistical data from the Municipal Department of Education of the city of Goiânia. The number of interviewees added up to ten AAE professionals, only two of whom are male, Working conditions are very similar, they work six hours a day and it is noticed that there is little difference when considering individual income, all of them are above the level of study determined by law for the occupation of the position. Eight interviewees have complete higher education and the other two have incomplete higher education, and some also have postgraduate degrees in some area of education. It is observed in the speeches the emphasis given to professional responsibility in the exercise of their function, given that they have the recognition of their relevance.

Keywords: Work, gender, Educational Activities Assistants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura –1 Marcos legais e históricos da Educação infantil no Brasil.....	31
Figura –2 Rotina Semanal da(o) Auxiliar de Atividades Educativas.....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela Roteiro de Entrevistas	111
--	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro – 1 Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil.....	33
Quadro – 2 Estrutura de parâmetros.	36
Quadro– 3 Perfil das(os) entrevistadas(os).	69

LISTA DE ABREVIATURAS

- AAE** - Auxiliar de Atividades Educacionais
- BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
- CEE**- Conselhos Estaduais de Educação
- CEIS**- Centros Educação Infantil
- CME**- Conselhos Municipais de Educação
- CMEI**- Centro Municipais de Educação Infantil
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- CNTE**- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- COEDI** -Coordenação-Geral de Educação Infantil
- DICEI**- Diretoria de Currículos e Educação Integral
- DRE** - Delegacias Regionais de Educação
- EM**- Escolas Municipais de Educação Infantil
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC**- Ministério da Educação
- PNE**- Plano Nacional de Educação
- PNQEI**- Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação
- PPP**- Proposta Político-Pedagógica
- SEB**- Secretaria de Educação Básica
- SEE**- A Secretaria Estadual de Educação
- SINTEGO**- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
- SME**- Secretaria Municipal de Educação
- SNAAE-GO**- Sindicato dos Auxiliares Administração Escolar do Estado de Goiás.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A(O) AUXILIAR DE ATIVIDADES EDUCATIVAS.....	21
1.1 O trabalho nas instituições de educação infantil. 38	
2. A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NAS ATIVIDADES DE AUXILIARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.	46
2.1 Uma atividade feminina?.	56
2.2 A participação masculina: cuidado e conflitos.....	59
3. IDENTIDADE E TRABALHO DE AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS	62
3.1 Perfil das(os) entrevistadas(os).....	66
3.2 Relações de trabalho nos espaços de educação infantil.....	70
3.3 Relações de gênero e a divisão sexual no trabalho na educação infantil.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS	93
APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de análise a ocupação de Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EM) da cidade de Goiânia, Goiás. Sob o ponto de vista socioeducacional, a delimitação das condições sociais que abrangem os CMEIs, CEIs e EMs consta do conjunto de realidades que as(os) construíram nesta última década. O foco central está em investigar a identidade de profissionais auxiliares de educação infantil e sua relação com questões de gênero e a divisão sexual do trabalho, além de compreender os conflitos e práticas sociais em suas relações de trabalho.

A(o) Auxiliar de Atividades Educativas em conjunto com os demais profissionais de Educação compõem o quadro de servidores que constitui os CMEIs, CEIs e Escolas Municipais (EMs), distinção dada pelo Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil em seu Título I, Capítulo I, Art. 4º, aprovado em sessão plenária pela Câmara Municipal de Goiânia em 29 de março do ano de 2016. Além da importância que se atribui a estas(es) profissionais da educação, vale a pena ressaltar que há aspectos que as(os) condicionam em seu universo de trabalho, são paradigmas que em suas diversidades demonstram a quão dinâmica é a realidade social de um CMEI, CEI ou Escola Municipal.

Tendo como parâmetro maior a defesa da qualidade na educação no país, o Ministério da Educação (MEC) estabelece políticas públicas que formem devidamente as(os) profissionais que atuam na educação e, conseqüentemente, a(o) AAE que está submetido a um conjunto de normatização e impedido de atuar fora destas condições, uma vez que a formação, qualificação de professoras(es), implica na contínua melhoria como mão de obra de assistência às atividades docentes.

Estas qualificações têm como finalidade tornar o fazer da(o) AAE mais dinâmico porque sua prática abstrai preocupações sociais de vários âmbitos e de níveis distintos. Como objeto de práticas de ensino-aprendizagem, a(o) AAE é conduzido a saberes, identidades, socialidades. É fiscalizada(o) diariamente em

suas práticas, em sua capacidade técnica, em sua moralidade, em sua dinâmica de apreensão de conteúdos socioculturais e pedagógicos. Os desafios para esta(e) profissional situam-se tanto nas condições de políticas públicas como nos desafios de entidades de classe porque os processos que edificaram sua construção não são originários de um segmento social esclarecido de suas finalidades.

Embora recente, a(o) AAE deixa sua marca histórica através de sua trajetória na educação infantil em Goiânia. Em parecer elucidativo o Sindicato do Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), em 28/03/2017, faz explanação acerca da legalidade e possibilidade de delimitação do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) como cargo de profissional da educação da rede municipal, pública, de ensino de Goiânia. À época, esclarece o documento, tal classificação não foi possível devido à impossibilidade de enquadramento na transposição de compatibilidades. Para que isso fosse possível as funções deveriam ser similares, compatíveis. Uma vez detectado que o cargo da(o) AAE *não possui* as características de *Profissional da Educação* expostas no anexo IV da Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000, a transposição fica impossibilitada gerando assim certa perplexidade para os profissionais que atuam na área.

Esta questão persiste sem uma resposta satisfatória, o parecer ora citado descreve a distinção entre o cargo da(o) AAE e da(o) profissional de educação. A distinção oblitera o cargo da(o) AAE e o reduz da sua dimensão e abrangência. Observadas de perto as duas condições, percebe-se claramente que a definição do cargo coloca como função especificamente o cuidar. Já para a(o) profissional de educação os critérios abrangem não somente o cuidar, mas também: elaboração de plano de curso e de aula, elaboração e correção de atividades que garantem a formação do aluno, atividades de esporte pedagógico, planejamento, capacitação, supervisão, inspeção. Os critérios estão centrados mais diretamente em um perfil que possui formação superior mesmo ciente de que o curso normal (nível secundário) durante longo tempo foi o responsável por todos estes critérios da formação infantil. Ximenes (2021) avalia que há resíduos históricos difíceis de serem transpostos. Notadamente, o assistencialismo foi o grande propiciador de respostas 'compensatórias e higienistas' para que a educação infantil fosse tomada como segmento educacional. Naturalmente que isso "não basta", reflete a autora. Dubar (2006) relaciona critérios que demonstram a formação das

identidades tanto da figura da(o) AAE, como do conjunto social que os circunstância. A identidade de classe, coletiva, não é construída ao acaso, há um conjunto de fatores que se apresentam para sua consecução. Paulino e Côco (2016) adentram o universo das políticas públicas educacionais diretamente vinculadas ao trabalho docente, possibilitando uma percepção mais precisa do fazer docente oferecendo um cenário delimitador das funções, enquanto Foucault (1979) demonstra as relações de poder que permeiam todas as relações humanas, há uma microfísica do poder que direciona as relações sociais.

Outra referência fundamental, Ávila (2002) reflete sobre o cuidar e educar na educação infantil, questões centrais na discussão sobre a função das(os) auxiliares educativas. Para compreender as relações de gênero que se constituem na ocupação, parte-se do argumento de Scott (1990) de que o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social. Já o estudo de Rosa e Búrigo (2018) faz um *passeio pela legislação* para esclarecer a trajetória do curso normal, algo relevante na definição do cargo da(o) AAE e outros que contribuem de maneira bastante própria para a conclusão dos estudos.

O principal objetivo é compreender as relações de trabalho sob as quais se encontram submetidos as(os) profissionais Auxiliares de Atividades Educativas (AAEs) uma vez que suas atividades se centram no cuidar, porém com vistas ao educar. Esta aproximação gera simultaneidades entre os dois fazeres e os seus limites, que, por vezes, gera certa fusão fazendo com que interpretações dúbias ponham em xeque os valores constitutivos de cada função. Ora se atribui mais importância a um aspecto, ora a outro.

Além desta questão, considera-se como elemento central as relações de gênero, uma vez que a feminilização se encontra fortemente presente no quadro funcional das instituições que lidam com educação infantil de maneira geral. Ao educar e cuidar, as crianças do município de Goiânia ficam sob a proteção destas(es) profissionais da educação, sejam homens ou mulheres, portanto pode-se deduzir que são obrigações que implicam o direito, a saúde, à proteção da vida.

A análise das atividades da(o) AAE se debruça, portanto, em diversas dimensões como as condições de trabalho, a formação e identidade das(os) profissionais e as relações de gênero na ocupação. Não apenas estes, mas

também as razões que fundamentam a dualidade do cargo no cuidar e educar, tendo na presença feminina a forma majoritária de ocupação do cargo. Não mais feminização em si (quantidade de mulheres na ocupação) mas a feminilização (qualidade), conforme Yannoulas (2011) porque há de se preocupar com a qualidade para que as profissionais do cargo sejam valorizadas e que o cuidar e o educar do cargo possa ser realizado satisfatoriamente.

As análises partiram da percepção das(os) próprias(os) profissionais que questionam não apenas o que diz respeito aos confrontos e conflitos internos do próprio fazer, mas também o que diz respeito aos seus proventos, levantam hipóteses quanto à valorização de seu trabalho e prestadores de serviços correlatos, estejam ou não dentro dos CMEIs. A fala “gosto muito do meu trabalho, o que eu não gosto é do meu salário. Se fosse um trabalho bem remunerado, eu gostaria de fazer isso pelo resto da minha vida”, é um ponto de vista comum durante as entrevistas, ainda que não com a mesma ênfase, mas todas(os) declaram que o trabalho as(os) satisfazem; sabem da importância e do ganho qualitativo entre uma criança que tem a possibilidade de ser assistida e educada dentro de um CMEI e outra que não tem.

Os resultados da investigação levam à conclusão de que há descasos desde a criação da função. Desvios formais, distorções profissionais ocorridas quando da elaboração jurídica e da definição do cargo. Não por acaso a(o) AAE não possui sindicato próprio, tal qual outros congêneres como o Sindicato dos auxiliares de administração escolar do Estado de Goiás SINAAE-GO ou outro. Quando a necessidade sindical se faz presente, recorre-se a entidades mais genéricas como Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás SINTEGO ou à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE dependendo do nível da questão. Este fato indica que as atividades sindicais da(o) AAE ainda estão por serem construídas.

Há, portanto, uma hierarquização de fazeres com desvios programáticos que constam sistematizados nos afazeres da(o) AAE. Examinar como esta(e) profissional procede dentro deste complexo de fatores é o propósito estabelecido. O caminho metodológico para este estudo privilegiou uma abordagem qualitativa, baseado no que Silva e Valdemarin (2010) declaram sobre pesquisa qualitativa, que exige interação. Tanto pesquisador quanto pesquisado estão

interligados, conectados pelas necessidades da pesquisa, portanto as falas das(os) entrevistadas(os) são o horizonte a ser analisado por que demonstram percepções, atitudes, motivações e concepções que desnudarão o objeto em análise. A análise dos dados terá como horizonte a realidade a ser investigada. Isto porque a análise tem uma relação direta com a realidade e manifesta concretamente através da aplicação de entrevistas. No caso das entrevistas foi organizado um roteiro que consta como anexo da dissertação.

As entrevistas semiestruturadas foram direcionadas às(os) profissionais Auxiliares de Atividades Educativas das instituições de educação infantil de Goiânia.

Sendo baseada na técnica bola de neve, que é usada com frequência para acessar a participação através de indicação, ou seja, o candidato entrevistado indica o próximo. Os elementos e/ou limitações impostos pela pandemia de Covid-19 refletem diretamente nas condições de trabalho; nas agendas governamentais; na agenda diária de profissionais que se veem sob uma leva de novas regras a serem observadas. Diante da pandemia, estados e municípios precisaram tomar medidas preventivas para evitar a propagação da doença, como as de distanciamento social, com o fechamento de escolas em um primeiro momento.

Neste sentido, também foi necessário um percurso metodológico adaptado às circunstâncias. Uma vez que sob condições pandêmicas há alterações nos procedimentos tidos como normais durante a coleta dos dados, foram feitas entrevistas virtualmente através de videoconferência, seja pelo *Skype* ou *WhatsApp* em razão da necessidade de distanciamento social no período de realização do trabalho de campo deste estudo.

Além das entrevistas, também foi realizada uma pesquisa documental como subsídio para compreender a ocupação de auxiliares de atividades educativas, buscando a legislação da educação relacionadas ao fazer do(a) Auxiliar de Atividades Educativas; declarações e acordos trabalhistas ou sindicais.

As análises detêm-se pormenorizadamente em um conjunto destes fatores, que partem da concepção de Minayo *et al.* (2002, p. 16), que compreende metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. Dentro desta ótica examinam-se propostas

curriculares, práticas trabalhistas, políticas públicas municipais educacionais com a intenção de colher depoimentos por meio de entrevistas semiestruturadas que traduzam a realidade percebida pelas(os) profissionais AAEs diante da problemática levantada.

Por esta razão, além das atividades expostas acima como elementos da análise direta, houve também, por extensão, a adequação de ponderações sobre a(o) AAE dentro do conjunto de diretrizes educacionais que contribuem, como finalidade última, na consecução dos objetivos dos CMEIs, ou seja: cumprimento de metas para a educação infantil dentro do planejamento de políticas públicas estabelecidas pelos órgãos gestores.

Surge, portanto, como consequência destes planejamentos os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (PNQEI) que servem como ferramenta na avaliação do quão efetivos foram os trabalhos desenvolvidos pela(os) AAEs e como o trabalho deles se dispõem na formação dos indicadores da qualidade e das premissas utilizadas para a realização dos objetivos gerais e específicos.

Para a realização da proposta organizamos a dissertação perfazendo um total de quatro partes. Além desta introdução, o primeiro capítulo trata da contextualização da educação infantil tendo a(o) AAE como figura central. Ainda nesta parte expõe-se as condições e formação do trabalho dentro do ambiente educacional das instituições de educação infantil de Goiânia. Uma segunda parte analisa as questões de gênero e suas implicações, tanto na formação como no desenvolvimento das funções e os reflexos da divisão sexual do trabalho realizado pelas(os) profissionais de atividades educativas. O terceiro capítulo apresenta o trabalho de campo e os resultados da análise das entrevistas com trabalhadoras/es AAE. Por fim, há as considerações finais da dissertação.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A(O) AUXILIAR DE ATIVIDADES EDUCATIVAS

A percepção da inserção da(o) profissional Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) no atendimento educacional institucionalizado à criança implica na consideração de extenso conjunto de valores que sedimentaram, ao longo do tempo, práticas e políticas originadas dos mais variados segmentos sociais existentes. Ao se analisar a função e verificar o universo sob o qual ela se encontra submetida nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs)¹, tem-se um panorama amplo da complexa pluralidade que a compõe. São concepções expostas comunitariamente, culturalmente, politicamente, historicamente que constituem os valores sociais existentes nestes polos educacionais.

A Educação Infantil congrega obrigatoriamente vivências e situações rotineiras que incidem na formação da criança e conseqüentemente na pessoa adulta. Estas vivências estão permeadas de noções que produzem aprendizagens, que recriam ou reproduzem práticas orientadoras consideradas de formação, ou seja, um conjunto de rotinas que tem como objetivo constituir convívio e por conseguinte constituir conhecimentos. Edir (2014 p. 39), Ximenes (2020, p. 217), Speck (2018, p. 163) expõem, cada qual a sua maneira, as rotinas que podem ser compreendidas como ferramenta de conservação/manutenção da educação e que culminam com a construção de critérios que compõem o ser social que somos.

Os CMEIs nas suas atividades diárias alimentam, higienizam, cuidam das crianças durante período integral; atuam de maneira cotidiana na realização de tarefas didáticas como contos faz de conta; de histórias que despertam para novas percepções; aplicam projetos pedagógico são fomentadores de descobertas, sedimentam matérias primas para a edificação e produção de conhecimentos quando realizam cantigas e adaptações de peças educacionais; trabalham no sentido de vivificação de memórias, ou seja: os CMEIs e CEIs são entidades sociais, educacionais, que colocam em vigor diariamente sua proposta político-pedagógica com vistas a formar cidadãos.

¹ A diferença entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Centros de Educação Infantil (CEI) se estabelece quando há a participação de entidades conveniadas. Com os CMEIs não há a participação de terceiros a responsabilidade e totalmente do poder público, no caso, a prefeitura de Goiânia-GO.

A esta formação, Tavares, confirma as condições de vivências construídas através de praxes, através de práticas formais, área específica da(o) AAE, que geram critérios, que dialogam com o futuro e que foram estabelecidas através de amplo processo histórico.

Não apenas a(o) AAE é fruto desta perspectiva, mas todo o grupo que indica à educação infantil o horizonte a ser perseguido. Paulino e Côco (2016, p. 697) relatam que o desenvolvimento das profissões da educação está diretamente vinculado à implementação de projetos que se coadunam com políticas públicas, de forma dinâmica, “reconfigurativa”. Esta afirmação abre possibilidades de se detectar, da forma mais abrangente possível, na expressão reconfiguração, que: não somente a(o) AAE necessita adaptar-se com frequência a situações que se movimentam e retomam parâmetros bastante diversificados, mas toda a estrutura administrativa. São reformas que ora atendem objetivos da classe dirigente, ora reorganizam propósitos inconclusos de políticas anteriores com a intenção de ajustamentos, de regulamentação e/ou regulação para a implantação de “tecnologias políticas que incidem em novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (PAULINO e CÔCO, 2016, p. 697). Este movimento de reconfiguração, reordenação, remodelação, atende a interesses variados quando promove suas diversidades. Na verdade, o que se apresenta de maneira mais objetiva e o que se estabelece como justificativa para tais mudanças é: a obtenção de resultados práticos para os quais há que se orientar a Educação de maneira geral, neste caso a Educação Infantil: esta diversidade se assemelha a algo de estratégia quando se trata de políticas públicas.

Gramsci (2001, p. 36) contribui informando “[...] é útil certa “estratificação” das capacidades e hábitos, bem como a formação de grupos de trabalho sob a direção dos mais aptos e evoluídos, que acelerem a preparação dos mais atrasados e toscos.”. O sistema capitalista toma o universo da educação nos seus mais variados aspectos como meio propício para se recriar ou reproduzir a formalização deste domínio através dos diferentes discursos, intelectualizados a partir de uma configuração simbólica que exprima bem suas intenções e finalidades. Sabiamente Bourdieu (1989, p.55) acrescenta, o espaço de interação é o lugar da actualização da intersecção entre os diferentes campos.

Os agentes na sua luta para imporem o veredicto imparcial, quer dizer, para fazerem reconhecer a sua visão como objetiva, dispõem de forças que dependem da sua presença a campos objetivamente hierarquizados e da sua posição nos campos respectivos, para o autor as estruturas sociais por si só não determinam a vida em sociedade, neste sentido o agente social não é uma simples consequência das determinações da estrutura social, se faz necessário compreendermos essa relação pensando relacional mente, uma vez que o real é relacional, para se pensar uma expressão usada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma determinada atividade, seguindo sempre os mesmos procedimentos, os mesmos padrões, processos como exemplo a arte, religião, língua etc como estruturas estruturantes, baseando-se no conhecimento de quem realmente conhece o objeto, os sistemas simbólicos só podem exercer um poder estruturante por que são estruturados, e enquanto instrumentos de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem sua função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) que os fundamentam, contribuindo assim para a domesticação dos dominados.

Embora a educação em si possua um semblante de múltiplas faces, suas subdivisões também são plurais, cada parte de si possui uma diversidade apropriada, um conjunto de critérios. A Educação Infantil, tanto quanto as demais, demonstra sua fisionomia a cada tempo, demonstra suas próprias congruências e incongruências. Ela procura adequar-se aos contextos de época, aos fatos que a circundam como sua história constata. Cerisara (2002, p. 09) ao explicar os porquês desta multifuncionalidade da educação, ao se referir à educação infantil, estabelece que há uma lógica coletiva, abrangente e sociológica, que congrega certa “instância social onde as esferas pública e doméstica se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas” para o atendimento de necessidades educacionais que são, em sua maior parte, de responsabilidade do Estado. Esta responsabilidade consta regulamentada constitucionalmente em períodos recentes da história brasileira, quando do estabelecimento das políticas públicas que regulam a Educação Básica e por conseguinte a Educação Infantil.

A Carta Magna de 1988 estabeleceu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada oito anos após a promulgação da Constituição (Lei nº 9.394/1996), um marco jurídico, Figura 1, obriga o Estado brasileiro a

disponibilizar, de forma gratuita e com qualidade², o acesso à educação básica às meninas e meninos de todo o país, com “padrão mínimo de oportunidades”. *Para a educação fundamental o Art. 74* expõe que o dever é coletivo, Estado União e Municípios devem oferecer educação de qualidade.

Para a educação infantil a LDB circunscreve em vários dos seus artigos e parágrafos as devidas condições em que está se encontra submetida, cita-a por mais de 15 vezes fazendo distinções e modelando os quesitos e as condições de sua aplicação. Ampara a educação em dois sentidos básicos que são, sentido amplo e restrito³, fazendo com que seus dispositivos atuem mais diretamente no conjunto de situações a serem alcançadas pelas políticas neoliberais. Os programas neoliberais⁴ abrem, por assim dizer, um amplo campo de reformas com propósitos de adequação de intenções ainda que com profundas contradições.

Entretanto, esta obrigação estatal se encontra vinculada a interesses de classes. O Estado moderno, mais precisamente o Estado neoliberal, compreende a educação escolar como uma antessala para o mercado de trabalho, como um imperativo que atende demandas de mercado prosseguindo uma perspectiva histórica em ação desde o *laissez-faire*⁵. A educação, *lato sensu*, sob este ponto de vista, é uma ferramenta que constrói políticas públicas assegurando interesses mercadológicos como sua principal finalidade. Na prática este tipo de Estado tem

²O termo qualidade é bastante controverso. Quando utilizado no sentido de realização dos serviços públicos como um direito social ele se estabelece diferentemente do sentido da iniciativa privada. A inserção do termo dada pela lei obriga certa definição-padrão qualitativo, mesmo em comparação com os serviços de educação privados. Somente quando elaborado o PNQEI é que o desenho qualitativo dirigido ao setor público ficou melhor definido.

³Em sentido amplo a educação não possui limites de ambientes, ou seja, é toda e qualquer formação advinda dos mais variados tipos de espaços. No sentido restrito é a educação formal propriamente dita, a que se dispõe na escola e é disciplinada pela LDB.

⁴O Estado neoliberal funciona como um conglomerado de posturas capitalistas, com forte viés economicista, embora não se trata de procedimento ideológico. Daré (2019) orienta: “o neoliberalismo [...] não deve ser tratado como ideológico ou como um gênero da política econômica [...], mas como um sistema normativo que expandiu sua influência para todos os países sobrepondo a lógica do capital para todas as dimensões da vida. Pode ser entendido como uma racionalidade, um modo de pensar, estruturar e organizar a ação dos governantes e as condutas dos governados” (DARÉ, 2019, p. 37). Outra percepção que confirma esta lógica vem nos seguintes termos: “da crítica ao velho liberalismo e da afirmação dos princípios do individualismo e da democracia, emergiu uma nova interpretação do liberalismo, contrária aos fenômenos clássicos do fascismo e do comunismo, e, assim, sob os escombros da Segunda Guerra Mundial e do *laissez-faire* emergia a Escola Neoliberal” (REYMAO e OLIVEIRA, 2017, p. 23).

⁵*Laissez-faire* vem do francês e é uma expressão que tem o sentido literal de “deixar fazer”, tornou-se à época, um símbolo para a economia liberal, berço do capitalismo.

como foco central a contínua produção de bens, de valores, rendimentos, mercadorias⁶.

Quando o Estado centra sua atenção na formação de forças mercadológicas (capitalismo) e exerce com frequência sua vigilância na adequação de esforços concorrenciais para a produção e consumo de bens, acaba por realizar, de maneira perceptível, seu próprio frontispício, seu autorretrato: deixa à mostra seus interesses centrais, seus objetivos. Desta maneira, o Estado neoliberal toma a escola para si, não importa se são CMEIs, CEIs e Escolas Municipais, e transporta para a educação os valores que lhe convém, que lhes são precisos. De maneira mais simplificada pode-se afirmar que para este tipo de Estado a escola é como uma grande fábrica de técnicas, tecnologias que se ocupam da realização dos mais variados tipos de gerenciamentos quando da produção de seus bens. Ainda assim, para que estas tecnologias cumpram com as projeções para as quais foram desenvolvidas, faz-se necessário outros aparatos sociais que auxiliem na sua execução, entre os quais: um estado de direito que assimile normatizações consonantes com as prerrogativas constituídas para este fim.

A importância das regulações e regulamentações, quando de suas utilizações, seja em campo social distinto da educação ou na própria educação, vem de longa data. Não por acaso as regulações aplicadas ao Estado neoliberal brasileiro estão presentes no campo social, funcionam como um braço executor, e possuem, contraditoriamente, origem não capitalista. A aplicação da regulação como ferramenta normativa, com foco em ajustes, em correções e adequações, possibilita sob olhar técnico específico, minimização de conflitos gerados entre as classes sociais em questão, quer dizer: essa via a possibilita revisão e adequação de interesses conflitantes e faz com que as iniciativas cheguem a um acordo sem maiores confrontos sociais.

Para melhor compreendermos o conceito de regulação e sua utilização no campo social, recorreremos à Escola Francesa de Regulação (situada na década de 1970), da qual surgiu a Teoria da Regulação. De vertente marxista,

⁶MARX, em O Capital, Seção I. Capítulo 1, trabalha sua definição de mercadoria de forma bastante abrangente. Elucida que: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão². Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção” (MARX, 2013 p. 97).

seus teóricos partiam do pressuposto de que a regulação é mecanismo de reprodução, à medida que garante as condições de sobrevivência de determinado modelo econômico, o capitalismo. Contudo, embora a regulação tenha como horizonte a garantia da reprodução econômica, para que cumpra tal objetivo, não basta que ela se realize somente neste campo, sendo necessário efetuar-se em outras áreas, como no campo das relações sociais. A educação, como produto dessas relações, pode ser incluída nessa dinâmica. Ou seja, por seu planejamento, sua organização e sua gestão, pode vir a se conformar, para mais ou para menos, a esse esquema de reprodução (SPECK, 2018, p.45).

Para o capitalismo neoliberal, após inversão do sentido aplicado por Speck (2018) acima, as práticas reguladoras nos serviços públicos se metamorfosearam e passaram a andar em sintonia com os demais setores da economia. Não por acaso, e não raro, suas aplicações abrem paralelos constantes com o setor privado. Estes paralelos normalmente realçam as práticas da iniciativa privada e consagram-na como mais eficiente. Neste aspecto as regulações se tornaram o grande artefato gerencial a serviço da iniciativa privada, sofrem interferência direta desta forma de pensar e atua de maneira efetiva para a garantia de privatizações: abrem indicativos, subliminares, de que, a rigor, o interesse público de fato não é a prioridade, mesmo na sua condição de elaborador de políticas públicas. Tavares (2020, p. 65) demonstra estes paralelismos e indica que tais procedimentos tem a ver com uma intenção maior que pressupõe a manipulação do Estados pela iniciativa privada. A autora confirma, de forma contundente, que “a ideologia neoliberal disseminou amplamente a crença de que a instituição privada é mais eficaz, tem mais qualidade, é mais competitiva, mais exigente e que prepara o estudante para o mercado de trabalho”. Isto quer dizer que há um sentido explícito corroborado pela iniciativa privada de que o Estado sofre de um mal congênito, algo que o priva da sua condição coletiva, associativa, comum; um mal que o acomete desde sempre no sentido qualitativo, quer dizer: todas as iniciativas estatais não possuem as características essenciais para gerar a devida qualidade de seus serviços. Sendo assim, a educação pública diante da atividade privada é tão somente um produto que não pode ser disponibilizado com os devidos componentes que exigem o direito social. Ximenes (2021) torna essa realidade mais presente e levanta a sugestão de que se se tomar como exemplo o contexto que vivenciamos atualmente, momento em que esta pesquisa se encontra sendo elaborada, perceber-se-á, sem maiores dúvidas, que os ataques do atual governo à educação busca colocar em prática esta conduta privada, uma vez que entre 2003 a

2016 (governos do Partido dos Trabalhadores) houve certo crescimento de investimentos na educação por parte da União. A precarização das condições de trabalho ou a ausência que impõe percalços tem como propósito fragilizar a ação estatal e por consequência os direitos sociais, com vistas à justificativa de privatização.

A partir deste conjunto de realidades o que se percebe mais objetivamente é que ao se avaliar processos de forma dialética⁷, sobretudo processos que levam em conta a intenção de produção capitalista, em conjunto com os argumentos que lhe dão sustentação, corre-se o risco de certa incongruência, de certa falha de percepção da realidade social analisada, uma vez que as articulações promovidas para o controle neoliberal nem sempre se dispõem de maneira óbvia, linear. A Educação Infantil; a(o) AAE; os CMEIs e a própria Educação *Lato sensu* submetem-se radicalmente a contexto maior, globalizante. O capitalismo contemporâneo toma para si a educação, Batista (2011), designando-lhe função substancial de preparação de trabalhadores para execução de tarefas mercadológicas. E isto é uma condição que ultrapassa fronteiras. Em outras palavras: “[...] cada modelo de produção demanda determinadas capacidades e habilidades por parte dos trabalhadores, o capital espera, através da educação, sejam moldados os novos perfis de trabalhadores [...]” (BATISTA, 2011, p. 06). Os CMEIs deste ponto de vista realizam sua função essencial, dispõem através de seu raio de ação sua contribuição a partir da infância porque assim exige toda a estrutura que os submete, principalmente a “educação da infância de baixa renda”. Neste particular, a *educação de baixa renda* funciona como mecanismo da ação estatal que, de forma pendular, aciona suas justificativas, ora divulga que os CMEIs possuem finalidade educacional, ora os coloca como centro de apoio às famílias da classe trabalhadora.

Ao se perceber esta realidade, estas contradições e contraposições, faz-se necessário recorrer a autores que as expliquem da maneira mais abrangente possível, como o faz Foucault (1979) quando relata sobre verdade e poder, poder político, sobretudo: “a verdade não existe fora do poder [...]” (FOUCAULT, 1979, p.10). Isto em razão de que os discursos apresentados pelo Estado, Município e Federação são dúbios, ora apresentando (justificando) que trabalhadores da

⁷O termo dialética está sendo usado no seu sentido mais usual, que quer dizer movimento.

educação tem autonomia para elaborar seus currículos e planos de aula, que se centra na liberdade de expressão e criticidade, mais que na verdade, direciona através de conteúdos os programas a serem desenvolvidos na educação sem as menores condições de mudança, tendo que repassar as crianças através dos trabalhadores da educação o que vêm direcionados a elas de suas secretarias-órgãos responsáveis. Ou seja, se as condições ideais ainda não ocorrem, então aquilo que está disposto, é, sem nenhuma dúvida, a realidade formal que receberá o trabalhador, e aí está estabelecida a contradição, inclusive do discurso oficial. Foucault (1979) mais uma vez esclarece:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p.10)

Não obstante, o conjunto de situações sociopolíticas colocadas acima, tem como objetivo situar de maneira ampla o universo global social, sob o qual os CMEIs se encontram. São políticas praticadas dentro do espectro neoliberal que exploram uma complexa estrutura de contradições e reorientações para tornar a educação cativa de seus interesses. Cabe então a afirmativa de que esta incongruência na ação estatal subverte os princípios para os quais a ação estatal existe, não por acaso, e a partir destas transformações é que tudo frui. Em última instância, a prática sintetiza recursos econômicos e políticas e os dispõem mediando interesses coletivos em favor de quem lhe aprover, via de regra, a iniciativa privada.

Fica claro, portanto, a cada momento, as vias pelas quais este Estado executa suas ações. A educação brasileira tomada por inteiro apresenta várias subdivisões que compõem as partes de seu corpo, tendo na LDB, em consonância com a Constituição de 1988, sua orientação máxima que aponta, num primeiro momento, para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e num segundo momento para as estruturas governamentais que as dirigem. Simplificando esta hierarquia organicamente tem-se:

- O Ministério da Educação (MEC) seguido do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as iniciativas federais.
- A Secretaria Estadual de Educação (SEE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e as Delegacias Regionais de Educação (DRE) para as iniciativas estaduais.
- Secretaria Municipal de Educação (SME) e Conselhos Municipais de Educação (CME) para as iniciativas municipais.

À estrutura de governos apresentada acima, acrescento como vetor de análise os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para Educação Infantil (PNQEI), utilizando-os no sentido de expor mais diretamente as práticas exigidas por estas estruturas de governo dentro da educação, uma vez que o PNQEI promove uma espécie de síntese de resultados para o trabalho realizado dentro dos CMEIs e demais centros educacionais públicos do país. A noção de qualidade em geral traduz o sentido teleológico do Estado. Esta noção de qualidade apresentada como recurso instrumental, gerencial, atua regulando um número significativo de critérios e práticas trabalhistas, sobretudo as atividades da(o) AAE, que numa espécie de pirâmide gerencial necessita resultar, em conjunto com seus pares, os propósitos determinados. Através do Plano Nacional de Educação (PNE), Brasil (2019), instituiu-se que a União deve orientar parâmetros qualitativos para a educação, sobretudo na primeira fase da educação básica: a educação infantil. Neste caso, os planos oficiais atuam de forma síncrona com determinações jurídicas, como se fora peças de uma mesma construção que guardam interesses similares.

A importância da análise pela qualidade na educação se faz necessária porque esta (a qualidade) imprime certa tensão quando contextualiza programas e objetivos, e especifica estes objetivos compreendendo-os como expressão de relações sociais produtivas economicamente que devem ser ministradas e alcançadas. A(o) profissional AAE se submete tecnicamente cada vez mais a universo mais complexo à medida em que as exigências qualitativas vão desenhando o estado educacional idealizado.

Quando se engendra parâmetros qualitativos para gestão de sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação; gestão das instituições da educação infantil, tomando apenas estes pontos como exemplo, está se buscando estabelecer um compromisso

prévio, um compromisso de metas, planejado com a pré-condição de se obter um serviço específico, mensurável através de indicadores de padrões de qualidade que incidem sobre áreas focais, com um controle absoluto de tempo de execução e de atividades realizadas pelos profissionais da educação. Ao fazer da(o) AAE é sobreposto um fluxo de atividades totais que o colocam como principal realizador das tarefas globais, de acordo com a estrutura de gerenciamento dos parâmetros. E as referências definidoras de sua função, não são específicas, normalmente são expressões generalizadas que estão dispostas na documentação gerencial como “profissionais de apoios” e que por consequência desenvolvem “serviços de apoio” (BRASIL, 2019, p. 73). Num conjunto de oito áreas focais que compõem o total de subdivisões admitidas e gerenciadas pela estrutura de parâmetros, cinco destas incluem o fazer da(o) AAE de forma direta, demonstrando que seu trabalho está vinculado diretamente a praticamente toda a atividade dos CMEIs.

A qualidade nos serviços públicos via PNQEI passa a impor condição de mérito. Demonstra o quão as formas de controle se transformam, se alternam, no sentido de serem aplicadas para se obter as resultantes estabelecidas a partir de políticas públicas, quer dizer, suas contradições e oscilações obedecem às estratégias político administrativas estabelecidas por um misto de projeções oriundas da realidade privada e do setor público com a estrutura prestadora de serviços de ambas. O que muitas vezes inviabiliza a ação da(o) AAE no sentido de luta pelos seus direitos porque o público e o privado se distinguem em muito, não são a mesma coisa. Desta forma, o percurso qualitativo se apresenta como marco referencial que procura dar maior assertividade às condições de melhoria na qualidade no serviço público desde 2016.

Ao se estabelecer critérios para a primeira infância (Figura 1), percebe-se que a questão da qualidade se projetava desde antes de 2006 quando do estabelecimento (exigência) e publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil. É por esta razão que sua condição essencial, manifesta, subjetiva, consta desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 quando da elaboração dos primeiros documentos norteadores da Educação Infantil.

Figura 1 – Marcos legais e históricos da Educação infantil no Brasil

Primeiros documentos norteadores da Educação Infantil



Fonte: Plano Nacional de Educação (PNE), Brasil (2019).

O PNQEI, portanto, rompe com o discurso quantitativo antigo no seio escolar, aquele que afirma ser mais importante ter mais atendimento às crianças, mesmo de forma precária, do que um serviço de qualidade de custo elevado com menos crianças sendo atendidas. Ainda assim, Scalabrin (2018) e Edir (2014) são enfáticos ao relatar a qualidade como algo advinda de mais investimentos, sua percepção é de que não há qualidade sem maiores investimentos e, neste sentido, faz-se necessário romper com o padrão de privilégio estendido somente às classes mais abastadas. Para Edir (2014):

Essas discussões apontam para a assertiva de que a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas liga-se diretamente à necessidade de investimentos específicos, que potencializem a realização de ações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança (EDIR, 2014, p. 34)

Como consequência à incorporação da qualidade, ferramenta que promove percepção múltipla da realidade; que permite uma prospecção maior para sua realização. Por um lado, fornece a entrada para um ponto onde se pretende ascensão a uma realidade diferenciada nos serviços públicos, qualitativamente melhores; e por outro possibilidades de preconizar uma educação como vitrine, como produto de mérito, tal qual faz o mercado privado.

O PNQEI nesse âmbito contribui para certa percepção de que, por este caminho, o Estado estaria cumprindo sua função substancial, contribuindo de maneira

significativa para a vida social do cidadão criança de tal forma que, em tempo relativamente curto, poder-se-ia usufruir desta nova realidade.

Desta forma o que se tem são parâmetros, dispersos em quase todas as componentes que sumarizam os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (PNQEI) de 2019 (última atualização), publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Um documento de alto nível que usufruiu na sua produção a participação da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI); da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB). Portanto, um documento que pretende refletir critérios estabelecidos por políticas públicas qualitativas com resultados em curto prazo. Sua intenção maior é orientar os “diversos públicos: gestores de secretarias de educação e das instituições de educação Infantil, professores e profissionais de instituições de educação infantil” (BRASIL, 2018, p. 21). Neste ponto se inclui os CMEIs de todo o país e entidades congêneres. Sua importância reside no fato de que ele sinaliza as condições propostas pelos órgãos federais, suas entidades superiores, com a finalidade de estabelecer critérios regulatórios como já expostos anteriormente. Por esta razão, pode se aludir ao Estado brasileiro, que tal documento representa sua perspectiva maior para a gestão da qualidade na educação, quero dizer, sua ideia do que deve ser estabelecido como qualidade, suas condições de análise, de avaliação, ou seja: sua intenção ideológica⁸. Desta forma, nossa entidade-guardiã (União), através do PNQEI trata de critérios que incidem diretamente sobre a temática CMEIs e abrange formação, carreira e remuneração destes profissionais, inclui-se, portanto, a(o) AAE como agente central, além de demais profissionais da educação infantil, com especial ênfase à seleção, carreira, valorização dos professores e profissionais da educação. A vinculação das

⁸ O sentido ideológico aqui empregado é o que está posto por Gorender na apresentação de O Capital de Marx, onde ele explica a instância econômica como um fator plural que adquire formas múltiplas e se apresenta de maneira bem mais sofisticada do que sugerem os economicistas, e que se encontra com frequência nas noções macroeconômicas. “As categorias econômicas, ainda quando analisadas em níveis elevados de abstração, se enlaçam, de momento a momento, com os fatores extraeconômicos inerentes à formação social. O Estado, a legislação civil e penal (em especial a legislação referente às relações de trabalho), a organização familiar, as formas associativas das classes sociais e seu comportamento em situações de conflito, as ideologias, os costumes tradicionais de nacionalidades e regiões, a psicologia social – tudo isso é focalizado com riqueza de detalhes, sempre que a explicação dos fenômenos propriamente econômico adquira na interação com fenômenos de outra ordem categorial uma iluminação indispensável ou um enriquecimento cognoscitivo (MARX, 2013, p. 28)”.

funções às suas condições de trabalho em cada cargo, consta na Quadro 1 – Parâmetros da Qualidade na Educação Infantil.

Quadro 1 – Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil

PARÂMETROS DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
<p>1. GESTÃO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO</p> <p>1.1. Gestão de acesso, oferta e matrícula</p> <p>1.2. Sistema de Ensino/Rede de Ensino</p>
<p>2. FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>2.1. Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais</p> <p>2.2. Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais</p> <p>2.3. Condições de trabalho dos professores e profissionais da educação</p>
<p>3. GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>3.1. Planejamento e avaliação</p> <p>3.2. Projeto Pedagógico</p> <p>3.3. Transições (casa-instituição; ano a ano; entre etapas)</p> <p>3.4. Instancias colegiadas</p> <p>3.5. Promoção da saúde, bem-estar e nutrição</p>
<p>4. CURRÍCULOS, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</p> <p>4.1. Campos de Experiência: multiplicidade de Experiências e Linguagens</p> <p>4.2. Qualidade das interações;</p> <p>4.3. Intencionalidades pedagógicas</p> <p>4.4. Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças</p>
<p>5. INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE</p> <p>5.1. Relações com a família e comunidade</p>
<p>6. INTERSETORIALIDADE</p> <p>6.1. Rede de Proteção Social</p>
<p>7. ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS</p> <p>7.1. Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento</p>

7.2. Insumos pedagógicos e materiais

8. INFRAESTRUTURA

8.1. Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso a edificação e condicionantes físicos ambientais

8.2. Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes Os Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil foram segmentados nas seguintes áreas, cada uma delas com princípios e práticas específicas relacionadas a qualidade da Educação Infantil:

Fonte: (BRASIL, 2018/2019 p. 12/13)

A gestão dos critérios e parâmetros apontados pelo PNQEI possui níveis de execução. Estes níveis se ocupam da adequação que cada situação colaborativa exige para que suas etapas sejam alcançadas, são executados de maneira focal como apresentado no Quadro 2 – Estrutura de parâmetros, e se adaptam ao formato de cada realidade socioeducativa. Inclui-se neste as atividades realizadas pelos CMEIs, necessária para o aperfeiçoamento e atendimento de práticas administrativas vinculadas às políticas públicas educacionais.

É por esta razão que os critérios se orientam (estrutura de parâmetros) como pontos de flexão para a absorção das realidades que compõem o planejamento por inteiro. A divisão em áreas focais ordenadas hierarquicamente (08 áreas no total), uma para cada situação prioritária, de tal forma que funciona arranjando seus princípios, concatenando-os como modelos implementais, gerenciais. Fernandes e Campos (2015) demonstram as possibilidades de uso de diversos modelos gerenciais na educação confirmando seu retrato da atuação neoliberal. Desta análise emerge a afirmativa de que: entre os modelos mais variados de gerenciamento e de critérios educacionais, os que mais confortavelmente atendem as necessidades dos municípios analisados, são aqueles que consideram a atividade de supervisão “estritamente vinculada ao projeto pedagógico das instituições” (FERNANDES E CAMPOS, 2015, p. 290). Isto implica na afirmativa de que a realidade pode ser melhor apreendida se se compreender que é dentro dos CMEIs que são articulados, além dos requisitos de qualidade, a Proposta Político Pedagógica (PPP); além do Regimento Interno da Secretaria de Educação Municipal (SME); e do documento orientador do Trabalho Articulado em Rede; e do Documento Curricular da Educação Infantil,

acrescentado do Indicador de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia (um indicador específico produzido pelo próprio município).

Em última instância, os CMEIs são o centro de atendimento no qual as propostas globais determinadas pela educação infantil se realizam. Eles abrangem os elementos de formação que são determinados através de políticas públicas gerenciadas diretamente do conjunto de decisões que comportam as diretrizes de formação impostas pela União, Estados e Municípios. Parafraseando Fernandes e Campos (2015, p. 290), os parâmetros nacionais e municipais têm como centro regulador a figura do supervisor que promove uma “relação de coerência entre as políticas e as práticas educativas”.

Este Centro regulador promove a relevância que acompanha o planejamento e a gestão dentro dos CMEIS e sobre as atividades da(o) AAE, promove as atividades de apoio e desenvolvimento dos objetivos cotidianos que necessitam ser realizados e registrados, documentados de maneira apropriada, para que a devida transparência sirva como ferramenta do controle técnico democrático. Neste sentido, há orientação da própria RME que se evite a informalidade, uma vez que o desconforto promovido pela ausência de registro fragiliza a gestão: a discussão sobre documentação pedagógica não é recente no Brasil e está, quase sempre, vinculada à promulgação de Diretrizes Curriculares. Para dirimir quaisquer divergências sobre a produção destes registros, de acordo com publicação realizada pela Superintendência Pedagógica e de Esportes (Diretoria Pedagógica) da Secretaria Municipal de Educação e Desportos da Prefeitura de Goiânia, a Lei de Diretrizes e Bases -de Educação da Educação (LDB) anuncia que:

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, 'sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental' (LDBEN, art. 31).

Percebe-se, portanto, que os ritos formais imprimem a necessidade de que as condições gerais da aplicação de estrutura de parâmetros, sejam elas federais ou municipais, sejam realizados na prática e documentalmente para que, dentro deste conjunto maior de gerenciamento, que congrega as diretrizes citadas e suas regras de trabalho dentro dos CMEIs, sejam aferidas, sejam mensuradas para que o controle

seja produzido documentalmente em todas as suas variáveis e sirvam como referência de reaplicação futura, caso seja de interesse da educação.

Na verdade, esta forma de aplicação deve ser tomada como um controle dinâmico, social, efetivamente técnico que possibilita certa fiscalização em curto, médio e longo prazos. É a preocupação de controle centralizada tendo através da qualidade sua forma de apropriação de determinada mão de obra, ou seja, de uma mão de obra específica e direcionada para o fim almejado.

Quadro 2 – Estrutura de Parâmetros

	Gestão	Princípios	Parâmetros
Área focal 1	DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO	1.1) Gestão de acesso, oferta e matrícula 1.2) Sistema de Ensino/Rede de Ensino.	30 parâmetros
Área focal 2	FORMACAO, CARREIRA E REMUNERACAO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCACAO INFANTIL	2.1) Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais 2.2) Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais 2.3) Condições de trabalho dos Professores e profissionais da educação	31 parâmetros
Área focal 3	GESTAO DAS INSTITUICOES DE EDUCACAO INFANTIL	3.1) Planejamento e avaliação 3.2) Projeto Pedagógico 3.3) Transições (casa-Instituição; ano a ano; entre etapas) 3.4) Instancias colegiadas 3.5) Promoção da saúde, bem-estar e nutrição	52 parâmetros
Área focal 4	CURRICULOS, INTERACOES E PRATICAS PEDAGOGICAS	4.1) Campos de Experiencia: multiplicidade de Experiencias e Linguagens 4.2) Qualidade das Interações 4.3) Intencionalidade pedagógicas 4.4) Observação, planejamento, documentação e reflexão	41 parâmetros

		das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças.	
Área focal 5	INTERACAO COM A FAMILIA E A COMUNIDADE	5.1) Relações com a família e a comunidade	17 parâmetros
Área focal 6	INTERSETORIALIDADE	6.1) Rede de Proteção Social	10 parâmetros
Área focal 7	ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIARIOS	7.1) Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento 7.2) Insumos pedagógicos e materiais	27 parâmetros
Área focal 8	INFRAESTRUTURA	8.1) Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso a edificação e condicionantes	31 parâmetros
		físicos ambientais 8.2) Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes	

Fonte: (BRASIL, 2018/2019 p. 25)

Este prisma qualitativo desenvolvido pelo MEC e Municípios oferece a todos os educadores uma janela analítica para que possam detectar não só os critérios das relações existentes nos elementos dispostos com seu *modus operandi*, quero dizer, de como estes propósitos se dão, bem como com quais realidades eles são constituídos: é possível, por essa via, a percepção de fluxos avaliativos e interativos que aquedam com precisão cada interesse político, econômico, social.

1.1 O trabalho nas instituições de Educação Infantil

Os CMEIs foram criados e são gerenciados a partir de distinções dadas em regimento, Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (Regimento Interno dos CMEIs de Goiânia-GO). Em seu Título I, Capítulo I, Art. 4º, aprovado em sessão plenária pela Câmara Municipal de Goiânia em 29 de março do ano de 2016 (última atualização) constam suas origens e finalidades. A cidade de Goiânia, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), possui 188⁹ Centros Municipais de Educação (CMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs) e aproximadamente 2.604 Auxiliares de Atividades Educativas (AAEs), média estimada a partir do quantitativo necessário para atendimento a um número mínimo de crianças por AAE. A(o) Auxiliar de Atividades Educativas em conjunto com os demais profissionais de educação compõe o quadro de servidores que trabalham nestes núcleos. A Secretaria de Educação do Município entende que o atendimento à Educação Infantil deve ser ministrado em etapa única e que o educar e o cuidar são simultâneos às ações educacionais dispostas pelos profissionais de educação. A Figura 2 – Rotina semanal, exemplifica a rotina da(o) AAE nos CMEIs de Goiânia. Cinco vezes por semana as rotinas se estabelecem de acordo com o plano pedagógico. O AAE é o profissional encarregado de manter esse padrão, por assim dizer, dos serviços disponibilizados às crianças a cada dia da semana, trabalha seis horas diárias com 15 minutos de intervalo para descanso, revezam entre si (troca de turno) no horário das 12h às 12h30 que é o horário de repouso das crianças, repassando as atividades e acontecimentos do turno. A AAE do turno matutino trabalha das 6h30 às 12h30 e o vespertino, das 12h às 18h. A rotina às vezes muda de acordo com a necessidade de cada instituição e de acordo com as particularidades de cada criança, por exemplo: na hora do repouso das crianças as profissionais AAE colocam colchonetes pelo chão e providenciam atividades lúdicas para aquelas que não querem repousar, algumas crianças necessitam de mais de um banho por dia, de alimentação e cuidado diferenciado por causa de problemas de saúde. De acordo

⁹ O quantitativo, descrição, número de CMEIs, endereço constam do link abaixo oferecido pela Secretaria de Educação do Município de Goiânia-GO (SME- Prefeitura da Cidade de Goiânia). Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/estrutura/interna/id=3628?filtro_simplificado=secretarias>. Acesso em: 20 nov 2021.

com cada atividade pedagógica realizada ou de algumas mudanças climáticas como sol e chuva forte, vento, locomovem cadeiras e mesas de um lugar para o outro.

O cuidar e o educar é composto de rotinas originadas de transformações sociais históricas que produziram as relações sedimentadoras, e por conseguinte a estrutura política socioeducacional que a realiza. Em outras palavras: o cuidar e o educar são relações sociais vivas, em construção permanente, como está estabelecido nas rotinas e na realidade de cada instituição.

É neste contexto que a(o) profissional AAE dos CMEIs de Goiânia se apresenta. Com características dinâmicas, submetido a processos de criação e (re)formulação da Educação Infantil, sua participação no quadro geral de atuação profissionalmente dentro dos CMEIs é importante. A(o) AAE é compreendido, grosso modo, como uma das peças dentro da engrenagem técnica dos CMEIs com fazer tipificado em lei, estatutado, supervisionado e submetido a profissional pedagógico superior. Sua função é reclusa de Projetos Políticos Pedagógicos; de Parâmetros de Qualidade; de funções técnicas em geral. Ele faz parte do papel reprodutor da escola, conseqüentemente do meio social que a constrói. Seu fazer diário contribui para o estabelecimento de normas de convívios, contribuem diretamente para que famílias brasileiras, neste caso goianas, tenham um lugar apropriado para receber seu filho, um polo educacional que lhe atribuirá formação.

De acordo com Speck (2018, p. 44), os CMEIs fazem parte de um complexo estrutural que realizam a árdua tarefa de minimizar “conflitos e divergências no nível social” para que estes confrontos “não se agudizem e que a reprodução da sociedade seja possível, ainda que permeada por contradições”.

Figura 2 – Rotina Semanal da(o) Auxiliar de Atividades Educativas

Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Brinquedos de encaixe	Brinquedos diversos (Carrinho, Bonecas, Panelinhas)	Bolas de todos os tipos e tamanhos	Máscaras e Fantasias	Brinquedo próprio (quem quiser traz o seu)
Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã
Projeto “identidade da criança”	Historinhas “Sítio do Pica-Pau”	Cineminha Turma da Mônica	Acrílico sobre Papel (cartolina)	Projeto “Identidade da criança”
Colação (Fruta-Suco)	Colação (Fruta-Suco)	Colação (Fruta-Suco)	Colação (Fruta-Suco)	Colação (Fruta-Suco)
Desenho Livre com lápis	Brinquedos de Encaixe (Lego)	Brincadeiras (Frente do Espelho)	Modelagem com Argila	Desenho Livre “Giz de lousa”
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Higiene (Banho se for o caso)	Higiene (Banho se for o caso)	Higiene (Banho se for o caso)	Higiene (Banho se for o caso)	Higiene (Banho se for o caso)
Reorganização (ambiente salas)	Reorganização (ambiente salas)	Reorganização (ambiente salas)	Reorganização (ambiente salas)	Reorganização (ambiente salas)
Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde
Cantando e brincando com os instrumentos da bandinha	Projeto “quem canta seus males espanta”	Desenho Livre com canetinhas no papel pardo	Projeto “quem canta seus males espanta”	Pintura no azulejo com guache
Tanque de areia	Quiosque bolhas de sabão	Roda de história “A galinha ruiva” roda de música	Parque	Parque
Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
Troca	Troca	Troca	Troca	Troca
Despedida Roda de Histórias “Os três porquinhos”	Despedida Manuseio de Livros, Gibis, Revistas	Despedida Massa de modelar	Despedida Teatro de Fantoche “A princesa e o sapo”	Despedida Brinquedos das Crianças

Fonte: SÓ ESCOLA (2017, p. 01)

Entretanto, o fazer da(o) AAE é pregresso de outras épocas, de outras construções históricas. A função se estabelece de forma mais precisa quando do estabelecimento da Lei Municipal nº 8.175, de 30 de junho de 2003 que concomitante à criação da entidade CMEI, denomina e caracteriza a função, inclusive condições salariais e jornada de trabalho.

Art. 2º Fica criado, no Grupo Ocupacional Técnico Administrativo do Quadro de Pessoal da Administração Direta do Município de Goiânia, constante no Anexo I, da Lei 7.048, de 30 de dezembro de 1991, o cargo de Auxiliar de Atividades Educativas. I - O Auxiliar de Atividades Educativas terá como atribuição apoiar os professores em todas as atividades executadas nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, promovendo ações que objetivem o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. II - A escolaridade mínima exigida para o ocupante do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas será o Ensino Médio, na modalidade Normal. III - A jornada de trabalho dos ocupantes do cargo ora criado será de 30 (trinta) horas semanais, sendo seis (6) horas/dia. IV – [...] Art. 3º Serão assegurados aos ocupantes do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas todas as garantias e prerrogativas previstas na Lei nº 7.048, de 30 de dezembro de 1991, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2003, p. 01).

Esta origem é importante porque ela demonstra o raio de ação quase ilimitado do fazer do AAE, sem parâmetros definidores dos limites de sua função colocando-o dentro de um contexto que implica nas condições de educar e cuidar simultaneamente. O texto distingue: “como atribuição apoiar os professores em *todas* (grifo meu) as atividades executadas nos Centros Municipais de Educação CMEI” e determina que esta(e) profissional possua o ensino médio na modalidade Normal, numa demonstração clara que, à época, se exigia, para quem fosse lidar com o dia a dia das crianças, formação técnica na área, uma intenção explícita de que para se lidar com crianças em formação era necessário algum grau de conhecimento mínimo em educação.

Em contrapartida a formação acadêmica se apresenta como solução (ainda que em parte) a autonomia dada ao profissional, o professor (a) pedagogo (a), responsável direto pelo planejamento e execução das propostas a serem implementadas: cabendo ao Auxiliar de Atividades Educativas “acompanhar”; “executar tal qual foi pedido” e “assistir” durante todo o desenvolvimento das atividades. Edir (2014, p.47) ressalta pontos significativos para a compreensão/interpretação deste fazer que, senão em conjunto (deveria sê-lo),

acaba sendo de responsabilidade direta somente do professor, “reconhecendo a importância da formação específica para a qualificação das práticas de educação, essa formação não pode ser considerada a redentora”, afirma o autor, e continua “É inocente pensar que basta a formação profissional”. Imagina-se, portanto, que as sugestões de ação são de outra ordem porque obviamente não é possível um projeto pedagógico autônomo a ponto de não necessitar de práticas paralelas, de experiências que não são curriculares, de contextos que não estão incluídos nos campos da formação acadêmica. E que isto não é desconhecimento do significado e importância da formação acadêmica, bem ao contrário, é a reflexão crítica (pedagógica) que proporciona a ascensão e avanços da educação.

Entende-se que a formação profissional exige reconhecimento das especificidades dos sujeitos envolvidos e do processo de aprendizagem.

Para a educação de crianças de zero a seis anos de idade, entretanto, além da compreensão referente aos conhecimentos que o professor deseja ensinar, há um aspecto fundamental que é a necessidade de atividades de cuidado. (EDIR, 2014, p. 47) Cabe aqui ressaltar um fazer que é de responsabilidade completa do(a) Auxiliar de Atividades Educativas, que é o cuidar: uma atividade vinculada muito mais à experiência de vida do(a) profissional (uma função predominantemente feminina nos CMEIs) que exige objetivamente do(a) profissional no mínimo: “proteção, apoio, consolo, higiene do corpo, alimentação, enfim que as ações de cuidado estão integradas aos objetivos educacionais e que para o profissional que atua na educação infantil, entendendo a criança em sua globalidade, a compreensão dessa relação é fundamental” (EDIR, 2014, p. 47-48). Tais méritos, ainda que circunstanciais ou involuntários, remetem à importância do cuidar para algo muito mais amplo que é a transformação educacional necessária a qualquer ser humano, família ou mesmo nação.

Entretanto, com o decorrer do tempo, outras realidades sociais interfeririam nesta trajetória. Para compreender melhor os vários contextos e flexões que a função tomou ao longo do tempo, faz-se necessário esclarecer a formação de professores no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de acordo com Brasil (1996) Título IV, art. 62, em consonância com o sentido pregresso de docência. Antes, e durante certo tempo pós-LDB, a docência básica pôde ser realizada por profissionais que possuísem ensino médio e ensino superior no

Brasil. Atualmente a sala de aula como espaço docente no ensino público não permite mais a atuação em nível médio. Para ser professor é necessário ser portador de diploma em nível superior.

Destaco como elemento de esclarecimento que o ensino superior era composto de duas modalidades, a saber: licenciatura superior e normal superior. Acrescia-se a estes dois cursos o normal técnico de 2º grau, que também se colocava no exercício do magistério. Desta forma, existiam três possibilidades de entrada para a atuação em sala de aula. O normal em nível médio foi concebido com a intenção de atuação em sala de aula e era habilitado para esta finalidade. De tal forma que a educação infantil durante bastante tempo fora consolidada a partir desta condição tripartite. Rosa e Búrigo (2018, p. 03) em análise sobre os períodos que edificaram a educação no Brasil (Trajetória do Curso Normal) coloca que esta condição tripartite não contribuiu para melhorias e incomodou, visivelmente, alguns setores da educação que compreendiam a docência com outros parâmetros. Entretanto são enfáticos ao afirmarem que “as Escolas Normais por muito tempo foram as instituições incumbidas de formar professores primários no país”, e ainda subsistem em alguns Estados: “em um emaranhado de decretos, pareceres, resoluções e leis, [...] nos últimos 25 anos houve diversas pressões e tentativas de extinguir a formação de professores no nível médio”.

Embora a lei seja clara quanto a modalidade normal para a(o) AAE quando da criação da função para professores em nível de segundo grau, uma vez que a intenção era de se ter um profissional atuando com condição técnica “na modalidade normal”. Em períodos posteriores essa compreensão seria questionada e um novo paradigma seria acrescido nas suas definições, quer dizer, uma redefinição seria estabelecida para reenquadrar os limites da atuação desta *modalidade normal* e não mais como habilitada para a docência. Esta limitação fez com que a função perdesse valor no sentido de seu uso, com alcance retroativo, muito embora os critérios técnicos foram se somando cada vez mais e tornando a(o) AAE num profissional cada vez mais técnico: um realizador de tarefas. Em 2003 quem concluísse o ensino médio (segundo grau) com formação técnica na modalidade normal podia assumir as salas de aulas na educação infantil, tal qual expõe Rosa e Búrigo (2018, p. 01) “as Escolas Normais por muito tempo foram as instituições incumbidas de formar professores primários no país”.

A partir das ponderações acima pode se depreender então que a(o) profissional Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) emerge de um conjunto de contradições que procuraram adequá-lo aos fazeres dentro dos CMEIs desarmando-o de perspectivas maiores como profissional. Pela desqualificação valorativa da função a(o) AAE posta-se tecnicamente apenas, mesmo considerando sua imprescindibilidade dentro de atuação de qualificação máxima dentro dos CMEIs, por exemplo, quando da *substituição* (o grifo é meu) *do professor* na aplicação de critérios metodológicos, avaliativos, pedagógicos, que devem ser assimilados por este profissional obrigatoriamente, do contrário ele não está apto ao desempenho do auxílio necessário.

A desvalorização de função cumpre um papel de readequação não apenas no sentido técnico, mas de finalidade, de expropriação de valor. O viés por onde a desvalorização de função atua encontra-se esmiuçado dentro de um conjunto de justificativas colocados pelo Estado neoliberal, que vão desde a necessidade em si da mão de obra, até às condições de remuneração. Marx (2013, p. 189) quando descreve o que vem a ser uma função, indica que “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”. Finalidade e objeto são óbvios na função da(o) AAE, uma vez que o Estado brasileiro se obrigou constitucionalmente a dispor educação como um direito social. Porém, no que diz respeito aos meios, ou seja, as condições de trabalho e aos ressarcimentos, a lógica é transposta para uma ótica conflituosa.

Fica explícito então que os elementos que circunscrevem esta(e) profissional e que a(o) caracteriza, que a(o) formula como agente público, possui um fim; possui um objeto; e possui os meios de trabalho precarizados, refletem a ação cotidiana e as contradições promovidas pela(o) profissional AAE dentro de seu universo de trabalho: os CMEIs. Relatam precariedades, não apenas uma, de função ou de exercício de função; revelam também a presença de certa incongruência de direitos desde as relações sociopolíticas com as quais o cargo se constrói. Cerisara (2002) contribui com esta construção de sentido ao explicar que os elementos da cultura fazem parte e constituem práticas intrínsecas deste fazer, funcionam como indicadores subjetivos tanto da(o) profissional AAE como de sua relação social.

O certo que os contextos que formularam tais realidades do trabalho são multifacetados e para detectá-los faz-se necessário certo esmero na apreensão de seus componentes porque são valores que, se não observados adequadamente, simulam outras realidades. O fazer da(o) AAE implica:

Uma profissão que contém o que socialmente tem se convencionado chamar de práticas domésticas femininas; - Uma profissão que inclui/ supõe funções de Maternagem¹⁰ - Uma profissão que requer uma sólida formação teórica no que diz respeito às concepções da instituição propriamente dita em sua historicidade; concepção de infância e de criança; concepção dos processos de ensino-aprendizagem, concepções de homem e de conhecimento e, finalmente, da própria profissional que deve vir a ser. (CERISARA, 200, p. 03)

As contribuições de outras áreas formadoras somam-se na construção do fazer da(o) AAE. Se são práticas femininas em questão; se exigem processos de convívio para seu aprimoramento; se as relações sociais ultrapassam o limite do pessoal porque transformam-se em assimilações, em componentes do cotidiano, este tipo de trabalho deve conter certa ontologia funcional e exige procedimentos humanizadores que estejam em permanente convívio com funções psicossociais:

uma profissão que mantém práticas domésticas femininas muito similares às práticas das mulheres em suas casas, sem que esteja claro que o que as diferencia é o caráter de intencionalidade pedagógica das primeiras; - uma profissão que tem se constituído no feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto desiguais; - uma profissão que tem um caráter de ambiguidade tanto pelo tipo de atividade que a constitui quanto pela responsável por realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora) (CERISARA, 2002, p. 03)

Como se vê, pensar nos caracteres que compõem o fazer da(o) AAE é pensar um pressuposto socialmente dinâmico porque, além dos preceitos apontados por Cerisara (2002), deve se levar em consideração discernimentos que traduzem elementos da infância como componentes plurais, específicos de cada família ou mesmo geração. São, portanto, situações que implicam relações de poder, parcialidades, contextos quase sempre difusos: o saber profissional da(o) AAE

¹⁰Maternagem é expressão que se estabelece nos conteúdos relacionados às questões de gênero. É uma expressão que desloca o sentido de maternidade porque maternidade possui uma inferência diretamente biológica. Maternagem está vinculada a cuidados tipicamente maternos independente do sexo de quem as pratica.

disponibiliza, em conjunto com as exigências que o cargo determina, seus incômodos e reflexos, problemática que lhe é atribuída e sob a qual está submetido.

2. A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NAS ATIVIDADES DE AUXILIARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratar do trabalho docente na Educação Infantil nos remete à análise de duas questões que se entrelaçam na história e se evidenciam na realidade desse trabalho: a desigualdade das relações de gênero no processo da crescente participação feminina como força de trabalho na sociedade capitalista e o processo de feminização do magistério. Segundo Almeida (1998), a feminização do magistério no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional expandia-se quantitativamente aliado ao discurso de progresso do país. Assim como no ensino primário, nas escolas normais, a princípio os homens eram maioria e as diferenciações de ensino para os sexos persistiam nestes estabelecimentos. “Às mulheres que podiam ir à Escola Normal [...] ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia etc. [...]” (ALMEIDA, 2006, p. 73). Segundo Louro (2007) a pretensão destas escolas normais era formar professores e professoras. No entanto pouco a pouco, os relatórios começaram a indicar uma crescente no número de mulheres matriculadas e formadas nestes cursos, ultrapassando o número de homens. A autora aponta que em 1874, a Escola Normal da província do Rio Grande do Sul registrou um aumento de alunas e em contrapartida a diminuição de alunos no curso. De acordo com Louro (2007) diante dos dados destacados se iniciou a feminização. Com a enorme presença de mulheres no exercício do magistério nos anos iniciais da Educação Básica, sendo que na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental esse é um trabalho exercido quase exclusivamente por mulheres (EDIR, 2014, p.38).

Hirata e Kergoat (2007) ao explicar a divisão sexual do trabalho expõem que há duas compreensões que predominam. A primeira conduz à ideia de sociografia, levanta-se a distribuição do trabalho total entre homens e mulheres nos seus afazeres

cotidiano e atribui-se aos resultados encontrados a desigualdade ocorrida: deste ponto em diante emergem as análises sociais e a percepção do quão os sexos estão dispersos no mercado de trabalho. Esta compreensão, entretanto, expõe princípios hierárquicos sem levantar questionamentos maiores sobre sua formação: não se pergunta o porquê de o trabalho de homens valer mais que o trabalho de mulher, apenas se constata.

A segunda concepção indicada pelas autoras busca analisar como a estrutura sexuada se presentificou historicamente; quais os sedimentos que formaram tal hierarquia. Hirata e Kergoat (2007) afirmam que há certa 'plasticidade' no complexo que compõe a divisão sexual do trabalho. E que tal plasticidade não se acomodou ou limitou-se a período progressivo, ela se encontra em vigor e atuante, ampliando seu ciclo existencial sob tecidos sociais e culturais das mais diversas localidades do mundo.

Os procedimentos que promovem a feminização em geral estão diretamente vinculados às funções tidas como função de mulher, tal qual relata Hirata e Kergoat (2007), Cerisara (1999a, 1999b), Ávila (2002), Veríssimo e Fonseca (2003), Chies (2010), Neves (2013), Yannoulas, Bandeira, Lima *et al* (2013), são unânimes em apontar tal fato. Hirata e Kergoat (2007, p. 599) quando exprimem sua definição de divisão sexual do trabalho no sentido histórico, afirmam a existência de arbitrariedade realizada em favor dos postos de trabalho considerados de maior valor e normalmente apropriado pelos homens:

Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)

Cerisara (1997), vai ao encontro da afirmação de Hirata e Kergoat (2007), insiste que o 'caráter social das relações de gênero' está para além de considerações que levam em conta somente a condição biológica. A forma de condução dos fatos, de orientação dos valores constituídos em cada período congrega valores específicos que, no caso, são condicionantes: o gênero não surge do acaso, há nele requisitos históricos embutidos, suplantados de sua real condição de existência. E isto quer

dizer, na compreensão da autora, que há “práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes de acordo com concepções presentes em cada sociedade” (CERISARA, 1997, p. 06). Isto implica que a condição de gênero está submetida a relações de poder, ainda que levando em conta resistências subjetivas: “nessa matéria, tudo muda, mas nada muda” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 597).

A divisão sexual do trabalho se manifesta diretamente na docência e com mais vigor nas atividades do(a) Auxiliar de Atividades Educacionais. Há que se observar, portanto, as “reflexões a respeito das construções sociais e culturais de gênero nas instituições escolares e sobre as divisões entre o universo masculino e feminino” (BAHLS; LIRA, 2019, p. 244). Certamente que há um perfil, ou padrão histórico, que se consolidou na docência e no ambiente escolar como se estas fossem sua condição natural.

Neste contexto, trago para a análise a afirmativa de Edir, (2014, p.36) como elemento que conecta a condição da divisão sexual do trabalho à “desigualdade das relações de gênero no processo da crescente participação feminina como força de trabalho, sobretudo na sociedade capitalista”, uma tônica frequente na educação.

Faz-se necessário explicitar que a participação da mulher na educação possui reflexos originados da desigualdade das relações de gênero propriamente dita e não apenas da inserção de si no mercado capitalista em tempos modernos. A feminização está radicalmente vinculada à desigualdade das relações de gênero desde há muito, e por consequência à inserção feminina no mercado de trabalho capitalista, porém cada qual a seu modo, ainda que ao mesmo tempo, como no caso das últimas décadas. No magistério, e sobretudo na educação infantil, onde o cuidar e o educar são simultâneos, a feminização age de maneira bem mais acentuada. Se se mensurar em percentuais a presença masculina na função¹¹ a mostra fica patente.

As questões de gênero estão imersas em muito das funções sociais humanas, tanto que Chies (2010, p. 510) ao relatar identidade de gênero e identidade profissional no trabalho, faz esclarecimentos a respeito das construções históricas masculinas e femininas revelando seu viés valorativo: “as profissões construídas historicamente como masculinas são mais valorizadas em comparação com o resquício da gama de profissões consideradas femininas como, por exemplo, dançarina, enfermeira, cozinheira etc.”.

A identidade feminina, portanto, sofre uma série de interferências que persistem historicamente. Dubar (2006, p. 07) remete estas definições à Parmênides, filósofo pré-socrático, que forneceu ao mundo sua fórmula essencialista. Este essencialismo afirma, como o próprio termo induz, que o mundo possui essências e que estas essências são originais e imutáveis, como se houvesse um espírito imobilista no universo. Yannoulas (2011, p. 275) compreende que tal conceito serve como base de imposição, como prática argumentativa para determinar às mulheres uma imobilidade natural, seu lugar/papel no mundo é inferiorizado, quer dizer, sua essência “refere-se às características atribuídas às mulheres como parte de uma essência natural (fraqueza, irracionalidade, dependência, afetividade)”. Junto a esta condição, a autora acrescenta mais uma outra como base de formação da identidade feminina em sua trajetória histórica que é a argumentação ecológica, e esta, “refere-se à função reprodutiva (biológica e social) que as mulheres deveriam desempenhar nas famílias, no lar e com relação aos filhos”. São muitos os fatores que constroem os processos de representação, ou seja, eles atuam diretamente na construção de sentidos: aqui a problemática se aprofunda porque atribui a elementos amplos das construções simbólicas. Remete sintomaticamente à função primordial, por assim dizer, dos papéis, da simbologia, das metáforas e construções identitárias que existem a partir destas posturas, e, aqui, eu acrescentaria os conceitos e os pré-conceitos também. Evidentemente que a construção de uma identidade ocupacional não se abstém destas possibilidades. Em algum ponto onde estes nexos são produzidos, legitima-se os papéis sexuais. Entretanto, a hierarquização, principalmente a que ocorre com o trabalho remunerado feminino está sedimentada na concepção de relações sociais de gênero desenvolvida por Kergoat (2009, p. 68) ao afirmar que “as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais”.

¹¹ A feminização na Educação Infantil é tão premente que demonstra, inclusive em depoimentos apresentados dos resultados destes estudos, que há fazeres específicos da função do AAE como higienizar e dar banho, proibidos aos auxiliares homens pela gestão dos CMEIs. Justificativa: evitar constrangimentos.

Esta ideia de construção rejeita a ideia de papéis naturais desenvolvidos por homens e mulheres historicamente. Homens e mulheres “formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações de sexo. Estes, como todas as relações sociais, possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos”. Pode se perceber, portanto, que as tarefas são construções dispostas sob uma relação de poder, de dominação, onde a mulher foi colocada socialmente, com afazeres de grande importância e significado, mas com desvalor. Isto quer dizer que as funções deixadas para as mulheres sofrem duas desfigurações porque não é o fazer em si, tomando a Auxiliar de Atividades Educativas, mas a desvalorização através de um pressuposto de que naturalmente há tarefas tipicamente femininas, e não que tais tarefas foram construídas tecnicamente.

Para além disso há variáveis -“em que as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham”, e num segundo, prossegue: “[...] sua atividade está envolvida na divisão horizontal do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho” (EDIR, 2014, p. 39), e a isto pode se acrescentar Ávila (2002, p. 60) no momento em que descreve: “o educador infantil é um profissional de gênero feminino [...] isso significa que há similaridades nas representações sociais sobre a profissão entre mulheres e homens, o que faz com que esta profissão seja entendida como de “gênero feminino”. Por outro lado, Cerisara ([ca. 1995] p. 12) constata que a naturalização de profissão feminina faz parte de um grande jogo de hierarquização de poder, uma vez que “a categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade”, esta postura vai ao encontro, ou permite, uma margem bastante extensa, de anuência ao patriarcalismo conservador do qual o feminismo histórico tem denunciado tanto.

Entretanto, Ávila (2002) explica que as identidades humanas não são oriundas de lugar exógeno, sobretudo as que são construídas para o corpo e que pertencem ao corpo, “As identidades não são “camisas de força” que aprisionam os sujeitos, ou uma instância que agrega os sujeitos pelas suas similaridades, concordâncias e identificações sem conflitos” (ÁVILA, 2002, p. 58), dizendo de outra maneira, as identidades são construções que atingem diretamente os corpos, os sujeitos, e como tal não podem ser construídos sem a participação, permissão, destes. A partir disso, pode se apreender que o gênero não é algo que brota sem conflito, mas sim, algo que é construído, conflitado em sujeição, sob contextos e culturas: “sexo e gênero independem” diz Ávila (2002, p. 59). Este confronto expõe vários sujeitos a serem analisados. Estas pessoas, homens e mulheres nos levam a interrogações que procuram demonstrar suas faces, quem são e o que fazem. Não por acaso estão inseridos dentro de um contexto em que exercem suas funções profissionais e convivem sob um ambiente social plural, produtora, com suas trajetórias e identidades. Ao se pensar as realidades que envolvem o(a) Auxiliar de Atividades Educativas na cidade de Goiânia está se avaliando suas condições de trabalho, de convívio, de existência social.

Rohling (2017) ao expor a educação moral e conseqüentemente social em Durkheim, demonstra o amplo raio de ação que a divisão do trabalho promove nas percepções do autor. Durkheim ao expor suas percepções sobre a divisão social do trabalho se ocupa da formação das pessoas, designa compreensão que têm na educação sua base de formação social, logicamente porque a divisão do trabalho implica na especialização de fazeres. É neste sentido que os reflexos da divisão do trabalho e da divisão sexual do trabalho chegam até nós. Embora a divisão sexual do trabalho esteja contida na divisão social do trabalho, suas inter-relações atuam dinamicamente em níveis complementares: não é possível conceber a divisão social do trabalho sem que se subentenda a divisão sexual do trabalho subjacente, ou em vice-versa.

É pelo trabalho que o social se estabelece, se define e se organiza. Imaginar uma sociedade sem trabalho é sem sentido, assim como imaginar a mulher como não-trabalhadora em qualquer local ou época. É por esta razão que o trabalho, em sociologia, ocupa lugar de destaque. Além disso, mais tarde estas mutações familiares teriam como perspectiva mais palpável, não apenas as rupturas morais que incidiam sobre os papéis sociais, ou sobre o papel social da mulher. Este incômodo, por assim dizer, acabaria por atingir, como revela Chies (2010, p. 512) “os pilares da esfera pública e privada” e que estas esferas anteriores teriam sido colocadas no passado histórico como “arcaicas e inapropriadas pelas novas funções” ou pelas funções que a condição feminina deveria promover.

O trabalho do AAE como suporte à orientação pedagógica aplicada nos CMEIs e CEIs e Escolas Municipais de Goiânia ainda se encontra impregnado de ações que acentuam a divisão sexual do trabalho, com maior vigor nas atividades dos AAEs porque são eles que atuam tecnicamente, se dispõem diretamente na execução das tarefas rotineiras. Há que se observar, portanto, a compreensão ou mesmo a frequência com a qual o fenômeno se manifesta nestes núcleos educacionais e, as abordagens que têm fortalecido sua resiliência tal qual propõem Bahls e Lira (2019).

Certamente que há um perfil ou padrão histórico que se consolidou no ambiente escolar como se estes fossem sua condição natural. Esta suposta naturalidade promove intervenções a cada tempo fazendo com que haja continuidade da diferenciação em grande parte das atividades. Entretanto, a permanência da divisão sexual do trabalho nos CMEIs e correlatos; a feminização das atividades técnicas (sobretudo no cuidar); a submissão da docência na educação infantil a critérios maternos, fazem com que haja certa repetição não apenas da realidade apontada, mas da própria capacidade de abordagem desta realidade. Há estudos de décadas passadas que, se tomados sistematicamente, perceber-se-á que não se trata de fenômeno recente, nem mesmo em condições de hipóteses ou em cenários históricos bem diversificados: a divisão sexual do trabalho lá se encontra com variantes outras, com mutações e matizes específicos, porém, constante. Vale então a pergunta: há então um fazer (trabalho) que se equipara tão simetricamente à condição feminina, de tal modo que este fazer só é desenvolvido a contento, sentido qualitativo, se realizado por mãos femininas? Caso a resposta seja não, então porque esta característica circunstancia o AAE ou mesmo a docência da educação infantil?

Cerisara (1997, p. 07) sugere intervenção que toma a “imbricação do social e do biológico” como algo cristalizado, como algo de raízes profundas, uma vez admitido e perpassado certas condutas entre gerações, estas condutas ou práticas comportamentais tomam dimensões que operam certa “naturalização do social e a socialização do biológico”.

Tal situação provoca o que Dubar (2006) avalia como relações de alteridade. A alteridade pode ser definida como uma forma de se registrar no convívio com o outro, “não existe alteridade sem identidade” (DUBAR, 2006, p. 52), ou então que “a forma identitária é inseparável duma forma de poder, de relação social e de alteridade” (DUBAR, 2006, p. 24). Ávila (2002, p. 58) contribui com o desvendamento ao expor que há certa triangularidade entre sujeito, realidade e sujeito: “o gênero constitui o sujeito, mas o sujeito também constitui o gênero”, observa-se: entre os sujeitos há que se ter obrigatoriamente uma realidade que os medeia, que se apresenta como interlocutora dos sujeitos. As categorias raça e classe estão imbricadas com gênero, interagem e se retroalimentam

[...] a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” - produzem-se ou “engendram-se” a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também das de classe, étnicas, etc.) (Idem, p.25) Ávila (2002, p. 58).

Ávila (2002) indica, nas suas entrelinhas, que há uma hierarquia acomodada na medicação, ou seja, o sujeito, que é elemento fundamental da classe, é constituído de identidade e as identidades, diria Dubar (2006), não podem prescindir da alteridade. Ainda assim, mesmo sem incluir a alteridade como complemento de sua afirmação, Ávila (2002, p.57) reelabora suas inferências, expondo que as categorias sociais são constituídas identitariamente, o que eleva sua explanação à nova condição de análise e nos faz levantar a seguinte questão: o que a autora procura afirmar com “instância que agrega os sujeitos pelas suas similaridades”? A própria autora responde.

As identidades são construídas, são campos do social em que os sujeitos se revelam e se movem, confrontam igualdades e diferenças em relação aos modos de ser, de pensar, de agir, inteiros, múltiplos e também contraditórios, com suas opções político-ideológicas, com as possibilidades de identificação ou negação das suas condições de classe, raça, gênero e idade (ÁVILA, 2002, p. 57)

Em outras palavras, as similaridades e identidades, contradições e desigualdades só podem ser compreendidas dentro da alteridade. Para Dubar (2006) a identidade se constrói pelo reconhecimento de si e o reconhecimento do outro. É o outro quem nos identifica como tal, como nos propomos a ser. Sem este retorno você não possui identidade, e se a possui está desvinculada do seu propósito, quer dizer, você é outra coisa diferente do que imagina ser. Dubar (2006) transpõe esta condição singular para o social e explica literalmente o que ele imagina ter ocorrido no sentido coletivo para a dominação do masculino sobre o feminino.

A forma «cultural», dominante nas «comunidades tradicionais» implica a *dominação do sexo*, dos homens sobre as mulheres, expresso nos mitos, encenado nos ritos, posto em prática nas estruturas de parentesco. A forma «estatutária» é inseparável da *dominação burocrática*, sistemática, aquela que muitas vezes esmaga o indivíduo através do peso das regras anónimas e muitas vezes cegas, que subordina os dirigidos aos dirigentes. A forma «reflexiva», sinónimo de compromisso moral e de convicções fortes, está sujeita às tiranias da intolerância e a múltiplas formas de *dominação simbólica* dos crentes sobre os não crentes! descrentes, da elite sobre as «massas», sempre na ameaça de serem tratadas com desprezo. Quanto à forma «narrativa», individualista e empresarial, ela é dificilmente separável de todas as formas de *dominação de classe*, a dos patrões sobre os seus assalariados, dos dirigentes revolucionários sobre os seus inimigos de classe, dos gerentes sobre os seus subordinados, etc. (DUBAR, 2006).

Sendo assim, o trabalho fica condicionado a um tipo de sujeito que é portador de precedências ao próprio fazer que ele executa, valores que se retroalimentam gerando complexos diferenciados de situações que contém maior ou menor grau de participação, em razão da assimilação ocorrida a cada tempo histórico. No caso da divisão sexual do trabalho na educação, mais especificamente na educação infantil no Brasil, tem-se uma espécie pêndulo, como coloca Bahls e Lira (2019) que percebem os procedimentos das instituições escolares como uma prática tipicamente masculina nas origens. Somente a partir de meados do século XIX, com a contribuição de outras ciências, sobretudo as da psicologia, que considerava a presença materna determinante no desenvolvimento da criança, a mulher passa a ser a *persona* ideal para a atividade. Esta postura vai ser valorizada e praticamente formalizada pela educação, tanto que a educação infantil se tornou uma porta de entrada inquestionável para assimilação de mão de obra feminina, bem antes da explosão dos movimentos feministas nas décadas de 60 e 70 do século XX. Esta destinação do lugar feminino na educação geraria o que hoje se questiona: o lugar profissional do

homem na educação infantil. O título da publicação de Bahls e Lira (2019) demonstra a importância: “onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil?” acrescento, levando em conta as afirmativas de Dubar (2006): há algum viés de alteridade masculina na percepção desta realidade? Quer dizer, a identidade masculina no que diz respeito à educação infantil se vê prejudicada se os homens passarem a realizar o trabalho realizado pelas AAEs nos CMEIs. Por que os valores da paternagem não alcançam os profissionais masculinos tal qual a maternagem faz com as profissionais mulheres?

Santos (2017) nos apresenta que na origem o cuidar de crianças traz consigo a questão do acolhimento, do resgate de crianças que não tinham como sobreviver sem o apoio destas iniciativas. Boff (1999) apud Santos (2017, p. 144) lembra que a análise do termo filologicamente leva à ideia de cura. “Cura é sinônimo de cuidado em sentido erudito [...] era usada para indicar as relações humanas de amor e amizade”. É por esta razão que se conecta o cuidar ao sentido relacional da existência no sentido de proteção. O cuidar passa a ser então uma categoria que indica processos que se alinham no sentido de dar conta, de proteção, de cuidados com o outro.

Abrindo o cenário de possíveis respostas às questões levantadas, é oportuno fazer uma distinção inicial dada pela antropologia à paternagem. Há basicamente dois tipos básicos de pai, o biológico e o social. A distinção dada é largamente percebida e apresentada na maioria dos *corpus* apresentados como fonte ou referências bibliográficas. Esta classificação tem por finalidade revelar a condição genitora e a condição social. Ao pai biológico reserva-se a posição genética e ao pai social, usualmente conhecido como padrasto, reserva-se as preponderações originadas da convivência. Watarai (2010) mostra como os valores paternos (paternagem) funcionam quando da recomposição do lar em casos em que o padrasto toma as feições de pai para os filhos do relacionamento anterior. O vínculo parental estabelecido entre o padrasto e os remanescentes do relacionamento são afetuosos e benéficos à família, uma vez que a este novo pai lhe é inevitável um relacionamento construído socialmente, com o convívio, com condições de afetos positivos que lhe institui autonomia para se dizer o pai, ciente de que não há elo biológico que o condicione à posição. Isto requer atenção porque fica explícita que a figura paterna do padrasto é uma construção social: é uma construção de gênero tal qual a do pai biológico ou uma construção ainda socialmente mais acentuada. Há, portanto,

demonstração tácita de que toda forma de gênero é uma construção social. A identidade masculina não está à parte dos caracteres condicionais que o social exige nos relacionamentos entre homens e mulheres. Esta representação social da figura paterna, seja o pai social ou o pai biológico segue para além dos limites antropológicos relatados acima e produz efeitos diretos no ambiente de socialização dos entes que formam a família.

2.1 Uma atividade feminina?

Como a ocupação da Auxiliar de Atividades Educativas é uma função predominantemente ocupada por mulheres, pode se depreender que a herança histórica que lhe sobrevém indica que a sua desvalorização está diretamente vinculada com a desvalorização do trabalho feminino. Pode se compreender que ambos os sexos estejam aptos a exercer esta função, porém o cuidar do ponto de vista social continua predominantemente atribuído à mulher, ainda que com variáveis quase insignificantes da presença masculina. É como se este fazer (o cuidar) fosse típico, como algo que só as mulheres podem realizar.

Destaca-se que, na literatura especializada sobre gênero e trabalho, são utilizados, alternativamente, dois significados diferentes para a categoria de feminização das profissões e ocupações, que se correspondem com metodologias e técnicas distintas para a coleta e análise de informação pertinente. Um significado quantitativo que optamos por denominar de feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época. (YANNOULAS, 2011, p. 271).

A feminilização está diretamente vinculada aos processos culturais que promovem a naturalização de procedimentos sociais. Chies (2010, p. 511) esclarece pormenorizando que “a deturpação da realidade está justamente em se pensar que esta identidade é natural, ou seja, o espaço doméstico naturalmente pertence à mulher”. E que esta construção social tem como propósito educar para uma

compreensão em que este papel (função doméstica) “é uma atribuição inclusa na capacidade de ser mãe”. As questões de gênero estão imersas em muito das funções sociais humanas. Bourdieu (2012, p. 100) também destaca a des-historização nos seguintes termos: “é preciso *reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização*, ou, se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina”.

Com a profissionalização das mulheres através do trabalho pôde se vislumbrar certa independência (econômica) e conseqüentemente por esta via, estruturar outros princípios básicos de liberdade. Dubar (2006, p. 58) descreve que o “acesso das primeiras mulheres a atividades profissionais assalariadas, num quadro parcialmente societário, fez-se com frequência, sobretudo a partir do século XIX, em continuidade com tarefas domésticas, educativas ou curativas”. A contribuição de Dubar (2006) confere a jornada dupla mesmo no começo das situações que inseriram as mulheres no mercado de trabalho. Não apenas do mercado de trabalho em si, mas porque este lhes presumia possibilidades outras. O mercado de trabalho por si só conservou e conserva profundas desigualdades econômicas que persistem desde estas origens.

Nas classes populares era a pobreza que empurrava as mulheres a ir trabalhar para os campos ou para as fábricas. Em relação às operárias das fábricas - em França, o seu número aumenta de 168 000 para 747 000 entre 1835 e 1860 - é o facto de elas serem mais mal pagas que os homens - em média uma taxa inferior em um quarto à do vencimento masculino pelo mesmo trabalho - que explica que elas sejam procuradas pelos patrões. Segundo os reformadores sociais, mesmo se a indústria progrediu à custa duma certa «crise da família», esta não desemboca numa igualdade entre homens e mulheres, muito pelo contrário (DUBAR, 2006, p. 58).

Para Edir (2014, p. 48) as realidades que interferem culturalmente nas condutas que determinam a feminilização na educação estão para além da formação profissional, e das possibilidades de mercado de trabalho somente. São práticas que se encontram cristalizadas pela cultura ocidental, incluem relações subjetivas, experiências de grande magnitude, de contextos e temporalidades de tal forma que: “É inocente pensar que basta a formação profissional para ocorrer imediatas mudanças”. Yannoulas (2011) relata a feminilização de forma controversa porque o conhecimento ou formação acadêmica, ou mesmo o trabalho comum não trazem

consigo um arquétipo que o condiciona ao saber da mulher, como exemplo: “as professoras não foram pensadas como produtoras ou críticas desse conhecimento”, no caso a educação.

A feminização se insere nestas premissas tendo sua face mais visível, quando se trata da educação infantil, no cuidar e no educar. Esta é a herdeira, certo modo, da ideia de sacerdócio, de filantropia, de vocação, como Veríssimo e Fonseca (2003) elucidam, seria uma forma assistencialista, caritativa, com vistas a alcançar crianças desamparadas socialmente. Normalmente os serviços relativos ao apoio infantil se orientavam com o fim de guardar, abrigar, alimentar, tendo já, na mulher, a agente central destes cuidados. Percebe-se a condição plural da realidade que constituía este tipo de atendimento e que este viria a ser institucionalizado como um dos principais elos na cadeia da feminilização. Mais à frente, estas praxes se estabeleceriam como um conglomerado de fatores formadores dos perfis de instituições que reivindicariam para si a função.

Segundo Edir (2014, p. 31), o atendimento institucionalizado atual possui lastros nesta compreensão. As crianças inseridas no universo da educação infantil recebem “uma síntese de múltiplos determinantes de ordem social, cultural, ideológica, econômica, política, dentre outras. Estas dimensões [...] são direcionadas por diferentes concepções de infância, de criança e de educação”, tais relações estão fortemente apoiadas em “concepções assumidas pelas famílias, pelos professores, pela comunidade política, enfim [...]”, algo que consubstancia a historicidade da mulher na sua trajetória de existência. Para a sociedade capitalista estas resultantes funcionam, ainda de acordo com o autor, como matrizes comportamentais que podem ser invocadas a qualquer tempo que se queira impor subordinação e dominação.

A divisão sexual do trabalho em suas mais variadas formas de atuação não está fora deste espectro. Chies (2010) aponta que o patriarcado não foi derrotado e a educação infantil é exemplo de processos de manutenção da feminilização. Processos que há muito se encontram presentes no corpo docente das escolas, tanto que segundo Morgade (1997), embora outras profissões também se circunstanciaram pelo apelo feminilizante, nenhuma delas pode ser tão perceptível quando a educação. O corpo docente de mulheres tem confirmado a feminilização nestes espaços. Yannoulas (1992) aprofunda esta percepção apontando que desde a revolução burguesa a igualdade entre as pessoas e funções vem sendo efetivadas de forma

gradativa, e que a construção de formas identitárias que consideram a igualdade como fundamento se relaciona com a ratificação de um discurso novo historicamente, principalmente do século XIX, que inclui as identidades sexuais com espaços específicos, uma vez que a função reprodutiva dá à mulher somente os espaços domésticos, restringindo assim suas atividades. Em conjunto com isto, neste mesmo século houve reformulações sobre o ideal feminino. Este ideal feminino foi promovido a um posto onde a maternidade e o cuidar estavam simultâneos a eventos históricos como o surgimento dos Estados Nacionais, urbanização, industrialização e a formação dos profissionais liberais, movimentos como o feminismo: a mãe torna-se a principal peça no xadrez familiar, e, conseqüentemente, o cuidar é o fazer principal deste posto.

2.2 A participação masculina: cuidado e conflitos

Sobre a participação de profissionais homens nas instituições de educação infantil, Prado e Anselmo (2018) confirmam que, ao contrário do que está reservado às mulheres, os homens não tiveram seus corpos domesticados para cumprir com o educar e nem com o cuidar. Enquanto em outras funções há o predomínio da presença masculina tal qual acontece na educação, ao homem não foi atribuído a fragilidade necessária para ser dócil o bastante para tomar de conta de crianças, de cuidar de sua higienização e atender dentro das rotinas as necessidades infantis. Bourdieu (2012) conclui expondo que tanto homem como mulher estão submetidos ao apreender o mundo incorporando-o, inconsciente ou não, construindo cada um a seu modo uma história própria que admite a si mesma como produto da dominação edificada.

O conflito com a presença masculina na educação infantil inicia-se, de certa forma, com a representação que a sociedade ocidental fez e ainda faz do cuidar. Veríssimo e Fonseca (2003, p. 33) evidenciam o fenômeno inserindo a discussão que considera o cuidar como algo de significado múltiplo, porém pouco valorizado, “o cuidado com o corpo da criança implica um trabalho manual, que vem sendo realizado em toda a história da humanidade como atividade simplesmente prática, segundo bases empíricas e culturalmente associado a uma tarefa feminina”. Esta condição trata o cuidar como algo de valor menor: é como se a higienização de crianças

condicionasse a pessoa que o faz a uma situação inferiorizante. Notadamente o status adotado para a condição de professora, no caso das mulheres pedagogas, tem maior reconhecimento porque a esta é atribuída certa respeitabilidade, o fazer didático usufrui, até certo ponto, de reverência profissional. Não obstante, é quase sempre desconectado do cuidar.

Estas circunstâncias imputadas ao cuidar levam o professor, ou possível professor, a distanciar-se da educação infantil, as desqualificações originadas de preconceitos inclusive dentro do ambiente de trabalho são fator de inibição da procura. A condição de inserção e da participação masculina na educação infantil está tão subordinada às discrepâncias atribuídas à personalidade do macho, de tal forma que, a função do homem gera certos constrangimentos e desconfortos.

O cuidar, portanto, é o foco que detém maior parcela de inconvenientes, por assim dizer. É a parte conflitante do processo que prejudica, que estorva a participação masculina. Seja por machismo ou homofobia, o homem que atua como AAE se encontra *sub judice*. Todavia, o fundamental do cuidar não alcançasomente os procedimentos da higienização, alimentação e saúde: há vários outros fatores que necessitam ser observados.

O trabalho do cuidador/educador (reinscrevendo a função em outro nível), seja no berçário, na sala de aula, está além da mera condição de higienização ou de alimentação da criança. O cuidar é um atestado de que a primeira infância pode ser bem realizada com destaque para “a linguagem e a interpretação do outro/cuidador” (GNATA, GALO, BALÃO, 2020, p. 4). É o outro (cuidador) que propicia o experimento com o que virá a ser o eu da criança e, por consequência o do adulto, tal qual a construção da alteridade que Dubar (2006) relata. A figura masculina e portadora de componentes agregados que alcança todos os níveis de convívio, seja no trabalho ou não.

Tanto na primeira cena, em que o professor corre, pula, abaixa para se esconder, pega um “porquinho” e o coloca em seus ombros, com um envolvimento corporal intenso, quanto na segunda, em que ele se mantém sentado durante toda a brincadeira, com o corpo mais relaxado e recolhido, o que está em cena é sua disponibilidade e entrega para envolver-se com o que criam as crianças, além de também criar e trazer à tona suas ideias junto com as delas. É a dimensão brincalhona do professor em cena, usando seu próprio corpo e criações lúdicas como “recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer” (Ghedini, 1994, p.200). A autora acrescenta que “nem sempre os adultos se sentem

disponíveis para se envolver nessas brincadeiras, como as crianças; no que se refere à percepção de nosso próprio corpo, acredito que temos muito que aprender com as crianças” (PRADO e ANSELMO, 2019, p. 06).

Deste ponto em diante ocorre uma espécie de trifurcação temática onde, num primeiro momento se apresenta a afetividade (o emocional) como elemento que deve ser explorado pelas práticas masculinas no auxílio às atividades educativas; num segundo momento deve-se questionar se o desinteresse masculino tem a ver com os soldos (valor) dispensados aos pagamentos realizados para este tipo de trabalho, nada leve e nada fácil.

Após isto e por razões óbvias, ao se considerar as duas condicionantes, torna-se praticamente obrigatório a admissão de uma terceira, uma terceira face que coaduna as anteriores e as promove como estágios essenciais à *socialização* de meninos e meninas: algo que só é perceptível durante a execução do plano pedagógico. Neste estágio, conclusivo, pode se notar ainda, através dos elementos psicossociais, um horizonte de ordem pragmática, vital nas análises de todo o elenco de dúvidas levantado: a linguagem.

Para os/as historiadores/as, a questão importante é: que representações simbólicas são invocadas, como, e em quais contextos? Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. (SCOTT, 1990, p. 86).

Tem-se, portanto, uma espécie de interinidade de estágios onde a linguagem postula os sentidos e carrega traços de masculinidade e feminilidade, naturaliza-os e promove expectativas, não apenas de gênero, mas principalmente.

Pela linguagem pode se entrever traços de sociabilidade entre homens e mulheres “assim como na educação infantil, revelando questões de gênero e poder” (Vianna & Finco, 2009 *apud* Prado e Anselmo, 2019, p. 04). Se há uma supervalorização da mão de obra masculina, a ponto de que este se abstenha dos ganhos oriundos dos trabalhos tidos como femininos, há também grande visibilidade destas práticas demonstradas no seu ideário, que em outras palavras quer dizer: em

algum ponto de si mesmo onde os nexos são produzidos, legitimando os papéis sexuais.

Edir (2014, p.54) afirma que a sublimação da hierarquização, principalmente a que ocorre com o trabalho remunerado feminino ocorre em dois planos. Um primeiro chamado de vertical “em que as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham”, e num segundo, prossegue: “[..] sua atividade está envolvida na divisão horizontal do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho” (EDIR, 2014, p. 39), tal qual Ávila (2002, p. 60) descreve: “o educador infantil é um profissional de gênero feminino [...]” isso significa que há similaridades nas representações sociais sobre a profissão entre mulheres e homens, o que faz com que esta profissão seja entendida como de “gênero feminino”.

Ávila (2002, p. 58) explica que as identidades são construções que atingem diretamente os corpos, os sujeitos, e como tal não podem ser construídos sem a participação destes. Não é algo que brota sem conflito, mas sim, algo que é construído, sob contextos e culturas. Compreender uma presença de mulheres tão massiva nesta função implica avaliar não apenas o gênero, mas os elementos que as designam, que as fazem como tal.

3. IDENTIDADE E TRABALHO DE AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS

Os CMEIs, CEIs e escolas municipais de Goiânia são instituições públicas situadas dentro da gestão municipal que se circunscrevem como polos educacionais incumbidos de oferecerem educação infantil às crianças do Estado de Goiás e são a base laboral em que as(os) Auxiliares de Atividades Educacionais (AAEs) se situam. A atuação do AAE como agente público toma como pressuposto o atendimento à Educação Infantil através de critérios estipulados pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) que considera este atendimento como etapa única, tendo o cuidar e o educar como referência principal que “perpassam por todas as ações realizadas” nestas instituições. A intenção não é assistencial e sim de complementariedade à formação familiar dentro da comunidade.

De acordo com Regimento Interno dos CMEIs de 2020, Art. 4º, esta primeira etapa da educação é básica, única, e possibilita desenvolvimento integral, sanando

possíveis déficits afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético, sociocultural em milhares de 'brasileirinhos' que nascem ou vêm para o Estado de Goiás. Os serviços são ofertados para crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, período diurno, sob regime integral ou parcial, em instituições próprias e parceiras, com as respectivas denominações dadas acima, ou seja, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais (EMs). A Secretaria Municipal de Educação (SME) indica através de sua página¹² que atualmente há 146 CMEIs, 39 CEIs e 129 EMs totalizando um número de aproximadamente 30.538 crianças.

As(os) AAEs são trabalhadoras(es) que atuam em conjunto com as professoras(es) e demais profissionais no atendimento dispensado às crianças nas instituições de ensino infantil. Partimos da ideia de que para se captar com maior precisão os eventos mais rotineiros no atendimento, era preciso ouvir essas(es) profissionais por meio de entrevistas semiestruturadas. Isto implica numa melhor percepção para se compreender o cotidiano e as perspectivas sobre a ocupação. As atividades das(os) AAEs são de grande importância para a prestação dos serviços educacionais, uma vez que envolvem o cuidar e o educar: aspectos indissociáveis da prática educacional nas entidades educacionais.

A categoria de Auxiliar de Atividades Educacionais, função que existe (com esse nome) desde 2003, passa por contextos conflitantes presentes durante o ofício, e que conservam comportamentos antigos, práticas muitas vezes superadas e outras ainda a se estabelecerem. Diante da problemática, optei por privilegiar a técnica de pesquisa qualitativa ao realizar entrevistas para que se possa analisar com maior aproximação as práticas e representações dos fazeres diários destas(es) profissionais. De acordo com Marconi e Lakatos (201) a entrevista pode ser tomada como uma ferramenta de coleta de dados a partir de realidades contextualizadas especificamente. A entrevista pode ser configurada como estruturada, semiestruturada ou não-estruturada, a opção escolhida foi a semiestruturada porque ela se adequa melhor aos propósitos do projeto, permite maior flexibilidade mesmo dentro de um universo orientado.

¹² Etapa de Atendimento Educacional - Educação Infantil. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/sing_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 nov. 21.

Espera-se que as falas das (os) profissionais AAEs contribuam com as questões levantadas e possam ser comparadas. O roteiro de entrevistas foi dividido em quatro partes. Inicialmente, há um grupo de questões referentes às informações pessoais que incluem sexo, cor, condições de renda, estado civil, grau de instrução, com a intenção de detectar o perfil das(os) profissionais entrevistadas(os). A segunda parte trata das relações de trabalho, além das possibilidades de interferências do convívio durante o trabalho e outras relações típicas das condições trabalhistas. Em seguida, há questões que abordam as relações de gênero e divisão sexual do trabalho. O quarto e último grupo de questões procura detectar as condições identitárias buscando compreender como as/os entrevistadas/os concebem suas condições de pertencimento, e refletindo sobre a percepção dos outros sobre a ocupação.

A princípio as entrevistas seriam realizadas pessoalmente, o que facilita estabelecer um vínculo maior de proximidade com a pessoa entrevistada. Marconi e Lakatos (2017, p. 128) considera que a “a observação direta e intensiva é realizada através de duas técnicas: observação e entrevista”. Entretanto, devido à pandemia, aos vários momentos de distanciamento necessário ou *lockdown* decretados pelo Governo do Estado de Goiás, e até mesmo sob certo pavor social em alguns momentos destes estudos, a presença das pessoas a serem entrevistadas correria riscos, tanto quanto a entrevistadora. A possibilidade concreta foi realizar as entrevistas à distância, utilizando os recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, por meio do *WhatsApp* ou do *Google Meet*¹³ quando fosse o caso. Preparei o envio das questões em alguns casos, em outros fiz a entrevista *online* direto pelo aparelho telefônico. As solicitações foram realizadas através das chamadas em tempo hábil, uma vez que a sequência das questões permitia certa intervenção quando, por uma ou outra razão, a entrevistada(o) manifestava dúvidas ou exigia maior esclarecimento.

O número de entrevistados somou dez profissionais AAEs, que moram entre as regiões central, leste, norte, oeste e metropolitana de Goiânia, sendo apenas dois do sexo masculino. O número díspar de entrevistados homens ocorre em razão do pequeno número de homens ocupando a função. Não houve um critério prévio de percentuais de participação, portanto trabalhei com a disponibilidade do universo a

¹³ O Google Meet é uma ferramenta de vídeo conferência que se dispõe às empresas, escolas e outras organizações dispondo seus recursos para realizar reuniões de até 250 participantes.

ser pesquisado procurando absorver o máximo de profissionais que se dispusessem a participar dos estudos, considerando que a busca de novos/as participantes deve continuar até atingir a saturação, ou seja, até que as respostas dos entrevistados comecem a se repetir.

A pesquisa qualitativa investiga, descreve e interpreta determinados fenômenos pertencentes a um contexto.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoa ou ator social e fenômeno da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e/ou qualquer outro instrumento (técnica) que se faz necessários para a obtenção de informações (OLIVEIRA, 2008, p. 60).

Mediante isso, Marconi e Lakatos (2010) apontam que a metodologia qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como objetivo analisar e interpretar as informações mais profundas, refletindo e descrevendo as dificuldades e vivências do comportamento humano. Optei por analisar as falas (discurso) das/dos entrevistadas(os) nesta secção de tal forma que se possa perceber suas similaridades e diferenças. Em outras palavras, o conjunto destas falas, destes discursos, é o objeto resultante das dez entrevistas que se apresentam como um *corpus*, que dispõe suas propriedades para se afirmar ou se contrapor aos fatos que lhes são imputados.

Em todos os casos optei por preservar as pessoas entrevistadas no anonimato, com nomes fictícios, de acordo com a orientação do Comitê de ética para a pesquisa. A entrevista está sendo utilizada aqui no sentido proposto por Marconi e Lakatos (2017, p. 79) acrescentar na bibliografia que considera este método como um “método clínico” onde o observador/pesquisador deve recorrer à aspectos próprios da história pessoal de suas(seus) entrevistadas(os): “o importante é deixar o pesquisado falar livremente e descobrir lhe as tendências espontâneas”.

As entrevistas foram realizadas com dez auxiliares de atividades educativas efetivas na rede municipal de educação. Os resultados da pesquisa serão analisados e discutidos com base em todo o referencial teórico apresentado nos capítulos

anteriores deste trabalho que tem como intuito analisar as questões de trabalho e relações de gênero no contexto educacional. Utilizou-se a metodologia de cunho qualitativa por meio da pesquisa de campo com a finalidade de obter respostas significativas sobre as inquietações deste trabalho.

3.1 Perfil das/os entrevistadas/os

A análise desenvolvida procura manter a relação entre a problemática apresentada pela pesquisa e as variáveis surgidas dentro dos contextos discutidos, ou seja: o conjunto de fatores que envolvem a(o) AAE nas suas condições funcionais de trabalho. Tendo em vista que o problema da pesquisa surge de interrogativas promovidas por estas variáveis, detectá-las é um primeiro passo, para o encontro com possíveis resoluções ou explicações do fenômeno. De outro modo, para compreender o universo sob o qual a(o) AAE está submetido, faz-se necessário o apoio de postulados que congregam noções bastantes plurais e que possam servir de paralelos, de horizonte de sugestões, tais quais os que se encontram nas referências teóricas apresentadas. A discussão a respeito do perfil identitário dos entrevistados se apoia tanto nas indicações de Dubar (2006) como de Bahls e Lira (2010), Chies (2010). A(o) AAE procura nas suas relações com o universo docente e também com sua comunidade, construir uma identidade ocupacional que traduza os esforços aplicados no trabalho. Há certa frequência de interrogações e associações da(o) ocupante do cargo com outras realidades distintas, porém paralelas, às suas atividades, que se caracterizam por certa contradição: ora faz entender que há injustiças funcionais e salariais, ora admite sua função ainda que com pequenas alterações, tendo no professor uma espécie de ideal a ser alcançado. A(o) AAE argumenta que tanto o cuidar como o educar são indissociáveis da função e que se há distinções no fazer do professor, também há no trabalho da(o) AAE.

Deixo claro, portanto, nesta fase da análise, que as(os) AAEs, mesmo sob considerável diferença de idade, de local de trabalho, de perspectivas futuras, de profunda divisão sexual do trabalho, as trabalhadoras(es) comungam de forma bastante explícita um conjunto de determinantes que compõem o seu cotidiano. Percebe-se, no perfil de entrevistadas(os), grande similaridade entre as(os) trabalhadoras(es) que compõe os CMEIs, CEIs, e escolas municipais. E que, a

participação majoritária é de mulheres. A realidade apontada coincide com o universo teórico estudado.

No que diz respeito à análise de faixa etária, percebe-se que a média de idade das(os) trabalhadoras(es) AAEs é de 32 anos. Dentro da amostra analisada, a pessoa mais nova tem 24 anos de idade e a mais velha, 43 anos. Considerarei, portanto, a média de 32 anos para se ter uma percepção de predominância etária: proporcionalmente a metade do quadro está abaixo desta idade, e a segunda metade acima desta idade. Das(os) entrevistadas(os) cinco tem até 30 anos e cinco mais de 30 anos.

O nível de escolaridade é um dado relevante na análise do perfil de entrevistadas(os) porque indica se estão de acordo com a escolaridade estipulada pelos concursos. É importante esclarecer que a formação necessária para ocupação do cargo desde 2011 é a certificação em nível médio, embora no início, quando da Lei de criação do cargo em 2003, Lei nº 8175 de 30 de junho, a exigência era de conclusão de ensino médio na modalidade normal (magistério). Entretanto, o que se percebe no quadro de entrevistadas(os) é um alto nível de formação das(os) trabalhadoras(es) AAEs. Todas(os) entrevistadas(os) se encontram acima do nível determinado em lei para ocupação do cargo.

Oito entrevistadas(os) possuem nível superior completo e os outros dois possuem nível superior incompleto, sendo que alguns apresentam ainda pós-graduação em alguma área da educação. Pode-se inferir, portanto, que há um alto grau de escolaridade entre AAEs, nas instituições de educação infantil no município de Goiânia. Mediante a análise dos dados do percentual do AAE seguindo nos anexos do trabalho, de acordo com ofício 001/2021, levantamento realizado dia 21 de janeiro de 2021 pela secretaria municipal de Goiânia sobre situação, formação, sexo dos profissionais auxiliares de atividades educativas consta em documento contrato com ensino médio do sexo feminino 417 e sexo masculino 10 com total geral 427, com ensino superior feminino 28 e sexo masculino 0, com total geral 28. Nomeados com ensino médio feminino 1372 e sexo masculino 264 com total geral 1636, ensino superior do sexo feminino 580 e sexo masculino 88, com total geral 668. Total geral de profissionais do sexo feminino 2397 e do sexo masculino 362 totalizando 2759 auxiliares na rede municipal de ensino de Goiânia, visto que o edital do concurso foi solicitado ao candidato ensino médio. Deixando claro que durante o período probatório

de 3 anos do profissional, o mesmo não pode entrar com pedido na secretaria para aumento de salário sobre a titularidade, portanto só é computado como profissional de curso superior a partir de 3 anos quando o profissional entra com pedido de titularidade na secretaria de educação, dados esses que não consta no ofício, não deixa claro, portanto, se a formação descrita é após nomeação ou contabilizando os que já entraram com pedido de titularidade.

É possível que esse contexto tenha relação com conflitos e insatisfações que surgiram nas falas de entrevistadas/os. A maioria está ao mesmo nível de formação que o professor titular que ganha duas vezes mais a partir de seu piso salarial. Com o tempo o professor pode chegar a um teto salarial de R\$ 5.392,57 (DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019). A/o professor/a neste caso passa a ganhar cerca de quase quatro vezes mais que o de seu auxiliar, ou seja, se comparado ao estudo de pedagogia de ambos, mesmo que o auxiliar de atividades educativas tenha curso de pedagogia ficará em desvantagem salarial. Nesse sentido, Batista (2011) revela que este desarranjo é uma condição imposta pelo capitalismo neoliberal que, tem na escola, uma forma de indústria da educação; que a intenção é ter em mãos um “produto’ denominado aluno” (BATISTA, 2011, p. 1), para abastecer o mercado e provocar o devido excesso de mão de obra com formação superior.

Outra questão relevante para a análise diz respeito à raça/cor das/os profissionais entrevistadas/os. Nas entrevistas, foi solicitado que as AAEs fizessem a autodeclaração da cor. Entre as respostas, algumas pessoas se identificaram como brancas, outras como pardas e outras ainda como “morenas”. A ‘cor morena’ faz parte de certo racismo velado, tal qual nos indica Corrêa (2018) quando trata da *invenção do colorismo*. Colorismo é uma expressão recente para designar a utilização de eufemismos para a cor preta ou raça negra.

A autora nos traz o depoimento de Dona Edileuza Gomez Costa que “por mais de 6 décadas, viveu como que com uma névoa sobre os olhos. O que a fez perceber-se e reconhecer-se como uma mulher negra foi um exercício de escuta dialógica com o filho sobre identidade” (CORRÊA, 2018, p. 01). Durante o relato, a autora indica que a identificação de cor morena ou parda pode ser entendida como uma forma de racismo. No entanto o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera como negros/as o somatório de pretos e pardos. Apesar de não haver entrevistadas/os que tenham se identificado como pretas/os, aqui poderíamos

somar as pessoas que se identificam como morenas às pardas, constituindo uma maioria de pessoas que podem ser consideradas negras segundo os critérios do IBGE.

As rendas individual e familiar concorrem como demonstrativo das condições econômicas das(os) profissionais AAEs. Percebe-se que há pouca diferença ao se considerar a renda individual, o que é explicado pelo fato de ser uma ocupação em que os rendimentos são fixos e estabelecidos pela legislação. São diferenças praticamente irrelevantes quando tomadas pelo seu valor nominal, porém, bastante significativa se olhadas como diferenças percentuais.

Quadro 3 – Perfil das(os) entrevistadas(os)

Nome	Idade	Est. Civil	Cor	Escolaridade	Renda Individual	Filhos	Renda familiar	Posição no domicílio
Paula	29	Casada	Branca	Superior	R\$ 1.500,00	Não	R\$ 5.000,00	Cônjuge
Bianca	24	Solteira	Branca	Superior	R\$ 1.400,00	Não	R\$ 1.400,00	Chefe
Gabriela	37	Casada	Parda	Superior	R\$ 1.400,00	Não	R\$ 4.500,00	Cônjuge
Débora	25	Solteira	Parda	Superior	R\$ 1.500,00	Não	R\$ 10.000,00	Filha
Luciana	41	Divorciada	Parda	Superior Incompleto	R\$ 1.400,00	3	R\$ 1.400,00	Chefe
Raquel	35	Solteira	Parda	Superior	R\$1.400,00	1	R\$ 1.900,00	Chefe
Isabela	43	Casada	Morena	Superior	R\$ 1.500,00	2	R\$ 4.000,00	Cônjuge
João	24	Solteiro	Branca	Superior Incompleto	R\$ 1.600,00	Não	R\$ 1.600,00	Chefe
Amanda	35	Viúva	Parda	Mestrado	R\$ 1.500,00	1	R\$ 4.500,00	Chefe
Mateus	24	Solteiro	Pardo	Superior	R\$1.550,00	Não	R\$ 2.650,00	Filho

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas (2021).

3.2 Relações de trabalho nos espaços de educação infantil

As relações de trabalho avaliam como a(o) AAE se constitui na profissão. A intenção é compreender os elementos que constroem sua identidade profissional a partir de si e da compreensão que suas palavras concluem ou demonstram. As questões levantadas se ocupam com a construção de um horizonte capaz de oferecer elementos de assunção ou negação de si como sujeito da classe à qual pertence, a saber: a(o) profissional AAE que presta serviços à Prefeitura Municipal de Goiânia-GO.

Entretanto, há um nó que necessita ser explicado sobre a questão identitária que compõe esta classe, no fazer da(o) AAE, porque de acordo com Chies (2010):

[...] mulher nos padrões de identidade feminina definidos pela sociedade brasileira [...] assume papéis de subordinação [...] homens e mulheres de acordo com a estrutura social brasileira podem ser subordinados no campo econômico pela exploração de sua força de trabalho, no entanto a mulher é subordinada nas duas dimensões, tanto no “sistema de exploração” como no “sistema de dominação” (CHIES, 2010, p. 510).

Importa esclarecer, portanto, se as condições citadas por Chies (2010) se manifestam com maior ou menor intensidade nas atividades gerais das(os) AAEs, inclusive no seu universo pessoal.

Durante o desenvolvimento das entrevistas percebi que as falas das(os) entrevistadas(o) me possibilitavam noções e referências que a(o) AAE utiliza com frequência. Esta forma de convívio permitiu, após a coleta dos dados, uma amplitude maior nas análises, fossem estas relacionadas a qualidades grupais ou a desempenho de rotinas individuais.

Ao responderem se trabalhavam no CMEI, CEI ou escola municipal e em qual local, em nenhum caso houve manifestação sobre preferência de local de trabalho, se por uma razão ou outra havia o desejo de se optar por esta ou aquela unidade mais bem estruturada, mais conhecida, etc. Esta questão não foi mencionada sobretudo porque a questão salarial e o tempo de trabalho empregado em quaisquer uma delas são os mesmos. E as condições de trabalho são muito similares, trabalham seis horas

diárias com 15 minutos de intervalo, a AAE do turno matutino trabalha das 6h30 às 12h30 e o vespertino das 12h às 18h como se verá mais adiante:

Eu trabalho no CMEI, no horário matutino seis horas por dia, minha função é auxiliar de atividades educativas, aprendi esta função na prática e atuo nesta função desde 2004. (Gabriela, 37 anos).

A rotina de Gabriela começa às 6h30min da manhã: organiza as salas, com as atividades de acolhida que foram deixadas pela professora no dia anterior, recebe as crianças, organiza os pertences, mochilas, roupas, tira os lençóis, toalhas, copos, logo após as crianças vão para a café da manhã, onde ela auxilia as crianças. Após o café da manhã as crianças retornam à sala de aula, para a realização das atividades, mas antes de iniciar as atividades, eles fazem uma rodinha de conversa em que cantam músicas, conversam, socializam, as crianças falam como foi a rotina delas, o que fizeram no final de semana, ou quando não estavam no CMEI.

A seguir as crianças fazem as atividades e Gabriela já deixa o material todo organizado para a professora, para assim facilitar na hora da execução da atividade. Ela auxilia também na execução das atividades, tirando as dúvidas das crianças. Ao terminarem as atividades, Gabriela leva as crianças para a parte externa do CMEI, onde cada agrupamento segue uma escala, cada dia um agrupamento fica no parquinho, no tanque de areia, quiosque, casinha de boneca, ou embaixo de pé de manga, um espaço bem verde, onde as crianças têm contato com a natureza, sentam, brincam com a terra, água, lama, cada dia tem uma proposta diferente, Nesses momentos de lazer, de atividades externas, ela procura fazer brincadeiras dirigidas ou seja, brincando e vigiando.

Logo após os momentos de lazer e recreação, as crianças retornam para sala, onde se organizam para tomarem banho, se higienizarem, momento em que ela dá bastante autonomia para as crianças pegarem suas roupas, banharem-se, principalmente lavarem as partes íntimas e se vestirem sozinha, com isso Gabriela procura dar mais suporte e orientação na hora do banho.

A seguir as crianças retornam para a sala para se preparem para o almoço. Após o almoço, as crianças se preparam para a hora do descanso ou do sono. A entrevistada relatou que esse momento não é obrigatório que as crianças durmam,

seria mais um momento de relaxamento, se a criança que não quer deitar e dormir, ela propõe outra atividade para que esse momento de descanso seja prazeroso. Da hora de descanso até às 12h30 ela faz a troca com a chegada a outra auxiliar, e então já começa uma outra rotina, a do vespertino.

Outra entrevistada, Débora, expõe sua rotina do período vespertino afirmando que ocorrem reuniões no começo do ano com diretores e coordenadores para estabelecerem as funções de trabalho, mas no cotidiano é muito raro essa troca, e que as ordens que chegam são muitas vezes diferentes do proposto, dependendo da rotina ou dos acontecimentos do dia. Sua opinião é de que há uma tendência de gestão autoritária, principalmente com relação às(aos) auxiliares. Neste sentido pode se dizer que a conduta realizada pela educação no que diz respeito ao AAE está estratificada na condição hierárquica vivida cotidianamente entre profissionais da educação.

Nem sempre é feito de uma forma democrática né, a maioria das vezes é de uma forma autoritária, ainda mais com as auxiliares. Então digo, aqueles gestores que costumam serem autoritários com todo mundo pode ser até ser com os professores, mas com os auxiliares são mais ainda né? Existe uma divisão de classe ali muito forte. Professor é como mandasse no CMEI, e auxiliares são submetidos a todo tipo de desvantagem e desvalorização. Nós percebemos isso, tanto dos próprios colegas de trabalho com cargos hierarquicamente mais altos quanto da própria prefeitura, né? (Débora, 25 anos).

Débora detalha outros conflitos vividos no ambiente de trabalho. Uma dessas ocasiões ocorreu em uma reunião em que questionou sobre os auxiliares ficarem assumindo salas, sem ter direito a um intervalo. Sentiu que após essa reivindicação passou a ser atacada pelos gestores da escola:

Sim, com certeza, já fui vítima de assédio moral várias vezes. Vou relatar duas vezes assim mais marcantes né? Uma vez foi uma reunião em que eu fui indagar sobre nós ficarmos assumindo sala e não termos direito nem ao intervalo né, não termos tempo nem de irmos ao banheiro. Então essa indagação que eu fiz ela não remetia somente a mim mas aos meus colegas também né, meus colegas de trabalho também

*tinham essa indagação mas ninguém ousou falar nada.
(Débora, 25 anos).*

Também no que diz respeito às relações e hierarquias no trabalho, João (24 anos) relata que a direção se dá pela equipe diretiva que é formada pela diretora e a coordenadora, mas em grande parte das decisões e ordens é a diretora que estabelece o que precisa ser feito, então não seria tão democrático.

Por ser uma equipe com vários atores e pelo fato de que o trabalho necessita de certa ordem (etapas) na execução e gerenciamento, tanto das formas de atendimento, quanto nas configurações das funções, cada sujeito ocupa dentro deste sistema uma função essencial que contribui para o resultado diário dos serviços prestados. Observa-se nos relatos de Débora e João que eles precisam ser ouvidos quanto à questão de direitos trabalhistas e gestão democrática e que nem sempre são levados em consideração nas suas reivindicações.

Há casos em que as(os) entrevistadas(os) trabalham também em instituições privadas, o que representa um número significativo de dupla jornada profissional, ou melhor, à parte as tarefas domésticas realizadas para si e para a família, como consta das suas entrevistas.

Sim, eu também trabalho em outro lugar, eu faço 'freelancer' de aproximadamente 10 horas todo sábado. (Bianca, 24 anos).

Eu trabalho em CMEI, e também comecei a trabalhar esta semana em uma escola, é... totalizando dão onze horas de trabalho diário. (Débora, 25 anos).

Pode se observar, desta forma, que há trabalhadoras que se encontram submetidas à sobrecarga de outro emprego, embora suas jornadas domésticas, no próprio lar, exigirão mais trabalho. Estas trabalhadoras acabam acumulando novo vínculo empregatício para poder ter seus ganhos ampliados e, somente aos finais de semana (sábado e domingo), ainda que em horários noturnos, realizam seus afazeres domésticos.

Sobre sua trajetória ocupacional, Raquel começou a atuar aos 13 de idade como trabalhadora doméstica, atividade que exerceu por 11 anos. Com a vinda para a cidade de Goiânia, trabalhou como faxineira cerca de um ano e meio, depois em call center, na época que estava na faculdade. Após terminar a faculdade passou no

concurso para AAE. Raquel é graduada em filosofia pela Universidade Federal de Goiás, e relata que por meio dessa formação pode compreender melhor a educação, o que lhe proporcionou oportunidades e aprendizados tanto pessoais quanto profissionais.

Há, também, a pressuposição de que a identidade se constrói no processo de formação continuada a ser desenvolvido pela escola, indicando que a constituição da identidade pessoal e profissional são processos concomitantes que deveriam ser preocupação da formação em exercício. Neste sentido é preciso “Identificar as possíveis contribuições do processo de formação permanente realizado pela instituição na constituição das identidades pessoais e profissionais de educadoras pesquisadoras” (Buccini, 2007, p. 44).

Minhas relações com o corpo docente sempre foram boas, as professoras sempre pedem opiniões, até mesmo com os planejamentos, dou apoio, um ajudando o outro, e minha sociabilidade sempre foi boa, desde do começo, sou bem aceito, dou suporte e apoio. (Mateus, 24 anos).

Sempre dispostas(os) e participativas(os), segundo relatos nas entrevistas, as(os) auxiliares participam de todas as propostas de trabalho dentro das instituições de ensino no que concerne ao cuidar e educar das crianças. Mateus acrescenta que as relações com as(os) professoras(es) são boas, participa e apoia nos planejamentos e se considera bem aceito pelo grupo. Nota-se em sua fala, que sempre estão abertos ao diálogo e a socialização, “um ajudando o outro”, apresentando sugestões e suporte ao trabalho pedagógico, comprometidos com o trabalho educativo.

3.3 Relações de gênero e a divisão sexual no trabalho na educação infantil

A atividade doméstica realizada no próprio lar, de acordo com as entrevistadas(os) é sempre uma sobrecarga, uma situação obrigatória a todas(os). Nenhuma das entrevistadas(os) citou a delegação de serviços domésticos para terceiros, diarista ou similar. Todas(os) as(os) entrevistadas(os) realizam suas tarefas domésticas durante a semana, fora do horário de expediente ou nos finais de semana durante o período de descanso. No caso das entrevistadas que trabalham durante

todo o período, as tarefas domésticas ficam para o período noturno ou nos finais de semana em que lhes são permitidas suas folgas.

O trabalho doméstico, neste caso, se apresenta como um elemento de análise dos contextos feminino/masculino em sentido mais geral e não somente no universo dos CMEIs. Bilac (2014) relata que historicamente o trabalho doméstico era mais perceptível nas discussões sobre produção e reprodução e que este muito claramente postava-se sob o aspecto reprodutivo das condições sociais de existência. Coube à mulher a dose de sacrifício maior ao carregar consigo, através de suas rotinas familiares, o trabalho doméstico. A autora acrescenta que, por extensão a esta condição familiar, a força de trabalho feminina quando assume o mercado o assume sob condições 'desqualificadoras'. Esta face do trabalho doméstico ainda persiste em tempos atuais, sobretudo no que diz respeito ao trabalho realizado em ambiente doméstico próprio, pós-período do trabalho remunerado.

A identidade feminina, portanto, sofre uma série de interferências que persistem historicamente. Uma primeira conclusão é a de que "a questão da identidade feminina é inseparável das relações de dominação sexuada". (Dubar, 2009, p.81). E há traços fortes que conduzem a esta confirmação quando se comprova diante de fatos históricos que "as mulheres só poderão aceder a uma identidade de procuração", ou seja, são figuras invisíveis dos processos de construção do mundo, que para existirem durante longo tempo (ou ainda são?) "filha de mulher de mãe de". Uma sequência de situações de longos prazos que obrigou a mulher a ser-se sem existir, como declaram as entrevistadas Débora e Gabriela.

Em relação à articulação entre casa e trabalho, Débora relatou que concilia muito bem as duas coisas, procura não levar as coisas pessoais para o ambiente de trabalho, e as coisas do trabalho para casa. Do total de cinco pessoas do domicílio, as atividades domésticas são divididas principalmente entre ela e os pais, pois as duas irmãs não ajudam muito. Assim, ela gasta em média duas horas por dia com essas obrigações, às vezes mais, dependendo do dia.

Sobre seu trabalho doméstico Gabriela trabalha apenas no período matutino. À tarde ela realiza as funções domésticas e outros afazeres pessoais. Uma vez na semana ela realiza um "faxinão" e nos outros dias, realiza limpezas mais básicas, em que leva cerca de 30 minutos para realizar as atividades semanais.

Como a ocupação de AAE é exercida majoritariamente por mulheres, a desvalorização da função está diretamente vinculada a uma herança histórica da desvalorização do trabalho feminino. A função do cuidar é remetida quase que exclusivamente às mulheres, pois passa a ideia de que o cuidar não possui tanta importância.

Sobre ter mais mulheres do que homens na educação, Paula relatou que isso é muito histórico pelo fato das mulheres terem esse papel de cuidar. Mas em relação ao homem exercer a função de auxiliar de atividades educativas ela vê como algo muito bom, pois as crianças precisam ter também uma figura masculina por perto, e que é importante passar para as crianças que essas funções não são apenas para mulheres, pode ser feito por qualquer um. O papel de educar teria que ser feito pelo responsável independente de ser homem ou mulher, não podendo haver diferenças, Por mais que muitas mães tenham receio de deixar seus filhos com auxiliares homens, é algo que teria que ser mais natural:

No meu local de trabalho há apenas um homem e o restante são mulheres, mas todos realizam as mesmas funções e atividades. (Paula, 29 anos).

É neste mesmo sentido que Raquel comenta o fato de haver mais mulheres do que homens em seu local de trabalho:

Tem mais mulheres e apenas um homem. A remuneração é a mesma, a única diferença na orientação e no horário do banho, onde ele dá banhos nos meninos e a professora dá banho nas meninas, o restante das funções são as mesmas. (Raquel, 35 anos).

A entrevistada vê o trabalho dos homens no CMEI com naturalidade, pois em seu local já trabalharam homens, tanto na limpeza, quanto na cozinha, e na sua opinião o trabalho de educar e cuidar não é apenas para mulheres, homens também podem exercer essa função perfeitamente.

Já João que é auxiliar de atividades educativas afirma que:

Enquanto auxiliar de atividades educativas os homens e mulheres têm a mesma atribuição, e que o educar e cuidar é uma responsabilidade de ambos. Na minha opinião, o homem que ocupar esta função não deve ter medo, e sim atitude, coragem, humildade para reconhecer nossas falhas e limitações, e com isso buscar uma qualificação (João, 24 anos).

Sobre seu cargo ocupacional ser majoritariamente ocupado por mulheres, afirma que se sente bem acolhido em seu local de trabalho, tendo respeito e confiança.

Entretanto, há sim conflitos e limitações com a participação de homens como AAE no ensino infantil. Bianca afirma que a sociedade coloca que tudo relacionado ao cuidado, fica restrito às mulheres e que em seu local de trabalho os homens exercem essa função perfeitamente, com responsabilidade. No entanto, existe um receio por parte dos pais quanto ao homem nesta função, tanto que o único homem em seu local de trabalho foi destinado a crianças maiores quanto ao cuidar.

No meu local de trabalho a equipe é composta por mais mulheres e apenas um homem, onde ele também é auxiliar de atividades educativas, porém só pode banhar meninos a partir dos 4 anos (Bianca, 24 anos).

Aonde eu trabalho tem mais mulheres do que homens, e a única diferença nas funções é a hora dos contatos físicos com as crianças, em que a orientação é para os homens não levar as crianças ao banheiro, não fazer trocas, para assim haver um resguardo, moral deles mesmo, e que os homens preferem não fazer essas atividades, preferem ficar em sala, brincar fazer as atividades, assumir sala (Débora, 25 anos).

Mediante isso, Débora justifica que a sociedade representa que o educar e o cuidar seria uma função feminina. Daí viria um certo preconceito dos homens em relação a essa ocupação, embora tenha crescido o número de homens nas ocupações educativas, como pedagogia. Com isso, a sociedade está reavaliando esta concepção, mas, no geral, ela predomina. Ao ser questionada sobre o trabalho dos homens nos CMEIs a entrevistada relatou que vê de uma forma natural, um

trabalho acessível como qualquer um, e que os homens que trabalham com ela são altamente qualificados, responsáveis. Na percepção dela deveria haver mais abertura, e não ficar tão restrita às mulheres no que se trata de cuidar, pois os homens são responsáveis e podem sim cuidar, essa responsabilidade não pode ser só da mulher. Comenta que essa concepção precisa ser rompida, e que infelizmente há um preconceito em relação aos homens que trabalham como auxiliares de atividades educativas. No seu ponto de vista, os homens têm capacidades e responsabilidades para ocupar esta função.

Ao refletir sobre como os outros compreendem este trabalho, Débora ressalta que os pais preferem as professoras e auxiliares mulheres, por questões de segurança, pelo temor da violência sexual associada aos homens. Depois que eles têm contato com auxiliares homens, no entanto, ganham uma certa confiança, veem o respeito que eles têm com as crianças. A entrevistada relata que nunca tiveram nenhum problema no local onde ela trabalha.

No meu local de trabalho existe apenas um homem como auxiliar de atividades educativas e a função dele não muda apenas foi orientado a não lavar as partes íntimas das crianças e evitar ao máximo contato físico como abraços demorados, ficar pegando a criança no colo, e para evitar que esse profissional dê banho e troca de fraldas ele só trabalha em agrupamentos maiores onde as crianças conseguem tomarem banho e se trocarem sozinhas, e ele apenas a orienta mais o trabalho é o mesmo que os das auxiliares mulheres só apenas com algumas observações. (Gabriela, 37 anos).

É no meu trabalho existem mais mulheres inclusive só tem eu de homem lá. As atividades que nós realizamos, as auxiliares de atividades educativas, se refere ali ao auxílio às professoras na realização de ações educativas, atividades pedagógicas, o recebimento e entrega de crianças, a organização dos materiais pedagógicos, o cuidado com as crianças pra não machucar. A gente também auxilia ali na alimentação, na higienização, então, a gente praticamente exerce a mesma atividade, só que tem aquela divisão que já citei antes com relação ao momento de higienização, né, do

banho, na ida ao banheiro, então nesse caso as auxiliares mulheres, elas acompanham tanto as meninas quanto os meninos. Já eu não, então no caso só acompanho os meninos. Então a diferença consiste nisso aí, mas de forma geral a gente... nós realizamos as mesmas atividades (João, 34 anos).

Quanto à função que ocupam, as entrevistadas(os) foram unânimes: todas(os) são profissionais AAE efetivas(os), todas(os) atravessaram as condições de aprovação em concurso público e os períodos probatórios. O tempo em que cada uma(um) das(os) entrevistadas(os) se encontra em seu posto de trabalho é variável, porém, já alcançaram o mínimo para serem efetivados. Esta característica lhes permite certa perspectiva de estabilidade no emprego, algo relatado com ênfase por algumas entrevistas. Gabriela revela que, mesmo tendo como complemento uma pequena pensão que seu ex-marido (falecido) lhe deixou, é o seu trabalho no CMEI que lhe permite, inclusive, a garantia de uma aposentadoria.

... e por mais que neste trabalho eu ganho muito pouco... é o que me resguarda se o pior acontecer. Se eu ficar doente, se eu ficar acamada, ele me resguarda o mínimo que eu possa me sustentar, ter a minha dignidade... Vou ter uma aposentadoria, ele me assegura por exemplo pra eu poder fazer uma viagem. (Gabriela, 37 anos).

Na importância da função subentende-se os retornos econômicos, afetivos e sociais que o trabalho promove na vida das pessoas. Observa-se que as(os) entrevistadas(os) sentem amor e prazer pela profissão e a exercem com compromisso e dedicação, apesar do não reconhecimento do trabalho e a baixa remuneração.

Estou nesta profissão há 17 anos e amo o que faço, sinto realizada, por mais que eu sei que meu trabalho não é devidamente reconhecido, pois a nossa função vai além de auxiliar o professor, pois ambos trabalham juntos em parceria, e a diferença entre os salários é gritante. (Gabriela, 37 anos)

A remuneração e o reconhecimento é pouco ainda, as gratificações demoram a sair, mais minha família vê meu trabalho com muita alegria e respeito. (Mateus, 24 anos)

Minha função até é reconhecida, mas a remuneração ainda é muito a desejar infelizmente. (Raquel, 35 anos).

A função é boa pois, e que garante meu salário, onde posso ajudar em casa, mas infelizmente o reconhecimento e a remuneração ainda pouco. (Paula, 29 anos)

O reconhecimento é a dimensão da visão social (status) de como ele é percebido, de como ele é vivido. Grande parte do sentimento identitário parte desta condição. Neste caso a importância da função indica o valor atribuído pela(o) profissional ao cargo com reflexos no coletivo. É aquilo que o significa socialmente a partir do seu labor: condição mais que relevante para uma sociedade onde os trabalhos possuem prioridades, importâncias de maior ou menor relevância. No que diz respeito às mulheres, e nesta função elas são majoritárias, Dubar (2006, p. 55) nos lembra ao tratar do ‘processo de emancipação das mulheres’, de sua autonomia financeira, mesmo pelo trabalho assalariado, chamando a atenção para “a maior revolução do século XX no ocidente”. Esta revolução só foi possível pelas mulheres a partir de sua luta pela inserção nos mercados de trabalho. E que esta conquista foi simultânea ao controle de procriação: o autor faz ressalva para os “constrangimentos da função doméstica” que detinha grande parcela de seu tempo e conseqüentemente de sua luta. Tal condição ainda se encontra presente se observarmos que, exceto as duas entrevistadas que tem seu tempo completamente tomado pela dupla jornada profissional, as(os) outras(os) AAEs continuam executando tarefas domésticas sejam por ‘opção’ ou não.

Como eu trabalho só um período, são seis horas de trabalho, aí quem realiza as tarefas domésticas sou eu, na outra parte do dia, né... porque eu sou chefe de família e mãe, são esses os papéis que eu tô exercendo atualmente. Eu não sei exatamente quantas horas por semana, mas são muitas horas (Amanda 35 anos).

Deixo todas as minhas atividades de casa para o período vespertino, que eu trabalho no período matutino, e quando eu tô em casa eu faço minhas atividades domésticas... eu saio pra resolver alguma coisa que precisa. Eu deixo de uma hora em diante pra mim fazer alguma coisa, assim, pra mim né... o resto do tempo é dedicado ao meu trabalho. (Isabela, 43 anos).

Eu costumo fazer as minhas atividades de casa na manhã, estudos, é lazer... Tudo o mais eu faço à noite porque a parte da tarde e um pouco da manhã ficam destinados ao CMEI e a minha chegada até ele (transporte até o trabalho). Antigamente eu morava mais perto, entretanto existe um tempinho que se leva de viagem que se leva pra chegar (Gabriela 37anos).

As demais entrevistadas manifestam opinião similar sobre o trabalho doméstico com diferenças apenas de lugar e pessoa, mas com as mesmas determinações. Mesmo no caso dos homens, a resposta não fugiu ao padrão: embora se saiba que no caso masculino as funções domésticas não estão vinculadas a cuidados domésticos que não sejam para si.

Eu moro sozinho, então eu cuido das atividades domésticas... realizo cerca de duas horas diárias se for contar tempo de fazer comida, lavar louça, um dia ou outro dá uma limpeza rápida e, portanto, acredito que de segunda a sexta, somadas, são umas dez horas, e, no sábado, uma faxina maior, e que a gente pode arrumar as roupas [...] então acho que somadas são de 15 a 18 horas por semana. (João, 24 anos).

Deste ponto em diante detecta-se certo incômodo nas respostas emitidas pelas(os) entrevistadas(os). Ao relatarem “como aprenderam o ofício” a maioria confirma que foi na prática, quer dizer, no próprio desenrolar do fazer dentro das instituições.

A princípio, como já explanado, a legislação determinava que à função era necessário um tipo de profissional que tivesse segundo grau com ensino técnico específico, o curso normal. Esta condição funcionava como elemento complementar numa indicação tácita da necessidade de pré- formação para o desempenho da função. Posteriormente o curso normal foi abolido como pré-requisito e hoje basta que se tenha o ensino médio para poder concorrer à vaga via concurso ou a contratos temporários. De acordo com elas:

Aprendi depois que assumi o concurso, né... na prática (Paula, 29 anos).

Eu só aprendi a desempenhar esta função quando eu entrei aqui, e no cotidiano mesmo né, fui aprendendo com as minhas colegas de sala, minhas colegas de instituição porque antes de começar a desempenhar minha função eu não tinha muita experiência com criança, apesar de já ter conseguido aprender muita coisa cuidando do meu irmão mais novo (Bianca, 24 anos).

Eu aprendi essa função na prática, eu trabalho nesta mesma função desde 2004 (Gabriela, 37 anos)

Eu aprendi esta função de Auxiliar de Atividades Educativas na prática. Apesar de ser pedagoga, né, o que exige da gente na função eu aprendi na prática mesmo, dentro da instituição (Natalia, 25 anos)

Aprendi esse ofício trabalhando no Mais Educação com as crianças de ensino fundamental, primeiro ciclo, com os meninos de primeiro, segundo, e terceiro ano. Comecei no Mais Educação e assim foi minha trajetória. Posteriormente fui convidada pra ficar na escola mais, daí fiquei sabendo do contrato... fiz o contrato... [...] numa escola municipal. (Luciana, 41 anos).

Eu sou pedagoga. E eu aprendi esse trabalho foi lá mesmo... assim, no dia a dia. Fiz o concurso, passei. Mas, mais ou menos eu já tinha uma experiência já, por trabalhar na escola, na educação infantil. Aí eu tenho uma colega que trabalhava como coordenadora lá, e ela era auxiliar. Aí ela me falava sobre a função, eu achei interessante e resolvi fazer o concurso. (Isabela, 43 anos)

As respostas demonstram que não houve e não há mais formação progressiva. Que as(os) profissionais AAE são profissionalizados no próprio fazer dentro da instituição. A instituição passa a ser, de fato, além do local de trabalho um laboratório de formação da sua própria mão de obra.

Eu aprendi esse trabalho depois que passei no concurso, né, na prática, quando fui nomeada, fui encaminhada pro CMEI e lá eu aprendi na prática. Os outros professores, as outras auxiliares, a coordenadora me ensinou o trabalho. (Raquel, 35 anos).

Por meio dos dados obtidos pela pesquisa elaborada neste trabalho, observa-se que as mulheres são a grande maioria entre profissionais auxiliares de atividades educativas. No desenvolvimento da função, as(os) entrevistadas(os) relatam a satisfação nas realizações das tarefas propostas pelo grupo de trabalho das instituições de educação infantil, que executam com atenção as atividades de educar e cuidar das crianças. Observa-se nas falas o destaque dado à responsabilidade profissional no exercício de sua função, haja vista que possuem o reconhecimento de sua relevância.

Contudo, fica evidente que as(os) profissionais enfrentam grandes desafios nas relações de trabalho como: desvalorização, baixa remuneração, não garantia de direitos/benefícios, sobrecarga de trabalho, falta de sindicato próprio para a categoria.

Foi constatado através das falas dos entrevistados que é possível perceber conflitos de ordem sociocultural, sobretudo as questões de gênero no desempenho das funções, o trabalho feminino e o trabalho masculino estão submetidos a um conflito de gênero que encerra não apenas condições culturais quando das suas significações, uma vez que o cuidar entende-se de obrigação feminina, o que gera incômodos bastante perceptíveis quando esse mesmo serviço é prestado por homens.

Observa-se, portanto, que houve boa aceitação e interesse dos/as entrevistados/as na participação da pesquisa, contudo, o que fica evidente foi uma vontade de colaboração na esperança de que as questões levantadas propiciem condições para a transformação social e com isso abrir espaços para a melhoria da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contradições e adversidades que compõem o universo da(o) Auxiliar de Atividades Educacionais são amplas e originam-se do tipo de fazer que é exigido a esta(e) profissional. O cuidar e o educar realizados pelos CMEIs, CEIs e EMs trazem consigo o viés da divisão sexual do trabalho que ora divergem, ora

convergem para a ratificação de si. Dentro do espectro que a função atua associa-se critérios capitalistas, neoliberais na ratificação de realidades estruturais que condicionam situações resilientes de outros tempos históricos e que, quase sempre, se omitem ou tornam-se invisíveis para que suas premissas continuem operando ativamente. Na verdade, o fazer do(a) AAE não é apenas técnico, embora este aspecto seja o mais preponderante, o que emerge de imediato da função tal como ela se encontra em seus aspectos subjetivos. Ele(a) é também a substância essencial que fundamenta o atendimento servindo de ponto no sentido mais amplo(a) que congregam o cuidar e o educar nas entidades de educação infantil da cidade de Goiânia-GO: é a prática fundida à orientação teórica obrigatoriamente que dia a dia estabelece os atendimentos nas várias entidades controladas por políticas públicas desempenhadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Os CMEIs, CEIs e EMs da cidade de Goiânia possuem similaridades em vários âmbitos. Os resultados das pesquisas através das entrevistas realizadas, dispõem através das falas dos(as) profissionais que atuam, seu dia a dia coincidente, ou seja: o que é praticado numa determinada escola municipal é bastante similar ao que ocorre em outra escola da rede municipal. Não por acaso estas similaridades implicam numa gestão específica centrada na SME e direcionada para os CMEIs em geral, CEIs e EMs. Esta centralidade é confirmada através da reprodução de rotinas, de métodos de realização dos serviços prestados, sejam pelos(as) professores(as) pelos(as) AAEs: ambos(as) submetidos ao PQEI.

Pode se então deduzir que há um controle hierarquizado que, até certo ponto, é quem impinge, por assim dizer, os méritos e os males praticados nestes núcleos educacionais. Desta forma, compreende-se que há um órgão público orientador das políticas desenvolvidas para a educação que é quem realiza contratos baseado nas necessidades que serão supridas. E se esta centralidade administrativa dá a autonomia para que os controles gerenciais possam atuar, se baseada em critérios culturais ou não; se baseada nas resiliências estruturais da exploração de mão de obra mais barata ou não; se há retenção para a sedimentação de planos de carreira e sindicalização, quero dizer com isso que a responsabilidade por programas que combatam as discrepâncias apontadas pelos estudos ora apresentados(as) tem origem e razão de ser. Se o Estado é um representante forte do capitalismo, senão o primeiro, então as discrepâncias

ocorridas no sentido de desvalorização da função que tem por consequência um ressarcimento menor; se as exigências qualitativas estão parametradas em consonância com políticas públicas federais, portanto sob um crivo qualitativo que atende a estas políticas; se o quadro funcional no universo pesquisado apresenta 100% de mão de obra qualificada, gerando inclusive concorrências subjetivas entre AAEs e professores(as) (todos os entrevistados(as) possuem formação em nível superior): então os perfis tal qual estão dispostos(as) atendem às demandas de um Estado capitalista que atua tal qual faz uma empresa privada no que diz respeito às políticas de valorização de suas mão de obras.

Através da pesquisa os objetivos propostos foram compreendidos e alcançados, o levantamento teórico foi importante para a descoberta histórica das relações de trabalho e gênero e seus modos operantes no momento atual. Assim como, a presença majoritária dos profissionais do sexo feminino na função.

A partir da metodologia das entrevistas compreendeu-se como são as relações no cuidar e educar das crianças nas instituições de Educação Infantil. Outro fator importante é que trabalhando durante muito tempo como auxiliar de atividade educativas de contrato por tempo determinado e atualmente estar inserida como profissional estabilizada na instituição de educação infantil me trouxe possibilidade de participar mais ativamente, observando na prática como se desenvolvem as relações técnicas e principalmente as relações subjetivas entre as pessoas dentro das instituições, a presença majoritária das profissionais do sexo feminino e a dualidade entre o cuidar e educar.

Durante a realização do trabalho há raras pausas determinadas pelo(a) regimento interno e elevado ritmo de trabalho durante as horas de trabalho realizado com as crianças, além de baixos salários, ocasionando por vezes uma jornada dupla fora do ambiente de trabalho. Em relatos sobre as condições de trabalho da categoria e a existência de políticas públicas, entrevistadas(os) demonstraram insatisfação com a desvalorização de seu trabalho laboral, considerando a segurança vinda da estabilidade de emprego pelo concurso público como aspecto de satisfação e autonomia.

A pesquisa contribuiu para uma maior clareza em relação aos trabalhadores(as) auxiliares de atividades educativas, visto que há poucas pesquisas

sobre o tema, e um auxílio há quem busca sobre questões relacionadas e que queira se adentrar nesses estudos.

Esta pesquisa procurou observar as questões de gênero que se impõem no ambiente educacional e demonstrou através dos relatos dos(as) entrevistados(as) a diversidade que compõe esse universo, a participação majoritária feminina na relação do cuidar e educar as crianças, as condições de trabalho que envolvem o(a) Auxiliar de Atividade Educativa (AAE) e como esta(e) profissional procede dentro deste complexo de fatores, mesclando elementos como a desvalorização da profissão, assim como salários baixos e defasados, sobrecarga de trabalho, visto que muitos(as) entrevistados(as) trabalham em outro período para complementarem a renda, falta de uma dinâmica de gerenciamento mais democrática na sua constituição, como também trazendo elementos que hierarquizam este fazer dentro de sua dinâmica de existência, justamente por isso, o comportamento das auxiliares de atividades educativas (depoimentos bibliográficos), apreendem que este fazer, ou o fazer dentro deste espaço que impõe ao profissional um fazer simultâneo aos de professores(as), e os resultados da investigação levam à conclusão de que há descasos desde a criação da função, como: desvios formais, distorções profissionais ocorridas quando da elaboração da definição do cargo de auxiliar, porém, um fazer equivalente com os quadros profissionais de formação superior, visto que os entrevistados a maioria possuem ensino superior completo.

Tendo em vista os aspectos apresentados, observa-se que os trabalhadores(as) da educação, apesar dos desafios e dificuldades encontradas, como exposto(a) no transcorrer do texto, superam-se a cada dia e dedicam-se com afinco e prazer ao trabalho realizado(a), sempre em busca de melhorias para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Aline Diniz; FERNANDES, Maria José da Silva. **A Prática Docente e a Construção da Identidade Profissional do Professor**. São Paulo, 2017. Mestrado em Educação Escolar da UNESP/Araraquara- FCLAr. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf>. Acesso em: 15 jul 2021.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. 305 f. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253441>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BAHLS, D. P.; LIRA, A. C. M. **Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas Inter-Ação**, Goiânia, v.44 n.1, p. 243-257, jan./abr. 2019.

BATISTA, Flávia Alves Bonsanto. **A relação entre educação e capitalismo: o 'aluno' como 'produto' da educação 'escola'**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery - Curso de Pedagogia - N. 10, JAN/JUN 2011. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDI4.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação. Seleção e Organização**: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani - Petrópolis-RJ – Editora Vozes – 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2a edição – Rio de Janeiro-RJ – Editora Bertrand Brasil – 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Editora. Bertrand, Rio de Janeiro, 1989.

BOCCINI Isabel Cristina. **Identidades de educadores sociais: Trajetórias de vida e formação**. 2007. 214 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-121433/publico/Dissertacaodalsabel.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar Ética do humano** - compaixão pela terra. Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes., 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2019. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 25 maio 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. **Regimento Interno dos Centros Municipais de Educação infantil.** Sessão Plenária de 29, de março de 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil.** DocPlayer, Santa Catarina, 2002. Disponível em:><https://docplayer.com.br/6471631-Em-busca-da-identidade-dasprofissionais-de-educacao-infantil.html>>. Acesso em 30 jan.2021.

CORRÊA, Michele. **Morena, parda ou negra? a invenção do colorismo.** Pelotas, nov.2018. Disponível em:<<https://mpabrazil.org.br/noticias/morena-parda-ou-negra-invencao-docolorismo/>>. Acesso em 27 maio 2021.

CHIES, Paula Viviane. **Identidade de gênero e Identidade profissional no campo de trabalho de trabalho.** Universidade Federal de Santa Catarina, Vol. 18, no. 2, p. 507 – 528, 2010. Disponível em: <[2010 Identidade de gênero e identidade profissional no campo do trabalho-REF.pdf](#)>. Acesso em:14 ago.2021.

CRENSHAW, Kimberl. **Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.** University of Chicago Legal Forum, pp. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberl. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** In: Estudos Feministas. Nº 10. São Paulo, 2002.

Da Silva, Marilda. Valdemarin Vera Teresa. **Pesquisa em Educação Métodos e Modos de Fazer.** São Paulo. Ed Cultura Acadêmica 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das Identidades:** a interpretação de uma Mutação. Tradução de Mary Amazonas de Barros. São Paulo. Ed. USP, 2009.

Durkheim, Emile, 1858-1917. **Da Divisão do Trabalho social;** tradução Eduardo Brandão. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1999.

EDIR, Eliane Garcia de Brito. **Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da rede municipal da educação de Goiânia.** 2014. 126 f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Goiás (UFG) – Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4209/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Eliane%20Garcia%20de%20Brito%20Edir%20-%202014.pdf>>. Acesso em:07 abr.2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro – Av. Rio Branco nº 156, 12º andar – 1967.

GOIÂNIA-GO. **Lei municipal nº 9.128 de 29 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia e dá outras providências. Disponível em:< https://www.goiania.go.gov.br/download/smarh/LEI20111229_9128.pdf > Acesso em 20 jan. 2021.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Volume 2 – **Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 2ª edição – Civilização Brasileira – Rio de Janeiro 2001. Disponível em:> <http://www.hlage.com.br/E-Books-Livros-PPS/Comunismo-Nazismo-Etc/Antonio%20Gramsci%20%20Cadernos%20do%20c%20c%3%A1rcere%20-%20vol%20II.pdf> >. Acesso em: 20 janeiro 2021.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1 – 2014 Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt> >. Acesso em: 15 fev. 2021.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

KERGOAT, Danièle. "**Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**". **Novos Estudos**. Cebrap, 86: 93-103, São Paulo, 2010.

KRAMER, et al **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil** Ago 2007, Volume 37 Nº 131 Páginas 423 – 454.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em:<https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p14_Infancia_e_Criancas_de_6_anos_desafios_das_transicoes_na_Educacao_Infantil_e_Ensino_Fundamental.pdf >. Acesso em: 20 abr.2021.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Carl. **O capital: crítica da economia política.** O processo de produção do capital – Livro I – Boitempo Editorial – São Paulo-SP. – 2013.

MARX, Carl. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital** –Livro I – Boitempo Editorial – São Paulo-SP – 2011.

MARX, Carl. **Manuscritos econômicos- filosóficos** São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ, Otávio Neto. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 23ª edição – Editora Vozes, Petrópolis - Rio de Janeiro-RJ - 2002.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. **Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na educação infantil.** públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0697.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Sílvia Catarina. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e política. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 8.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999. p. 257-294.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. **Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre o gênero e docência na educação infantil.** Pro- Posições - Campinas, SP - V. 30 - e20170137 - 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170137.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. **Decreto nº 1.981, de 08 de julho de 2016.** Secretaria Municipal de Educação e Esportes – Regimento Interno. Disponível em:< https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinetecivil/sileg/dados/legis/2016/dc20160708_000001981.html>. Acesso em: 21 fev.2021.

RAYNA, Sylvie. **Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche. Pro-Posições** [online]. 2013, vol.24, n.3, pp.65-80. ISSN 1980-6248.

ROHLING, M. A TEORIA DA JUSTIÇA DE RAWLS E AS POLÍTICAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), [S. l.], n. 28, p. 27–49, 2017.** DOI: 10.26512/resafe.v0i28.4900. Disponível em:<<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4900>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSA, Nicolas Giovani; BÚRIGO, Elisabete Zardo. **Trajetória do curso normal: um passeio pela legislação (1971-2018)** - 2018. ISSN 2596-3228. Disponível em:<

<https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/11154> >. Acesso em: 26 mar.2021.

SCALABRIN, Ionara Soveral. **“Mérito, desempenho” e “participação”: adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação.** Universidade de Passo Fundo-RS - 2018. Disponível em:< <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1677/2/2018lonaraScalabrin.pdf> >. Acesso em: 09 mar.2021.

SCOTT, JOAN. **GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL DE ANÁLISE HISTÓRICA.** New York, Columbia University Press. 1989. TRADUÇÃO: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. Disponível em:<[Microsoft Word - Gênero_Joan_Scott.doc \(usp.br\)](#)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, Maria DA; VALDEMARIN, Vera Tereza. **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer** – Editora Acadêmica – São Paulo, 2010.

SPECK, Ângela Raquel. **Regulação das políticas educativas, banco mundial e PDDE interativo: a intensificação do controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar.** 2018. 333f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em:<<http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20%20Raquel%20Speck.pdf> >. Acesso em: 23 maio 2021.

TAVARES, Beatriz S. **O PNAIC em escolas e CMEIs da rede municipal de ensino de Goiânia: um estudo sobre sua concepção, implementação e indicadores de avaliação.** 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em:< [Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: O PNAIC em escolas e CMEIs da rede municipal de ensino de Goiânia: um estudo sobre sua concepção, implementação e indicadores de avaliação \(ufg.br\)](#) >. Acesso em: 17 fev.2021.

VERISSIMO, Maria de La Ó Ramalho; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa. **Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo,** São Paulo.2003 Tese estudo. Escola de Enfermagem da USP, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/04.pdf>>. Acesso em 13 fev.2021.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121 p. 104, jan./abr. 2003.**

VIEIRA, Livia Fraga; Souza, Gizele de. **Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR.

VIDICA, Renata Marques da Rosa. **FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: REPRESENTAÇÕES E ESPAÇO DOCENTE.** Revista Pandora Brasi. Ed. Nº 04, 2011.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva. **Das necessidades formativas aos entidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019).** 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federalde Uberlândia. Uberlândia. 2020.Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/60632/31453>
Acesso em:> 19 maio 2021.

YANNOULAS, Silvia. **Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria.** Temporalis, Brasília (DF), ano 11, no 22, p. 227-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>>.
Acesso em: 15 maio 2021.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Pesquisador: ROSELEY CAMPOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42877220.6.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.735.183

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado em Sociologia intitulado AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO de autoria de ROSELEY CAMPOS DA SILVA, tem como objeto de análise a realidade que circunscreve o ambiente e a função do(a) Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Goiânia.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar sociologicamente o trabalho, a identidade e as relações de gênero de Auxiliares de Atividades Educativas no cuidar e educar de crianças nas instituições de educação infantil do município de Goiânia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O proponente avalia haver risco aos participantes de constrangimento diante das perguntas de âmbito pessoal. Como benefício, destaca o benefício à coletividade no fomento à formulação de políticas públicas voltadas aos professores e a educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador apresenta cronograma compatível com o trâmite do projeto no CEP. Com respeito as entrevistas ele afirma: "Além disso, destacamos que as entrevistas serão realizadas

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.735.183

virtualmente, sem a mediação de instituições. As instituições de educação infantil do município de Goiânia no momento não estão funcionando, porém, as entrevistas serão realizadas através de videoconferência, seja pelo Skype ou Whatsapp em razão da pandemia que acomete nosso país durante a execução deste estudo".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE é adequado. O proponente apresenta termo de compromisso assinado e que conta com a assinatura da orientadora Tania Ludmila Dias Tosta como coparticipe. Consta também visto da direção da Fac. Sociologia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para junho de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1665050.pdf	13/05/2021 23:13:09		Aceito
Outros	CEP_carta_Roseley_maior2021.docx	13/05/2021 23:12:37	ROSELEY CAMPOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_Roseley.pdf	03/02/2021 19:55:24	ROSELEY CAMPOS DA SILVA	Aceito
Outros	coleta.pdf	18/11/2020 18:21:47	ROSELEY CAMPOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	18/11/2020 15:31:45	ROSELEY CAMPOS DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo	termo1.pdf	18/11/2020 15:27:24	ROSELEY CAMPOS DA SILVA	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.735.183

Pesquisador Responsável	termo1.pdf	18/11/2020 15:27:24	ROSELEY CAMPOS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	18/11/2020 15:15:03	ROSELEY CAMPOS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 26 de Maio de 2021

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019



**PREFEITURA
DE GOIÂNIA**

Superintendência da Casa Civil e Articulação Política

DECRETO Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

Redações Anteriores

Estabelece as Tabelas de Vencimentos, nos termos da Lei nº 10.357 de 13 de junho de 2019.

O PREFEITO DE GOIÂNIA, no uso de suas atribuições legais que lhes são conferidas pelos incisos II, IV e VIII, do art. 115, da Lei Orgânica do Município de Goiânia, e tendo em vista o disposto no art. 3º da Lei nº 10.357 de 13 de junho de 2019,

DECRETA:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Tabelas de Vencimentos, constantes dos Anexos I a XVI, nos termos do art. 1º da Lei nº 10.357, de 13 de junho de 2019.

Parágrafo único. As Tabelas de Vencimentos, em anexo, são referentes aos cargos das leis a seguir relacionadas:

I - Lei nº 7.998, de 27 de junho de 2000;

II - Lei nº 8.623, de 26 de março de 2008;

III - Lei nº 8.904, de 30 de abril de 2010;

IV - Lei nº 8.916, de 02 de junho de 2010;

V - Lei nº 9.128, de 29 de dezembro de 2011;

VI - Lei nº 9.129, de 29 de dezembro de 2011;

VII - Lei nº 9.354, de 08 de novembro de 2013;

VIII - Lei nº 9.375, de 27 de dezembro de 2013;

IX - Lei nº 9.483, de 20 de outubro de 2014;

X - Lei Complementar nº 236, de 28 de dezembro de 2012;

XI - Anexo II da Lei Complementar nº 262, de 28 de agosto de 2014;

XII - Lei Complementar nº 276, de 03 de junho de 2015;

XIII - Lei Complementar nº 312, de 28 de setembro de 2018;

XIV - Lei Complementar nº 313, de 30 de outubro de 2018.

Art. 2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO DE GOIÂNIA, aos 13 dias do mês de junho de 2019.

IRIS REZENDE
Prefeito de Goiânia

Este texto não substitui o publicado no DOM 7075 de 13/06/2019.

ANEXO I
NÍVEL SUPERIOR - LEI Nº 7.998/2000

Carga horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

PADRAO	CLASSE I	CLASSE II
A	2.663,02	2.997,71
B	2.796,17	3.181,17
C	2.935,90	3.375,91
D	3.082,69	3.582,55
E	3.236,83	3.801,83
F	3.398,65	4.034,52
G	3.568,59	4.281,45
H	3.747,00	4.543,50
I	3.934,27	4.821,63
J	4.131,00	5.116,76
L	4.337,55	5.429,93

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

M	4.554,41	5.762,28
N	4.782,13	6.114,98
O	5.021,20	6.489,27
P	5.272,27	6.886,47

OUTUBRO/2019

PADRÃO	CLASSE I	CLASSE II
A	2.723,78	3.066,11
B	2.859,97	3.253,76
C	3.002,89	3.452,93
D	3.153,03	3.664,29
E	3.310,69	3.888,58
F	3.476,20	4.126,57
G	3.650,01	4.379,14
H	3.832,50	4.647,17
I	4.024,04	4.931,64
J	4.225,26	5.233,51
L	4.436,52	5.553,83
M	4.658,33	5.893,76
N	4.891,24	6.254,51
O	5.135,77	6.637,33
P	5.392,57	7.043,60

ANEXO II
SERVIDORES OPERACIONAIS - LEI Nº 8.623/2008

Carga horária: 40 horas semanais / 180 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

Grau	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
5	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.056,87	1.066,57
6	1.175,21	1.186,75	1.198,42	1.210,05	1.221,69	1.233,29	1.244,94	1.256,58	1.268,23	1.279,85
7	1.410,20	1.424,16	1.438,10	1.452,06	1.466,03	1.480,01	1.494,00	1.507,95	1.521,81	1.535,80
8	1.692,22	1.709,00	1.725,73	1.742,47	1.759,26	1.776,01	1.792,82	1.809,51	1.826,22	1.842,93

OUTUBRO/2019

Grau	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
5	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.080,98	1.090,91
6	1.202,03	1.213,83	1.225,76	1.237,66	1.249,57	1.261,43	1.273,35	1.285,25	1.297,17	1.309,05
7	1.442,37	1.456,66	1.470,91	1.485,20	1.499,48	1.513,78	1.528,09	1.542,36	1.556,53	1.570,84
8	1.730,83	1.747,99	1.765,10	1.782,23	1.799,40	1.816,53	1.833,73	1.850,80	1.867,89	1.884,98

ANEXO III
FISCALIZAÇÃO DE ATIVIDADES URBANAS, DE SAÚDE PÚBLICA E TRIBUTÁRIA - LEI Nº 8.904/2010

Carga horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

CARGO/PADRÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Agente Fiscal de	2.505,31	2.556,10	2.606,85	2.659,25	2.711,66	2.765,69	2.821,36	2.878,68	2.935,98	2.994,94	3.053,87	3.116,10

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

Posturas													
Auditor Fiscal de Posturas e Auditor Fiscal de Saúde Pública	2.783,70	2.839,37	2.896,71	2.954,00	3.012,92	3.073,51	3.134,11	3.197,97	3.261,84	3.327,33	3.392,83	3.461,60	
Auditor de Tributos	3.798,92	3.874,26	3.952,85	4.031,45	4.111,67	4.193,54	4.278,72	4.363,85	4.450,63	4.540,69	4.630,77	4.724,09	

OUTUBRO/2019

CARGO/PADRÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Agente Fiscal de Posturas	2.562,48	2.614,42	2.666,34	2.719,93	2.773,53	2.828,79	2.885,73	2.944,36	3.002,97	3.063,27	3.123,55	3.187,20
Auditor Fiscal de Posturas e Auditor Fiscal de Saúde Pública	2.847,21	2.904,15	2.962,80	3.021,40	3.081,67	3.143,64	3.205,62	3.270,94	3.336,26	3.403,25	3.470,25	3.540,58
Auditor de Tributos	3.885,61	3.962,66	4.043,04	4.123,43	4.205,49	4.289,23	4.376,34	4.463,42	4.552,19	4.644,30	4.736,44	4.831,89

ANEXO IV
FUNÇÃO SAÚDE - LEI Nº 8.916/2010

Carga horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais, observada a jornada fixada em Legislação específica (Redação retificada pelo art. 1º do Decreto nº 2.224, de 10 de setembro de 2019.)

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

REFERÊNCIA	GRAU			
	I	II	III	IV
A	1.051,49	1.245,49	2.997,71	3.375,90
B	1.051,49	1.321,75	3.181,17	3.564,01
C	1.051,49	1.402,66	3.375,90	3.762,60
D	1.051,49	1.488,52	3.582,54	3.972,25
E	1.051,49	1.579,62	3.801,83	4.193,60
F	1.095,19	1.676,29	4.034,52	4.427,27
G	1.156,21	1.778,90	4.281,45	4.673,96
H	1.220,63	1.887,78	4.543,50	4.934,38
I	1.288,65	2.003,31	4.821,63	5.209,35
J	1.360,46	2.125,95	5.116,76	5.499,62
K	1.436,26	2.256,07	5.429,93	5.806,05
L	1.516,29	2.394,17	5.762,28	6.129,57
M	1.600,78	2.540,71	6.114,98	6.471,13
N	1.689,98	2.696,23	6.489,26	6.831,69
O	1.784,14	2.861,24	6.886,47	7.212,36

OUTUBRO/2019

REFERÊNCIA	GRAU			
	I	II	III	IV
A	1.075,49	1.273,91	3.066,11	3.452,93
B	1.075,49	1.351,91	3.253,76	3.645,33
C	1.075,49	1.434,66	3.452,93	3.848,45
D	1.075,49	1.522,48	3.664,29	4.062,89
E	1.075,49	1.615,66	3.888,58	4.289,29
F	1.120,18	1.714,54	4.126,57	4.528,29
G	1.182,59	1.819,49	4.379,14	4.780,60
H	1.248,48	1.930,85	4.647,17	5.046,97
I	1.318,06	2.049,02	4.931,65	5.328,21
J	1.391,51	2.174,46	5.233,51	5.625,10
K	1.469,03	2.307,55	5.553,83	5.938,52
L	1.550,89	2.448,79	5.893,76	6.269,43
M	1.637,30	2.598,68	6.254,51	6.618,78
N	1.728,54	2.757,75	6.637,33	6.987,57
O	1.824,85	2.926,53	7.043,60	7.376,92

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

ANEXO V
TRABALHADORES ADMINISTRATIVOS DA EDUCAÇÃO - TAE
Lei nº 9.128/2011

Carga horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

NÍVEL	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.057,20	1.075,41
II	1.051,49	1.051,49	1.061,57	1.082,01	1.102,41	1.122,83	1.143,22	1.163,66	1.184,06	1.204,47
III	1.143,22	1.166,09	1.188,95	1.211,82	1.234,69	1.257,56	1.280,42	1.303,29	1.326,15	1.349,02
IV	1.280,42	1.306,04	1.331,64	1.357,25	1.382,86	1.408,47	1.434,06	1.459,68	1.485,28	1.510,89

OUTUBRO/2019

NÍVEL	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.081,33	1.099,95
II	1.075,49	1.075,49	1.085,79	1.106,70	1.127,56	1.148,45	1.169,31	1.190,21	1.211,08	1.231,96
III	1.169,31	1.192,70	1.216,08	1.239,47	1.262,86	1.286,26	1.309,64	1.333,03	1.356,41	1.379,80
IV	1.309,64	1.335,84	1.362,03	1.388,22	1.414,41	1.440,61	1.466,78	1.492,98	1.519,17	1.545,36

ANEXO VI
SERVIDORES ADMINISTRATIVOS MUNICIPAIS - SAM
Lei nº 9.129/2011

Carga horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

NÍVEL	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.051,49	1.057,20	1.075,41
II	1.051,49	1.051,49	1.061,57	1.082,01	1.102,41	1.122,83	1.143,22	1.163,66	1.184,06	1.204,47
III	1.143,22	1.166,09	1.188,95	1.211,82	1.234,69	1.257,56	1.280,42	1.303,29	1.326,15	1.349,02
IV	1.280,42	1.306,04	1.331,64	1.357,25	1.382,86	1.408,47	1.434,06	1.459,68	1.485,28	1.510,89

OUTUBRO/2019

NÍVEL	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.075,49	1.081,33	1.099,95
II	1.075,49	1.075,49	1.085,79	1.106,70	1.127,56	1.148,45	1.169,31	1.190,21	1.211,08	1.231,96
III	1.169,31	1.192,70	1.216,08	1.239,47	1.262,86	1.286,26	1.309,64	1.333,03	1.356,41	1.379,80
IV	1.309,64	1.335,84	1.362,03	1.388,22	1.414,41	1.440,61	1.466,78	1.492,98	1.519,17	1.545,36

ANEXO VII
GUARDA CIVIL METROPOLITANA - LEI Nº 9.354/2013

Carga horária: 40 horas semanais / 180 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

MAIO/2019

Nível	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I	1.175,21	1.186,75	1.198,42	1.210,05	1.221,69	1.233,29	1.244,94	1.256,58	1.268,23	1.279,85
II	1.410,20	1.424,16	1.438,10	1.452,06	1.466,03	1.480,01	1.494,00	1.507,95	1.521,81	1.535,80
III	1.692,22	1.709,00	1.725,73	1.742,47	1.759,26	1.776,01	1.792,82	1.809,51	1.826,22	1.842,93
IV	1.776,82	1.794,44	1.812,02	1.829,59	1.847,21	1.864,81	1.882,46	1.899,99	1.917,52	1.935,09
V	1.865,67	1.884,17	1.902,63	1.921,07	1.939,57	1.958,06	1.976,57	1.994,99	2.013,41	2.031,84

OUTUBRO/2019

Nível	REFERÊNCIAS									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I	1.202,03	1.213,83	1.225,76	1.237,66	1.249,57	1.261,43	1.273,35	1.285,25	1.297,17	1.309,05
II	1.442,37	1.456,66	1.470,91	1.485,20	1.499,48	1.513,78	1.528,09	1.542,36	1.556,53	1.570,84
III	1.730,83	1.747,99	1.765,10	1.782,23	1.799,40	1.816,53	1.833,73	1.850,80	1.867,89	1.884,98
IV	1.817,36	1.835,39	1.853,37	1.871,33	1.889,36	1.907,36	1.925,41	1.943,34	1.961,27	1.979,25
V	1.908,24	1.927,16	1.946,04	1.964,90	1.983,83	2.002,74	2.021,67	2.040,51	2.059,35	2.078,20

**ANEXO VIII
AGENTE MUNICIPAL DE TRÂNSITO - LEI Nº 9.375/2013**

Carga horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

REFERÊNCIA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
VENCIMENTO	2.505,31	2.566,69	2.629,58	2.694,01	2.760,00	2.827,63	2.896,91	2.967,89	3.040,58	3.115,08

OUTUBRO/2019

REFERENCIA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
VENCIMENTO	2.562,48	2.625,26	2.689,58	2.755,48	2.822,98	2.892,15	2.963,01	3.035,61	3.109,96	3.186,16

**ANEXO IX
QUADRO PROVISÓRIO EM EXTINÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL - LEI Nº 9.483/2014**

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

Carga Horária: 40 horas semanais / 180 horas mensais

GRAU	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
	738,42	797,50	861,28	930,21	1.004,62	1.084,96	1.171,76	1.265,50	1.366,74	1.476,07	1.594,18	1.721,69	1.859,43	2.008,17	2.168,82	2.342,31	2.529,70
GRAU	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
	3.186,67	3.441,64	3.716,93	4.014,30	4.335,42	4.682,27	5.056,84	5.461,37	5.898,30	6.370,16	6.879,76	7.430,16	8.024,54	8.666,51	9.359,85	10.108,62	10.917,34

Carga Horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

GRAU	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	553,86	598,12	646,01	697,67	753,48	813,76	878,86	949,14	1.025,09	1.107,09	1.195,65	1.291,27	1.394,59	1.506,16	1.626,65	1.756,73	1.897,31	2.049

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

GRAU	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
	2.390,08	2.581,26	2.787,77	3.010,79	3.251,62	3.511,75	3.792,69	4.096,10	4.423,80	4.777,02	5.159,90	5.572,70	6.018,51	6.499,99	7.019,98	7.581,56	8.188,08	8.843

OUTUBRO/2019

Carga Horária: 40 horas semanais / 180 horas mensais

GRAU	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
	755,27	815,69	880,93	951,44	1.027,54	1.109,72	1.198,49	1.294,37	1.397,92	1.509,75	1.630,56	1.760,97	1.901,86	2.053,99	2.218,31	2.395,75	2.587,42
GRAU	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
	3.259,38	3.520,17	3.801,74	4.105,90	4.434,35	4.789,11	5.172,23	5.585,98	6.032,88	6.515,51	7.036,74	7.599,70	8.207,64	8.864,26	9.573,42	10.339,27	11.166,44

Carga Horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

GRAU	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	566,50	611,77	660,75	713,58	770,67	832,33	898,91	970,80	1.048,48	1.132,35	1.222,94	1.320,73	1.426,41	1.540,52	1.663,76	1.796,82	1.940,60	2.095
GRAU	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
	2.444,61	2.640,16	2.851,38	3.079,49	3.325,82	3.591,88	3.879,23	4.189,56	4.524,74	4.886,01	5.277,64	5.699,85	6.155,83	6.648,31	7.180,16	7.754,55	8.374,91	9.044

ANEXO X
AGENTE DE COMBATE ÀS ENDEMIAS
AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE - LEI COMPLEMENTAR Nº 236/2012

Carga horária: 40 horas semanais / 180 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

CARGO	VENCIMENTO
Agente de Combate à Endemias	1.211,61
Agente Comunitário de Saúde	1.211,61

OUTUBRO/2019

CARGO	VENCIMENTO
Agente de Combate à Endemias	1.239,25
Agente Comunitário de Saúde	1.239,25

ANEXO XI
PROCURADOR DO MUNICÍPIO - ANEXO II LC Nº 262/2014 C/C LC Nº 313/2018

Carga horária: 30 horas semanais / 135 horas mensais

TABELA DE VENCIMENTOS

MAIO/2019

PADRÃO	CLASSE I	CLASSE II
A	2.663,02	2.997,71
B	2.796,17	3.181,17
C	2.935,90	3.375,91
D	3.082,69	3.582,55
E	3.236,83	3.801,83
F	3.398,65	4.034,52
G	3.568,59	4.281,45
H	3.747,00	4.543,50
I	3.934,27	4.821,63

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

J	4.131,00	5.116,76
L	4.337,55	5.429,93
M	4.554,41	5.762,28
N	4.782,13	6.114,98
O	5.021,20	6.489,27
P	5.272,27	6.886,47

OUTUBRO/2019

PADRÃO	CLASSE I	CLASSE II
A	2.723,78	3.066,11
B	2.859,97	3.253,76
C	3.002,89	3.452,93
D	3.153,03	3.664,29
E	3.310,69	3.888,58
F	3.476,20	4.126,57
G	3.650,01	4.379,14
H	3.832,50	4.647,17
I	4.024,04	4.931,64
J	4.225,26	5.233,51
L	4.436,52	5.553,83
M	4.658,33	5.893,76
N	4.891,24	6.254,51
O	5.135,77	6.637,33
P	5.392,57	7.043,60

ANEXO XII
CARGOS EM PROVIMENTO DE COMISSÃO DE DIREÇÃO, CHEFIA E ACESSORAMENTO DA ESTRUTURA
ADMINISTRATIVA DO PODER EXECUTIVO LC Nº 276/2015

TABELA DE SÍMBOLOS E VALORES DOS SUBSÍDIOS

MAIO/2019

Nível dos Cargos	Símbolo	Subsídio
	SEC/PRES	(*)
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Superior (CDS) - 100%	CDS-1	2.150,78
	CDS-2	2.628,73
	CDS-3	4.779,51
	CDS-4	5.974,39
	CDS-5	6.571,83
	CDS-6	8.364,15
	CDS-7	9.559,03
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Intermediário (CDI) - 100%	CDI-1	3.584,63
	CDI-2	2.150,78
	CDI-3	1.792,32
	CDI-4	1.553,34

OUTUBRO/2019

Nível dos Cargos	Símbolo	Subsídio
	SEC/PRES	(*)
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Superior (CDS) - 100%	CDS-1	2.199,86
	CDS-2	2.688,71
	CDS-3	4.888,57
	CDS-4	6.110,71
	CDS-5	6.721,78
	CDS-6	8.554,99
	CDS-7	9.777,14
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Intermediário (CDI) - 100%	CDI-1	3.666,43
	CDI-2	2.199,86
	CDI-3	1.833,21

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

	CDI-4	1.588,78
--	-------	----------

MAIO/2019

Nível dos Cargos	Símbolo	Subsídio
	SEC/PRES	(*)
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Superior (CDS) - 70%	CDS-1	1.505,55
	CDS-2	1.840,11
	CDS-3	3.345,66
	CDS-4	4.182,07
	CDS-5	4.600,28
	CDS-6	5.854,90
	CDS-7	6.691,32
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Intermediário (CDI) - 70%	CDI-1	2.509,24
	CDI-2	1.505,55
	CDI-3	1.254,62
	CDI-4	1.087,34

OUTUBRO/2019

Nível dos Cargos	Símbolo	Subsídio
	SEC/PRES	(*)
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Superior (CDS) - 70%	CDS-1	1.539,90
	CDS-2	1.882,10
	CDS-3	3.422,00
	CDS-4	4.277,50
	CDS-5	4.705,25
	CDS-6	5.988,50
	CDS-7	6.844,00
Cargos de Chefia, Direção e Assessoramento Intermediário (CDI) - 70%	CDI-1	2.566,50
	CDI-2	1.539,90
	CDI-3	1.283,25
	CDI-4	1.112,15

ANEXO XII - A
CARGOS EM COMISSÃO DE ACESSORAMENTO ESPECIAL LC Nº 276/2015

TABELA DE SÍMBOLOS E VALORES DOS SUBSÍDIOS

MAIO/2019

Denominação e Nível dos Cargos - 100%	Símbolo	Subsídio
Assessor Especial I	AE-1	1.051,49
Assessor Especial II	AE-2	1.433,85
Assessor Técnico I	AT-1	1.792,32
Assessor Técnico II	AT-2	2.987,20
Assessor Especial Técnico I	AET-1	4.182,07
Assessor Especial Técnico II	AET-2	6.571,83
Assessor Especial Técnico III	AET-3	7.766,71

OUTUBRO/2019

Denominação e Nível dos Cargos - 100%	Símbolo	Subsídio
Assessor Especial I	AE-1	1.075,49
Assessor Especial II	AE-2	1.466,57
Assessor Técnico I	AT-1	1.833,21
Assessor Técnico II	AT-2	3.055,36
Assessor Especial Técnico I	AET-1	4.277,50
Assessor Especial Técnico II	AET-2	6.721,78
Assessor Especial Técnico III	AET-3	7.943,92

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

MAIO/2019

Denominação e Nível dos Cargos - 70%	Símbolo	Subsídio
Assessor Especial I	AE-1	736,05
Assessor Especial II	AE-2	1.003,70
Assessor Técnico I	AT-1	1.254,62
Assessor Técnico II	AT-2	2.091,04
Assessor Especial Técnico I	AET-1	2.927,45
Assessor Especial Técnico II	AET-2	4.600,28
Assessor Especial Técnico III	AET-3	5.436,70

OUTUBRO/2019

Denominação e Nível dos Cargos - 70%	Símbolo	Subsídio
Assessor Especial I	AE-1	752,84
Assessor Especial II	AE-2	1.026,60
Assessor Técnico I	AT-1	1.283,25
Assessor Técnico II	AT-2	2.138,75
Assessor Especial Técnico I	AET-1	2.994,25
Assessor Especial Técnico II	AET-2	4.705,25
Assessor Especial Técnico III	AET-3	5.560,75

ANEXO XII - B
 QUADRO DE FUNÇÃO DE CONFIANÇA [LC Nº 276/2015](#)

TABELA DE SÍMBOLOS E VALORES

MAIO/2019

Função	Símbolo	Valor
Função de Confiança I	FC - 1	358,46
Função de Confiança II	FC - 2	597,44
Função de Confiança III	FC - 3	836,41
Função de Confiança IV	FC - 4	1.075,39
Função de Confiança V	FC - 5	1.314,37

OUTUBRO/2019

Função	Símbolo	Valor
Função de Confiança I	FC - 1	366,64
Função de Confiança II	FC - 2	611,07
Função de Confiança III	FC - 3	855,50
Função de Confiança IV	FC - 4	1.099,93
Função de Confiança V	FC - 5	1.344,36

ANEXO XII - C
 QUADRO DE FUNÇÕES COMISSONADAS DE UNIDADES DESCENTRALIZADAS [LC Nº 276/2015](#)

TABELA DE SÍMBOLOS E VALORES

MAIO/2019

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Coordenador Regional de Educação	FC-EDUCAÇÃO - 1	2.150,78

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

SECRETARIA MUNICIPAL DE FINANÇAS		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Supervisor Administrativo da Agência de Atendimento	FC-FINANÇAS - 1	2.150,78

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Coordenador Geral de Unidade tipo I e II	FC-SAÚDE - 1	1.075,39
Coordenador Geral de Unidade tipo III	FC-SAÚDE - 2	1.314,37
Coordenador Administrativo de Unidade tipo V		
Coordenador do Núcleo de Educação em Urgência		
Coordenador de Fiscalização de Zoonoses		
Coordenador Técnico de Vigilância Sanitária	FC-SAÚDE - 3	2.150,78
Coordenador Geral de Unidade tipo IV		
Coordenador Técnico de Unidade tipo IV		
Coordenador Técnico de Unidade tipo V		
Coordenador Administrativo do Distrito Sanitário	FC-SAÚDE - 4	2.867,71
Coordenador Geral de Unidade tipo V		
Coordenador Técnico de Unidade tipo V		
Coordenador Técnico do Distrito Sanitário		

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Coordenador do Centro POP	FC-ASSISTÊNCIA - 1	932,01
Coordenador do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS		
Coordenador do Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS		
Coordenador de Cemitérios		
Coordenador da Unidade de Atendimento "Complexo 24 horas"	FC-ASSISTÊNCIA - 2	1.290,47
Coordenador da Casa da Acolhida		
Coordenador do Condomínio Sol Nascente		
Coordenador do Serviço Especializado de Abordagem Social		

AGÊNCIA MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE – AMMA		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Supervisor Administrativo de Parque	FC-AMMA - 1	1.075,39
Supervisor Administrativo da Vila Ambiental	FC-AMMA - 2	1.792,32

OUTUBRO/2019

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Coordenador Regional de Educação	FC-EDUCAÇÃO - 1	2.199,86

SECRETARIA MUNICIPAL DE FINANÇAS		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Supervisor Administrativo da Agência de Atendimento	FC-FINANÇAS - 1	2.199,86

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Coordenador Geral de Unidade tipo I e II	FC-SAÚDE - 1	1.099,93
Coordenador Geral de Unidade tipo III	FC-SAÚDE - 2	1.344,36
Coordenador Administrativo de Unidade tipo V		
Coordenador do Núcleo de Educação em Urgência		
Coordenador de Fiscalização de Zoonoses		
Coordenador Técnico de Vigilância Sanitária	FC-SAÚDE - 3	2.199,86
Coordenador Geral de Unidade tipo IV		
Coordenador Técnico de Unidade tipo IV		
Coordenador Técnico de Unidade tipo V		
Coordenador Administrativo do Distrito Sanitário	FC-SAÚDE - 4	2.933,14
Coordenador Geral de Unidade tipo V		
Coordenador Técnico de Unidade tipo V		
Coordenador Técnico do Distrito Sanitário		

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

Coordenador do Centro POP	FC-ASSISTÊNCIA - 1	953,27
Coordenador do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS		
Coordenador do Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS		
Coordenador de Cemitérios		
Coordenador da Unidade de Atendimento "Complexo 24 horas"	FC-ASSISTÊNCIA - 2	1.319,91
Coordenador da Casa da Acolhida		
Coordenador do Condomínio Sol Nascente		
Coordenador do Serviço Especializado de Abordagem Social		

AGÊNCIA MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE – AMMA		
FUNÇÃO DE CONFIANÇA	SÍMBOLO	VALOR
Supervisor Administrativo de Parque	FC-AMMA - 1	1.099,93
Supervisor Administrativo da Vila Ambiental	FC-AMMA - 2	1.833,21

**ANEXO XIII
AGENTES POLÍTICOS DO PODER EXECUTIVO DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

MAIO/2019

CARGO	SUBSÍDIOS
Prefeito	26.469,67
Vice-prefeito (75% pref.)	19.852,26
Secretário	15.270,96
Secretário (com vínculo)	12.216,76
Presidente (Adm. Indireta)	15.270,96

OUTUBRO/2019

CARGO	SUBSÍDIOS
Prefeito	27.073,64
Vice-prefeito (75% pref.)	20.305,23
Secretário	15.619,40
Secretário (com vínculo)	12.495,51
Presidente (Adm. Indireta)	15.619,40

**ANEXO XIV
TABELA DE GRATIFICAÇÕES DE DIRETOR RESPONSÁVEL POR UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL (LEI Nº 7.997/2000)**

MAIO/2019

SIMBOLOGIA	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	ESPAÇOS PEDAGÓGICOS AUTORIZADOS	VALOR
FGD-1	3	35 ou mais	2.147,30
FGD-2	3	20 até 34	1.821,15
FGD-3	3	11 até 19	1.504,02
	2	20 ou mais	1.504,02
FGD-4	3	Até 10	1.286,56
	2	11 até 19	1.286,56
FGD-5	2	6 até 10	1.113,75
	1	Até 15	1.113,75
FGD-6	2	Até 15	643,27
FGE	Zona Rural	0	625,15

OUTUBRO/2019

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

SIMBOLOGIA	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	ESPAÇOS PEDAGÓGICOS AUTORIZADOS	VALOR
FGD-1	3	35 ou mais	2.196,30
FGD-2	3	20 até 34	1.862,70
FGD-3	3	11 até 19	1.538,33
	2	20 ou mais	1.538,33
FGD-4	3	Até 10	1.315,92
	2	11 até 19	1.315,92
FGD-5	2	6 até 10	1.139,16
	1	Até 15	1.139,16
FGD-6	2	Até 15	657,95
FGE	Zona Rural	0	639,41

ANEXO XIV-A
TABELA DE GRATIFICAÇÕES DE SECRETÁRIO-GERAL DE INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL. (LEI Nº 9.128/2011)

MAIO/2019

CLASSIFICAÇÃO	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	TURMAS EM FUNCIONAMENTO	VALOR
FGSG-I	3	35 ou mais	1.073,66
FGSG-II	3	20 até 34	910,58
FGSG-III	3	11 até 19	752,01
	2	20 ou mais	752,01
FGSG-IV	3	Até 10	643,29
	2	11 até 19	643,29
FGSG-V	2	6 até 10	556,87
	1	Até 15	556,87

OUTUBRO/2019

CLASSIFICAÇÃO	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	TURMAS EM FUNCIONAMENTO	VALOR
FGSG-I	3	35 ou mais	1.098,16
FGSG-II	3	20 até 34	931,36
FGSG-III	3	11 até 19	769,17
	2	20 ou mais	769,17
FGSG-IV	3	Até 10	657,96
	2	11 até 19	657,96
FGSG-V	2	6 até 10	569,58
	1	Até 15	569,58

ANEXO XV
ART. 66 DA LEI COMPLEMENTAR Nº 276/2015

MAIO/2019

Gratificação de Conselheiro Tutelar	4.779,51
-------------------------------------	----------

OUTUBRO/2019

Gratificação de Conselheiro Tutelar	4.888,57
-------------------------------------	----------

02/07/2021

DC N° 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

ANEXO XVI
QUADRO DOS PROFISSIONAIS DE GESTÃO PREVIDENCIÁRIA - LC N° 312/2018
CARGA HORÁRIA: 40 HORAS SEMANAIS

A - TABELA DE VENCIMENTOS

Cargo: Analista de Gestão Previdenciária – AGP

MAIO/2019

Nível	Referência	Valor do Vencimento Básico
Nível I	AGP-1	R\$2.794,68
	AGP-2	R\$2.919,30
	AGP-3	R\$3.050,08
	AGP-4	R\$3.187,48
	AGP-5	R\$3.331,75
	AGP-6	R\$3.483,21
Nível II	AGP-7	R\$3.642,27
	AGP-8	R\$3.809,26
	AGP-9	R\$3.984,54
	AGP-10	R\$4.168,68
	AGP-11	R\$4.362,00
Nível III	AGP-12	R\$4.564,98
	AGP-13	R\$4.778,11
	AGP-14	R\$5.001,88
	AGP-15	R\$5.236,88

OUTUBRO/2019

Nível	Referência	Valor do Vencimento Básico
Nível I	AGP-1	R\$2.858,44
	AGP-2	R\$2.985,91
	AGP-3	R\$3.119,68
	AGP-4	R\$3.260,21
	AGP-5	R\$3.407,77
	AGP-6	R\$3.562,68
Nível II	AGP-7	R\$3.725,37
	AGP-8	R\$3.896,17
	AGP-9	R\$4.075,45
	AGP-10	R\$4.263,80
	AGP-11	R\$4.461,53
Nível III	AGP-12	R\$4.669,14
	AGP-13	R\$4.887,14
	AGP-14	R\$5.116,01
	AGP-15	R\$5.356,37

B - TABELA DE VENCIMENTOS

Cargo: Técnico de Gestão Previdenciária – TGP

MAIO/2019

Nível	Referência	Valor do Vencimento Básico
Nível I	AGP-1	R\$1.372,18
	AGP-2	R\$1.385,26
	AGP-3	R\$1.398,36
	AGP-4	R\$1.411,40
	AGP-5	R\$1.424,38
	AGP-6	R\$1.437,48
Nível II	AGP-7	R\$1.599,59
	AGP-8	R\$1.615,25
	AGP-9	R\$1.630,91
	AGP-10	R\$1.646,62

02/07/2021

DC Nº 1.549, DE 13 DE JUNHO DE 2019

Nível III	AGP-11	R\$1.662,31
	AGP-12	R\$1.678,04
	AGP-13	R\$1.693,66
	AGP-14	R\$1.709,30
	AGP-15	R\$1.724,95

OUTUBRO/2019

Nível	Referência	Valor do Vencimento Básico
Nível I	AGP-1	R\$1.403,49
	AGP-2	R\$1.416,87
	AGP-3	R\$1.430,26
	AGP-4	R\$1.443,61
	AGP-5	R\$1.456,88
	AGP-6	R\$1.470,28
Nível II	AGP-7	R\$1.636,09
	AGP-8	R\$1.652,10
	AGP-9	R\$1.668,13
	AGP-10	R\$1.684,19
Nível III	AGP-11	R\$1.700,24
	AGP-12	R\$1.716,33
	AGP-13	R\$1.732,31
	AGP-14	R\$1.748,30
	AGP-15	R\$1.764,31



Prefeitura
Municipal
de Goiânia

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LEVANTAMENTO - OFÍCIO 001/2021 - INFORMAÇÕES AUXILIAR DE ATIVIDADES EDUCATIVAS

Levantamento realizado dia 21.06.2021 às 10:00

SITUAÇÃO	FORMAÇÃO	FEMININO	MASCULINO	Total Geral
CONTRATO*	ENSINO MÉDIO	417	10	427
	ENSINO SUPERIOR	28		28
NOMEADO**	ENSINO MÉDIO	1372	264	1636
	ENSINO SUPERIOR	580	88	668
Total Geral		2397	362	2759

*CONTRATO: FORAM CONSIDERADOS CONTRATO ESPECIAL DE DEFICIT E CONTRATO ESPECIAL DE SUBSTITUIÇÃO

**NOMEADO: OS DADOS UTILIZADOS FORAM DOS SERVIDORES LOTADOS NAS FUNÇÕES DE AUXILIAR DE ATIVIDADES EDUCATIVAS E CUIDADOR ADMINISTRATIVO

APÊNDICE

Roteiro de Entrevistas

Informações pessoais
Nome:
Sexo:
Estado Civil (Solteira(o), Casada(o), Estável, Outro):
Idade:
Cidade Natal:
Cor (Preta, Branca, Parda, Indígena):
Escolaridade (Fundamental, Médio, Superior):
Renda Individual:
Renda Familiar:
Posição no Domicílio (chefe, cônjuge, filha(o)):
Efetiva(o) ou Contratada(o):
Residência (Cidade Bairro):
Fone para Contato:
Relações de Trabalho
Trabalha no CMEI, CEI ou Escola? Em qual?
Trabalha em outro lugar? Onde? Quantas horas em cada um?
Qual é sua função e o significado do trabalho para você? Como aprendeu este ofício?
Descreva seu dia de trabalho (da hora que chega até a hora que vai embora):
Quem dá as ordens sobre o trabalho e qual o estilo da autoridade? (aberta ou autoritária):
Existe controle sobre o trabalho? (tarefas em sequência) Como é feito?
Você já foi vítima de discriminação ou violência (física ou verbal) no seu trabalho ou por causa dele? Como foi?
Relações de Gênero e Divisão Sexual do Trabalho
Existem mais mulheres do que homens como Auxiliar de Atividades Educativas (AAE), onde você trabalha? Quais as atividades que os homens e as mulheres realizam?
Existe alguma diferença entre trabalho de homem e de mulher? (remuneração, modo de realização, qualidade etc.)
Qual sua opinião (justificativa) para haver um maior número de mulheres como AAE?
Como você concilia seu trabalho com sua vida privada? (esposa/marido, mãe/pai, filha/o)
Como é realizado o trabalho doméstico na sua casa? (quem realiza, quando, quantas horas semana)
Como é realizado o trabalho doméstico na sua casa? (quem realiza, quando, quantas horas semana)

MULHERES
Como você vê o trabalho de homens nos CMEIs? ocupação exercida majoritariamente por mulheres?
O papel do cuidar é responsabilidade somente da mulher? Como é compreendido o homem como auxiliar de atividades educativas?
Como é visto seu trabalho e o trabalho do homem por pais e mães das crianças?
HOMENS
Como é trabalhar numa ocupação exercida majoritariamente por mulheres?
O papel do cuidar é responsabilidade somente da mulher? Como é compreendido o homem como auxiliar de atividades educativas?
Como é visto seu trabalho e o trabalho da mulher por pais e mães das crianças?
Relações Identitárias
Faça uma pequena narrativa sobre sua trajetória ocupacional (com quantos anos começou a trabalhar; quais ocupações; se era empregado)
PROCESSO BIOGRÁFICO
Qual o significado deste trabalho na sua vida?
PROCESSO RELACIONAL
Como você acha que seu trabalho é visto por seus amigos e familiares?
Você acha que seu trabalho é devidamente reconhecido (remuneração, reconhecimento profissional).
Como é a sua relação com o professor (ou AAE) no cuidar e educar as crianças?
Como é a sociabilidade com os colegas de trabalho (amizade, conflito, cooperação), ou seja: como você acha que o trabalho no CMEI onde atua é visto pela comunidade?

Fonte: A autora 2021.