

O papel da formação continuada na constituição dos saberes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

Sílvia Renata Gomes da Silva¹
Catarina Carneiro Gonçalves²

RESUMO

O presente estudo aborda os saberes profissionais de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), com foco na construção destes conhecimentos a partir das suas trajetórias de formação continuada. Para isso, faz uso de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, aplicando um questionário com 14 ADIs lotados na Rede Municipal do Recife, atuantes em instituições de públicas de Educação Infantil. Através do instrumento buscamos identificar os anseios formativos dos referidos profissionais, assim como a oferta de momentos de formação continuada ofertados pela prefeitura do Recife, direcionados, especificamente, ao trabalho dos ADIs. Assim, buscamos identificar os saberes que são contemplados durante estes momentos formativos e, em que medida, favorecem a construção de uma profissionalidade que contemple os eixos de cuidar e educar, centrais ao trabalho na Educação Infantil. Os resultados evidenciam que o ingresso dos ADIs na Rede Municipal do Recife ocorre sem que haja uma formação prévia, de modo que parte significativa da amostra não sabe, de fato, os eixos centrais de suas atividades laborais. Ademais, de acordo com os participantes, as formações continuadas, pós-ingresso na Rede, ocorrem de forma desarticulada do exercício profissional, gerando insegurança e baixa compreensão de autoeficácia em torno destes profissionais que cuidam e educam crianças na primeira infância.

Palavras Chaves: Saberes Profissionais, Formação continuada, ADI, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas há uma ampla defesa da necessidade de que sejam ofertadas instituições educativas dedicadas ao trabalho com a primeira infância, reconhecendo que o direito à escola, para meninos e meninas menores de seis anos, se situa no plano dos direitos sociais das crianças e da garantia plena das suas cidadanias (KRAMER, 1999).

No Brasil essa defesa se legitima, de forma sistemática, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quando a Carta Magna contempla o reconhecimento do direito à educação de todas as crianças, afirmando ser dever do

Estado assegurar

¹ Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco

² Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora.

a oferta de creches e pré-escolas e dever da família efetivar a frequência à escola. Esse imperativo legal influenciou todas as legislações subsequentes que tratam da educação para as crianças entre zero e seis anos, de modo que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) destaca ser dever do Estado a oferta de creche e pré-escola e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo as crianças entre zero e três anos asseguradas nas creches e as que estão entre quatro e cinco anos crianças a garantia de pré-escola.

Justamente reconhecendo os imperativos legais em defesa da Educação Infantil que o último Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) trouxe como primeira meta deste documento: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”.

Embora estejamos as vias de finalizar a década na qual a referida meta deveria ter sido atingida, estamos, ainda, bastante distantes de sua concretização. Ao observarmos as matrículas na Educação Infantil percebemos que estavam em ascensão até o ano de 2020, mas tiveram queda em 2021, sendo o menor número de crianças matriculadas nos últimos cinco anos. Reconhecemos que o ano de 2021 foi atípico, marcado por uma pandemia mundial que, no Brasil, teve como amplo impacto o fechamento das escolas por tempo prolongado em função da letalidade da COVID em todo mundo e no Brasil, mais especificamente³.

Em nosso país, no ano de 2021, dados do CENSO (BRASIL, 2022) evidenciaram o registro de 69,9 mil creches em funcionamento, atendendo a um número de 3.417.210 crianças entre 0 e 3 anos. No que concerne ao tipo de atendimento, 29,8% das crianças matriculadas estão na Rede Privada de Ensino, ao passo que 59% estão matriculadas na Rede Pública. No que concerne ao número de crianças de 04 e 05, matriculadas na primeira etapa da Educação Básica, encontramos o total de 4.902.189, das quais apenas 18,3% estão matriculadas na

Rede Privada de Ensino.

³ Em função da alta letalidade da COVID no Brasil, as escolas ficaram fechadas por mais de um ano, chegando, em boa parte das instituições públicas, ao fechamento por volta de 18 meses. Em mais de 2/3 dos países membros da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, esse fechamento das escolas durou, em média, 60 dias (OCDE, 2020).

Considerando a perspectiva qualitativa dessa oferta, os documentos reguladores da Educação Infantil (BRASIL 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 1999, BRASIL, 2010; BRASIL, 2017) apontam como função desta etapa cuidar e educar as crianças pequenas, sendo urgente superar a restrita dimensão assistencial e/ou sanitária que caracterizou o surgimento da educação destinada aos pequenos e às pequenas.

Justamente por isso, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI, em seu primeiro volume, (BRASIL, 1998), destacam a importância de se repensar as concepções de educar e cuidar nesta etapa, enfatizando que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesta perspectiva, o referido documento ressalta a dimensão ética do cuidado, evidenciando que a prática cuidadora deve superar a dimensão higienista e da segurança física, orientando que as instituições de Educação Infantil precisam tomar como base do cuidado humano a dimensão integral das crianças, reconhecendo-as como humanos que pensam, sentem, se movimentam e se relacionam. Ainda, o RCNEI também ressignifica a função educativa, destacando a urgência de que a Educação Infantil rompa com a educação na perspectiva da instrução, assegurando práticas que reconheçam as crianças para além do desenvolvimento cognitivo.

Diante da compreensão da dupla dimensão da Educação Infantil (cuidar e educar) e, ainda, da ressignificação do cuidado para além das práticas higienistas e da educação para além da instrução, existe nesta etapa uma preocupação no que concerne ao número de crianças que são atendidas pelos adultos. Isso porque, para

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

Desse modo, para que vínculos de segurança e afeto possam ser construídos entre adultos e crianças ainda pequenas na Educação Infantil, urge pensarmos que a proporção de adultos/crianças não podem ser as mesmas de outras etapas da Educação Básica. Ao analisarmos os documentos oficiais identificamos que não há regulamentação nacional que faça a proporção exata para a relação adultos/crianças, cabendo aos municípios a organização dos grupos de crianças, obedecendo às especificidades das faixas etárias que constituem a Educação Infantil, o projeto político pedagógico de cada escola, as características culturais e de desenvolvimento das crianças, as condições do espaço físico e a inclusão de crianças com deficiências.

Para realizar tal proporção, a Comissão de Educação e Cultura aprovou o projeto de Lei nº 720/07 em 2007, prevendo a relação de: 01 adulto para cada cinco crianças de 0 a 1 ano, 01 adulto para cada criança entre 1 e 2 anos, 01 adulto para cada treze crianças de dois e três anos, 01 adulto para cada 15 crianças de 3 e 4 anos; 01 adulto para cada 25 crianças de 05 anos. O projeto ainda estipula que o adulto responsável pela sala deve ter nível superior no curso de licenciatura em pedagogia, podendo os demais profissionais contratados terem cursado ensino médio completo para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) ou estagiários.

Em Pernambuco, o Conselho Estadual de Educação aprovou, em agosto de 2022, a Resolução nº 01 de 10 de agosto de 2022. Este documento “fixa normas para o credenciamento de instituição de ensino e autorização para oferta de Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, e dá outras providências”.

Embora tal documento se proponha a regulamentar a oferta da primeira etapa da Educação Básica ele não traz a proporção recomendada para relação adulto criança, delimitando, apenas, a formação mínima de tais profissionais. De acordo com o Art. 10 deste texto legal os docentes devem ter “licenciatura em Pedagogia, admitida como formação mínima a formação em nível médio na modalidade Normal”.

Já o Art. 12 trata especificamente dos ADIs, defendendo que “a formação mínima deve ser em nível médio, sendo assegurada formação inicial e continuada coerente com as especificidades da Educação Infantil”.

Reconhecemos que essa garantia é muito importante quando se reconhece que, no Brasil, o Ensino Médio é bastante generalista, não assegurando saberes que serão próprios aos adultos que educarão e cuidarão de crianças na primeira infância em instituições formais de educação, como é o caso das escolas.

Assim, percebendo que o trabalho com as infâncias demanda saberes próprios que não são assegurados em formações regulares da Educação Básica nos indagamos: **Como ocorrem as formações continuadas para ADIS na Rede Municipal do Recife? Quais são os saberes que são contemplados nestes momentos formativos? Os saberes favorecidos em momentos contínuos de formação continuada contribuem para que os ADIs consigam construir uma profissionalidade que lhes permita educar e cuidar das crianças?** Destas indagações, então, foram delimitados os objetivos da pesquisa, quais sejam: Geral - **analisar os momentos de formação continuada aos ADIs pela prefeitura do Recife, identificando os saberes que são contemplados;** Específicos – **refletir sobre as especificidades da formação continuada dos ADIS, identificar os saberes predominantes contemplados nos momentos formativos destinados aos ADIS, refletir sobre o cuidar e educar na educação infantil e o impacto na definição dos momentos formativos destinados aos ADIs.**

Buscando atingir os objetivos supracitados o texto será organizado em referencial teórico com subitens: O surgimento da educação infantil no Brasil, Auxiliar de desenvolvimento infantil e Formação continuada, Metodologia e Resultado e discussões.

O surgimento da educação infantil no Brasil

A infância nem sempre foi vista como um período da vida humana na qual os sujeitos tinham direitos. Batista (2021), Campêlo (2016), Luzes (2008) e Oliveira (2005) relatam que as crianças, por volta da idade média, eram vistas como um adulto em miniatura tanto em suas formas de se vestir como em seus modos de se

comportar e de serem cuidadas e educadas. De acordo com a historiografia da infância, a modernidade e a invenção da escrita trouxeram particularidades próprias das crianças e as colocaram num plano diferente daquele ocupado pelos adultos, dando início a novas formas de se reconhecer as crianças como pessoas distintas dos adultos.

No Brasil a compreensão sobre a infância acompanhou a evolução do restante do mundo, tal como evidenciam Batista (2021), Campêlo (2016), Luzes (2008) e Oliveira (2005). Com o surgimento dos locais para as assistências voltadas ao cuidado das crianças, a princípio com as rodas de expostos, local que as crianças abandonadas eram acolhidas e cuidadas. Logo depois, com a abolição da escravidão, a Proclamação da República e a ampliação da urbanização, começaram a preocupação com as crianças e o alto índice de mortalidade que as atingia, surgindo, assim, as primeiras entidades filantrópicas voltadas ao assistencialismo direcionadas às crianças pobres, cujas finalidades assistenciais assumiam contornos educativos moralizantes.

Com os adventos da industrialização e a inserção das mulheres no mundo do trabalho, surgiu a necessidade, cada vez maior, de um local que assistisse crianças das quais as mães não tinham com quem deixar enquanto laboravam. De tal demanda surgiram locais informais que abrigavam essas crianças, muitas vezes em casas de família ou locais que não tinham finalidade educacional, dando início as primeiras instituições que hoje são denominadas como creches, que foram tomando contornos educacionais ao longo dos tempos e das lutas pelo direito à educação de todas as crianças. (BATISTA, 2021; CAMPÊLO, 2016; Luzes, 2008; OLIVEIRA, 2005)

Com as reivindicações das mulheres trabalhadoras pela falta de local para amparar suas crianças durante as horas de trabalho, as fábricas também começaram a construir vilas operárias e creches, com o intuito de atender as necessidades das mães trabalhadoras e abafar as manifestações sociais que começavam a se avolumar em contextos de ampliação das lutas feministas pelos direitos das mulheres. Porém, os locais eram destinados aos filhos de mulheres trabalhadoras, de modo que mães

que não tivessem carteira assinada não poderiam usufruir destas instituições. É só na década de 70 que a creche passou a ser considerada um direito da criança e, portanto, começa a se distanciar das políticas de assistência para se configurar como educação, direito inalienável de todos e todas (BATISTA, 2021; OLIVEIRA, 2008).

Foi na redemocratização do Brasil, como explica Kulhmann Jr. (2000), com as lutas populares que iniciou ou estigou a construção das creches públicas. Durante a década de 60 e início dos anos 70 surgiram alguns projetos pelo Ministério da Educação. Dentre eles podemos citar o Projeto Casulo e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, que, embora fossem avanços, não conseguiam contemplar todas as crianças. Além disso, ocorreram na base da informalidade, de modo que esta fase escolar foi movida por trabalhos precarizados e trabalhadores com pouca/nenhuma formação. (BATISTA, 2021; OLIVEIRA, 2008; LUZES, 2008)

A consolidação desse direito se deu com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 estabelecendo a educação infantil como parte da Educação Básica, retirando assim a oferta das creches e pré-escolas de forma assistencialista do Ministério da Assistência Social, expandindo para o desenvolvimento pedagógico e cognitivo com caráter pedagógico. (BATISTA, 2021. CAMPÊLO, 2016. OLIVEIRA, 2005. LUZES, 2008).

Em 1999 a Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), CNE/CBE Nº 22/98 e CNE/CBE Nº 01/99, estabeleceu que o cuidar e educar deveriam ser oferecidos de forma indissociável na Educação Infantil, como descrevem Batista (2021), Luzes (2008) e Oliveira (2005).

É dessa compreensão que começa a se construir uma identidade própria para os educadores que trabalham na primeira etapa da Educação Básica, garantindo que as especificidades do cuidar e do educar estejam no bojo dos saberes construídos. Não basta, apenas, estar com as crianças, mas urge que elas sejam atendidas em suas demandas de forma integral.

Desse modo, apenas uma professora em cada é insuficiente, demandando o apoio de outras pessoas na tarefa de educar e cuidar, associando o trabalho das professoras com o de auxiliares de desenvolvimento infantil. No entanto, a maioria dos ADIs e pedagogos/professores que trabalham em instituições para crianças

pequenas acreditam que aos auxiliares cabe a função do cuidar e aos professores a de educar, quebrando o que está descrito na RCNEI e na necessidade cotidiana das escolas de Educação Infantil. (SANTIAGO; MACHADO, 2021)

Com isso, surge a reflexão sobre a questão histórica e estereotipada de que para trabalhar na educação infantil basta ser mulher, carinhosa e paciente, percepção construída ao longo da história da Educação Infantil construída em lógicas higienistas, esquecendo do princípio base da educação infantil que é a de “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade” (BRASIL, 2010).

Embora tenhamos uma vasta literatura no campo epistemológico da Educação Infantil, ainda é escassa produção no campo específico dos auxiliares de desenvolvimento infantil. Desse modo, destacamos como relevante fazer um estudo exploratório acerca de tais profissionais, compreendendo tal profissionalidade e como ela impacta na tarefa de educar e cuidar de crianças na primeira infância.

● **Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)**

A caracterização de que para trabalhar com criança pequena deve ser mulher é algo que percorre a história da educação infantil. Isso porque, historicamente, coube as mulheres a atividade de cuidar das novas gerações, de modo que não se reconheceu, por um longo período, profissionalidade neste ofício. Quando pensamos nos ADIs, percebemos que está é uma tarefa profissional ligada ao cuidar e educar as crianças pequenas dos 0 aos 6 anos de idade. Isso se confirma, inclusive, pela Lei nº 17161/2005, quando em seu anexo exemplifica como atribuições desses profissionais “atuar junto às crianças nas diversas fases de Educação Infantil, auxiliando o professor no processo ensino-aprendizagem; na execução de atividades pedagógicas, na higiene, alimentação, repouso etc. No entanto, embora a educação seja central ao trabalho dos ADIs, tal função ainda é vista pelos pais e responsáveis, pela gestão e pelos próprios professores como uma função restrita apenas ao cuidar, não demandando, portanto, saberes próprios sustentados, por exemplo, pelo campo

epistemológico da educação. Tal compreensão corrobora para que muitos ADIs não consigam visualizar que as funções de cuidar e educar são indissociáveis, como está previsto nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, bem ainda, nos estudos teóricos do campo da Educação Infantil, tal como relatam Batista (2021), Luzes (2008), Nascimento, Rodrigues e Silva (2021) e Oliveira *et al* (2020),

Outro aspecto que colabora para falta de profissionalidade entre os ADIs é que esta função é relativamente nova, visto que o primeiro concurso público para o município do Recife ocorreu em 2006, e apenas em 2018, com a Lei Municipal 18.509/2018, se tornou quadro permanente de apoio ao magistério.

Santiago e Machado (2021) em suas pesquisas, analisaram documentos e depoimentos de ADIs e concluíram que muitos concursados, ao pisarem no chão da escola, se deparam com uma realidade diferente das suas expectativas. Esse fato chamou a atenção de Oliveira *et al* (2020), Santiago e Machado (2021) quando constaram que o fato dos concursados desconhecerem suas reais funções acabam acreditando que podem dissociar o cuidar do educar, achando ser possível separar a mente do corpo, o trabalho manual do trabalho intelectual.

Nascimento, Rodrigues e Silva (2021), destacam, ainda, que a falta de um treinamento adequado e maior clareza nas funções a serem desempenhadas dentro do cargo ao serem contratados é o que mais pesa para o enfrentamento de dificuldades no desempenho da função, do conhecimento acerca da infância e das especificidades sobre as crianças da Educação Infantil. Os relatos ainda evidenciam que as formações continuadas são insuficientes para desempenharem o cargo com excelência, de modo que urge dialogar de modo mais sistemático sobre os cuidados com as crianças, orientação para o banho, alimentação e a compreensão de como educar de forma respeitosa.

Esta discrepância entre a expectativa e a realidade também ocorre pelo fato de que muitos que prestam concurso público para o cargo de ADI não são da área de educação levantando a falta de preparo destes profissionais ao ingressarem na educação infantil (OLIVEIRA; CAVALCANTI; CUNHA, 2020). Por vezes, a escolha ocorre, pelo fato de num país como o Brasil o desemprego ser muito alto, levando alta gama de profissionais a vislumbrarem a estabilidade financeira através da estabilidade da carreira pública.

A partir disto Oliveita *et all* (2020), Santiago e Machado (2021) e Nascimento, Rodrigues e Silva (2021) constataram que muitos ADIs se sentem insatisfeitos com a precariedade da área e relatam sobre a não valorização da categoria. Fazendo com que muitos dos entrevistados busquem novos concursos em outras áreas para saírem das creches e pré-escolas.

Por isso, reconhecendo uma precariedade nos saberes construídos por estes profissionais, nos dedicamos a pensar, também, sobre quais as funções que eles ocupam e como a formação em serviço pode se apresentar como um caminho para construção de uma profissionalidade que assegure o exercício profissional.

• **Formação Continuada**

Entende-se por formação inicial a escolaridade na qual a pessoa possui no momento da contratação para o cargo de auxiliar de creche, conforme conceituam Lima e Silva (2020) e Nogueira de Amorim e Alves Dias (2013). Assim como a formação continuada é definida como um treinamento realizado de forma constante com a finalidade de sanar as possíveis dificuldades que surgem ao longo do seu exercício da função. A formação continuada é um diálogo com a práxis, buscando solucionar os desafios/problemas que surgem durante o dia-a-dia da instituição de ensino, como descrevem em sua pesquisa Santiago e Machado (2021).

Para exercer a profissão de auxiliar de desenvolvimento infantil, a formação inicial é do ensino médio, o antigo 2º grau completo. Segundo a LDB de 1996, a normativa da prefeitura do Recife, Lei nº 18.509/2018 e a Resolução nº 01 do Estado de Pernambuco de 2022. Nogueira de Amorim e Alves Dias (2013) constataram em suas pesquisas que apesar da existência da escolaridade mínima para ocupação do cargo, existe instituições que contratam pessoas apenas com ensino fundamental e não fornecem nenhum tipo de formação inicial e nem continuada burlando a legislação vigente. (OLIVEIRA, CAVALVANTI e CUNHA, 2020; SANTIAGO e MACHADO, 2021; LIMA e SILVA, 2020).

Sabendo que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e está contemplada, por isso, pela LDB de 1996, onde a formação inicial e continuada está prevista no plano de desenvolvimento da Educação Básica pela meta 16 estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. De acordo com o

PNE é preciso “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Ou seja, tal formação deveria ser assegurada, também, aos ADIs.

Ao longo de sua pesquisa, Santiago e Machado (2021) receberam depoimentos dos ADIs que sabem da importância da formação continuada, principalmente para aqueles que não são da área de educação. A mesma constatação foi descrita por Lima e Silva (2020) ao aplicar uma intervenção em uma creche na qual os professores relatam a evolução depois das formações recebidas, evidenciando a importância da formação continuada no campo educacional.

Lima e Silva (2020), ainda, explicam que a formação continuada é algo de extrema importância para o desenvolvimento e aprimoramento profissional e é um direito tanto dos profissionais da educação, quanto dos alunos assim como da própria instituição de ensino que precisa ter sua realidade contemplada nas demandas por formação em serviço.

Por isso, a formação continuada deve ocorrer de modo reflexivo ou em contexto, no qual os problemas enfrentados diariamente pelos profissionais atuantes sirvam de ferramenta e de estudo para a busca de uma solução para os problemas vivenciados no cotidiano. Uma formação continuada que tem a participação ativa dos envolvidos cria uma motivação e um interesse maior na participação e repercute positivamente na melhoria da qualidade educacional. Ademais, as formações reflexivas têm uma eficácia maior do que as formações em que as pessoas estão simplesmente recebendo as informações que outras pessoas, implicando os profissionais da educação na resignificação e melhoria da escola. (LIMA e SILVA, 2020; FORMOSINHO, 2016)

Justamente por isso Nogueira e Alves Dias (2013) revelam que na Educação Infantil a formação deve criar a possibilidade de mover os saberes teóricos metodológicos capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças menores de 6 anos. Então pensando neste desenvolvimento integral que a formação continuada para os Adis, deve possuir uma matriz curricular que leve em consideração todos os itens ligados a infância e suas especificidades, assim como as necessidades particulares de cada instituição que atendam a educação infantil.

Dessa percepção, então, nasceu essa pesquisa, buscando compreender a

formação continuada de ADIs da Rede Municipal do Recife, cujos caminhos metodológicos serão apresentados a seguir.

METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada para esta pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo exploratória, considerando a escassez de trabalhos que tratem da formação continuada dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. A pesquisa qualitativa fora apresentada nas pesquisas dos autores do referencial teórico tais como Batista (2021), Oliveira, Cavalcanti e Cunha (2020), Lima e Silva (2020) e Santiago e Machado (2021) e descrita por Silveira e Córdova (2009) como: “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social de uma organização, etc.”. E é com o intuito de compreender os auxiliares de desenvolvimento infantil que se escolheu este tipo de pesquisa.

Para coleta dos dados buscamos trabalhar com as entrevistas semiestruturada, em uma amostragem de quatro Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs existente na cidade do Recife. Atualmente a rede municipal conta com o quantitativo de 86 CMEIs, compondo as 6 Regiões Político Administrativas - RPAs na cidade. Por motivos diversos, tais como a greve dos ADIs justamente na realização da pesquisa,

foi realizada a coleta de dados em 4 creches, com total de 14 ADIS. Como instrumento fizemos uso das entrevistas, realizadas com Auxiliares de desenvolvimento Infantil, buscando responder aos questionamentos centrais da pesquisa, tais como: Como são realizadas as formações continuadas dos ADIs? Com qual frequência são realizadas as formações com os auxiliares? Quais os temas propostos para se trabalhar na formação continuada? Os auxiliares podem opinar ou contribuir na proposta da formação continuada? Os temas condizes com a realidade/problemática da creche? As formações continuadas fazem com que os ADIs se reconheçam mais preparados para o exercício profissional? A vantagem da utilização da entrevista é de compreender a problemática através dos relatos e obter dados contido na leitura corporal do entrevistado, conforme relatam Oliveira, Cavalcanti e Cunha (2020) e Santiago e Machado (2021).

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na pré-análise foi construído o roteiro das entrevistas e a organização do material coletado, estabelecendo o primeiro contato com o corpus.

Na segunda fase, nomeada de Exploração do Material, trabalharemos com a codificação e resultado das entrevistas, formulando as categorias. Para isso, consideraremos, nesse processo de construção categorial, a incidência e pertinência dos vocábulos e conceitos, criando as unidades de contexto.

Por fim, trabalharemos com a interpretação dos resultados na última etapa, fazendo uso da inferência que, para Bardin (2011), é uma interpretação controlada. Para construção das inferências serão utilizados: o emissor dos textos, a mensagem, a incidência, a prevalência e o canal onde localizamos o texto.

Resultados e Discussões

A fim de conhecer a profissionalidade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, respondendo às perguntas de pesquisa, quais foram: “Como ocorrem as formações continuadas para ADIs? Quais são os saberes que são contemplados nestes momentos formativos? Os saberes favorecidos em momentos contínuos de formação contribuem para que os ADIs consigam construir uma profissionalidade que lhes permita educar e cuidar das crianças?”, entrevistamos 14 ADIs, lotadas em quatro Centro Municipais de Desenvolvimento Infantil (CMEI) do Recife.

Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: delineando o perfil.

A fim de traçarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa fizemos, inicialmente, uma identificação do gênero dos participantes, de modo que nossa amostra foi composta por nove mulheres e cinco homens. Estes dados foram diferentes do que, de modo geral, se encontra entre os profissionais que atuam na Educação Infantil. De acordo com censos da educação básica (CARVALHO, 2018), apenas 3,2% são homens, enquanto em nossa amostra o percentual correspondeu a 35,71%.

Ainda delineando o perfil, fizemos uma caracterização etária. Em nossa amostra tivemos quatro profissionais entre 21 e 30 anos; sete profissionais entre 31 e 40 anos

e três profissionais entre 41 e 50 anos. Nenhum de nossos entrevistados tinha menos de 21 anos nem mais de 50 anos. Isso talvez se justifique pelo fato dos concursos serem recentes em nossa rede, atraindo pessoas em fase inicial da vida profissional em função dos salários não serem atrativos⁴.

No que concerne a forma de acesso, treze dos entrevistados ingressaram via concurso público e apenas um ADI ingressou através de seleção pública simplificada. Quanto a formação inicial dos participantes, encontramos: 57,14% da amostra formada em nível superior tendo feito curso em diversas áreas da educação (08 pessoas), 7,14% formada em Psicologia (01 pessoa) e 35,71% (05 pessoas) com formação em Nível Médio. Esse dado mostra que a estabilidade do concurso, já descrita em nossa pesquisa, é um atrativo, posto que parte significativa da amostra tem formação em nível superior, enquanto a exigência mínima é de nível médio.

Quanto ao tempo de atuação encontramos 7,14% com 12 anos de atuação na função (01 pessoa) 35,71% com 11 anos de atuação (05 pessoas), 7,14% com 9 anos de experiência como ADI (01 pessoa), 21,42% com 7 anos de atuação na função (03 pessoas), 7,14% com 6 anos de experiência como ADI (01 pessoa), 14,28% com cinco anos de experiência e, por fim, 7,14% com 4 meses de experiência como ADI (01 pessoa).

O Processo de Construção de um(a) ADI: reflexões sobre a profissionalidade

Considerando que as perguntas de pesquisa se configuravam em torno de: “Como ocorrem as formações continuadas para ADIS? Quais são os saberes que são contemplados nestes momentos formativos? Os saberes favorecidos em momentos contínuos de formação contribuem para que os ADIs consigam construir uma

⁴ De acordo com o edital de seleção simplificada ocorrido em 2022 o rendimento médio para função é de R\$ 1.850,48. Informações disponíveis em <https://www.idib.org.br/Concurso.aspx?ID=244> “profissionalidade que lhes permita educar e cuidar das crianças?” iniciamos o processo de entrevista.

Para começar a compreender a necessidade do processo formativo para ADIs

perguntamos aos entrevistados como eles se sentiam, em relação aos saberes necessários a atuação profissional, quando ingressaram na função. Em nossa amostra identificamos, apenas, três participantes afirmando se sentirem seguros em relação aos conhecimentos necessários ao exercício profissional de ADI. Como argumento, os três fizeram referência ao fato de possuírem formação inicial em educação, já tendo, por isso, atuado com crianças em instituições de Educação Infantil.

De outro lado, a maior parte de nossa amostra, 78,57% (11 participantes) afirma que não tinha saberes necessários ao exercício profissional. Entre estes achados organizamos as categorias em três tipos. A primeira categoria foi nomeada por nós como **insegurança diante do novo**, sendo a maioria absoluta de nossa amostra:

Eu tinha uma noção do que era mais assim dizer que você entrou preparado ou que ele deu alguma informação, não nada. Eles só lhe jogaram, passou no concurso, pegou a posse, tomou a pasta, eles lhe jogam na creche e você que lute bem muito (ADI2⁵).

Primeiro, que eu não tinha experiência na área de educação, quando eu entrei eu tinha feito um curso técnico na área de saúde. E pensava, inclusive em atuar na área. Também não tem uma formação assim inicial, né? Que dá desse preparo, né? E a prática realmente no dia a dia mesmo (ADI 05).

A gente foi meio que chegou na unidade, meio que jogado, né? (ADI 7)

Então, veja... primeiro a gente entrou, eu no caso, respondendo por mim na época, entrei sem nenhuma formação (ADI8)

Então assim, a gente entra aqui, eu brinco que a gente aprende *natoramente* (expressão utilizada pela participante para se referir a aprender sem suporte), aprende no dia a dia (ADI 11).

No início foi meio que um choque de realidade, eu não me sentia tão preparada não (ADI12).

Na época não. porque na época que eu entrei eu tinha basicamente vinte, vinte e um anos era meu primeiro emprego, né? Assim. E eu nunca tinha tido contato com essa área de educação. Então, quando eu entrei não tive um treinamento, nenhuma formação pra isso. Eu fui aprendendo mesmo no desempenho no exercício da função já (ADI 13)

⁵ Utilizaremos a identificação de ADI para todos os participantes, seguindo do número de ordem que foram entrevistados nesta pesquisa.

É importante que estudos sejam implantados em relação ao início da vida

profissional de ADIs, assim como ocorre, por exemplo, com docentes em fase inicial de carreira. A esse respeito Imbernón (2001) destaca que os saberes de educadores são dinâmicos e não-estático e que eles se desenvolvem também no exercício profissional. Esse fato nos ajuda a compreender a insegurança diante do novo, posto que profissionais recém ingressos acreditam não possuir saberes para a complexidade do ofício, construindo, por vezes, a ideia de que educar é uma tarefa difícil.

A segunda categoria foi nomeada como **estabilidade aleatória**, posto que os sujeitos não compreendiam as especificidades da função e tinham feito o concurso apenas pela estabilidade do serviço público, sem nenhum conhecimento prévio em educação:

Quando eu passei no concurso, era muito nova, tinha 18 anos, então eu não sabia o que era uma ADI, o que fazia. Eu passei porque vi a oportunidade, fiz o concurso e entrei (ADI3)

Eu não conhecia muito bem o funcionamento de creche na época. Quando eu fiz o concurso era pra ensino médio, aí não tinha nada a ver com minha área. Eu fiz porque estava precisando (ADI4).

A esse respeito Oliveira et.al. (2006, p.555) destacam que, de modo geral, ADIs são profissionais que “começaram a trabalhar ainda na adolescência como costureiras, recepcionistas, telefonistas, caixas de supermercado, operárias em fábricas de papelão, metalúrgicas, serventes em hospital”. Desse modo, ingressar em uma ação estável, através de concurso, pode caracterizar uma profissionalidade importante, mesmo que não saibam o que será desempenhado. A terceira categoria se refere aos quem mesmo não tendo formação, buscaram saberes em suas vidas privadas, o caracterizou esta última categoria como **saberes da vida vivida**.

Eu me baseei muito na minha experiência familiar com contato com crianças e aí o que aconteceu é que a gente teve uma formação para função (ADI 10)

Sobre isso Oliveira et.al. (2006, p.555) também nos ajudam na compreensão ao destacarem que “atividades de cuidado e restritas ao âmbito doméstico, hegemonicamente desempenhadas pelas mulheres na sociedade, também aparecem como modos de iniciação ao trabalho, tais como as de domésticas, babás, auxiliares no cuidado de irmãos etc” entre as pessoas que atuam como ADIs.

Sabendo da necessidade exposta pelos profissionais da área de uma formação

continuada, dada a realidade de que ao assumir o cargo a maioria não sentia preparado para atuar na função, questionamos a **periodicidade da realização das formações continuadas** e recebemos as seguintes respostas: seis pessoas responderam que as formações ocorrem cerca de duas vezes ao ano, dois relatou correr três vezes, um respondeu que não ocorre mensalmente, mas não tem certeza da quantidade ao ano. Uma pessoa respondeu não ter certeza se ocorre 1 ou 2 vezes ao ano, assim como três ficou em dúvida se ocorrem três ou quatro vezes e um ADI definiu que ocorriam de quatro a seis vezes ao ano. Apesar dessas respostas. Os relatos demonstram a baixa frequência com que as formações ocorrem e diante disso classificamos os nossos ADIs em duas categorias, **os que não recordam ao certo a quantidade de formações, os que recordam da luta que foi para que a categoria fosse enquadrada no plano de formação continuada dos ADIs e os que recordavam com certeza.**

A categoria que não recorda bem ao certo a frequência em que ocorre essas formações explanam que devido a um corte temporal muito grande fica difícil recordar com exatidão a quantidade de formações que ocorre ao longo do ano:

eu acho que pelo menos, acho que uma vez a cada uma ou 2 vezes, a cada 2 vezes, assim e por que é 2 dias seguidos, né? Como aconteceu vai em em dezembro foi 2 dias seguidos só que online. Ai, tem também no meio do ano, ai é assim... semestralmente, 1 ou 2 dias a cada semestre. (ADI 4)

Acho que a cada 6 meses. Não me recordo direito não, porque são poucas vezes de formação continuada. (ADI 5)

Varia muito de ano, mas ano passado acho que a gente só teve uma ou duas só. (ADI 8)

Quatro em quatro meses, às vezes menos. [...] (ADI 10)

Eu acho que não chega nem ser uma vez por mês. Porque até agora estamos em março, né? Até agora não teve nenhuma. Então acho que não chega nem uma vez por mês. (ADI 12)

E depende. Tem a gente tem formação, não são todos os meses, não é mensal. mas vamos supor que em dois, três meses a gente tenha uma formação sabe. E mais ou menos por aí. (ADI 13)

Aqueles que atribuem a existência de uma formação continuada, mesmo que com uma frequência insuficiente, atribui a esse ganho para categoria como algo conquistado após muita luta:

Raramente. São 2 ou 3 vezes no ano, mas assim foi, depois de muita luta, depois do sindicato brigar bem muito [...] (ADI 2)

[...]Inclusive foi uma luta da categoria durante as reuniões da conferência

municipal da educação, para o plano educação para a prefeitura que tem vigência de 10 anos, [...] teve ano que isso, teve uma vez, teve outro ano que teve 3 momentos do ano, teve outro ano, teve 2 vezes, sabe? Então é bem irregular. (ADI 6)

Bem pouca. Até o momento foram 2. Nenhuma foi presencial para poder executar a parte prática. (ADI 1)

[...] Ano passado, mesmo que é o mais recente aconteceu em 2 momentos recesso de julho e em dezembro. [...] (ADI 3)

[...] Ela vem ocorrendo no mês de julho e no mês de dezembro. Eh só são esses momentos só que a gente tem um período de formação. (ADI 7)

Precisa melhorar nessa frequência. Acho que ano passado a gente só teve, A gente teve num num intervalo que as crianças tiveram férias, acho que a gente teve três que foram duas semanas, três ou quatro e durante o ano a gente não teve, teve uma no final do ano, quase no final quando não tinha mais criança, acho que foi dia vinte e oito, vinte e sete por aí, eu não lembro exatamente a data. Mas assim, as professoras pelo menos vão uma vez por mês e essa formação acontece, né? E a gente não. Porque no final quando a gente falta sente-se mais do que quando a professora falta. Está estendendo? (ADI 9)

Aos que conseguiram recordar com clareza esses momentos de formação foram expostos em dois momentos no meio do ano e no do final do ano, com uma frequência semestral para esses momentos formativos:

Duas vezes ao ano. Geralmente a gente tem no final do ano, meio do ano e final do ano. (ADI 11)

Geralmente ocorre a cada seis meses. (ADI 14)

Com a finalidade de compreender como estavam ocorrendo esses momentos formativos e quais temáticas ou saberes eram contemplados, levantamos os seguintes questionamentos: Como estão correndo estes momentos formativos? Quais temáticas ou saberes são abordados? Devido a pandemia da covid 19 as formações continuadas da prefeitura do recife adotaram o modelo remoto, no entanto foram relatados pelos ADIs, com exceção da ADI 1 que foi contratada pós pandemia, alegaram a realização destes momentos formativos pré-pandêmico na EFER (Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire). Diante do formato adotado buscamos compreender melhor essa formação através das temáticas abordadas durante esses momentos: Sete pessoas citou a abordagem da contação de história, 12 primeiros socorros/ Lei Lucas, quatro neurociências, sete afirmou que houve como os temas vinculados aos brinquedos e brincadeiras, cinco cuidados

pessoais e de higiene com a criança, quatro referente a musicalização na Educação Infantil, dois disse que houve uma formação sobre a diversidade étnico racial, dois citou a temática a educação inclusiva e também foram citados uma única vez temas como: Autocuidado, sexualidade na educação infantil, violência escolar e doméstica, educação ambiental e sustentabilidade, educação emocional, trabalhando letras e números, artes, organização pedagógica, desenvolvimento infantil e a afetividade na primeira infância.

Sabendo-se que segundo a LDB (BRASIL, 1996) o cuidar e educar devem ser executados na Educação Infantil de forma indissociável vamos dividir as temáticas relatadas pelos ADIs em **cuidar** e **educar** para compreender se a orientação descrita está sendo contempladas nestes momentos formativos.

Como podemos verificar os saberes trabalhados durante estes momentos de formação tem uma vasta variedade, os saberes abordados sobre o **educar** estão mais presentes nas seguintes falas:

Da... contação de história, brincadeiras, porque não sei muito termo de pedagogia, porque eu não sou da área, mas a gente geralmente abordar essa questão pessoal, né? (ADI 3)

A gente já teve formação sobre leitura e história. (ADI 8)

[...] é a parte de aprendizagem de letras e números, faz de conta, contação de histórias, artes, a própria questão da oficina de brinquedos, (ADI 10)

Tipo assim, como contar história, como lidar com a criança. (ADI 2)

Você vê autoproteção com a gente, neurociência, primeiros socorros, foi muito pedido, porque não tinha tido. ADI 9)

Ah.. tem vários. A gente está desde a parte de jogos, da parte de primeiros socorros, né? A parte de musicalidade, são vários, não tem uma coisa. (ADI11)

[...] como aplicar melhor o brincar e o educar dentro da educação infantil (ADI 13)

Geralmente eles colocam o tema que tem a ver com a área da gente. Nem sempre dá muito certo. Assim, às vezes tem umas coisas que não faz muito sentido, mas já tiveram muitos legais. Música, que é muito bom, né? Pra gente que trabalha com a educação infantil, a leitura de livros, né? Leitura de como fazer essa leitura, primeiros socorros, mas já tiveram uns que não tinha nada a ver como organização pedagógica, assim pra quem não está na área não faz muito sentido, mas já tiveram muitos legais. (ADI14)

O **Cuidar** também se fez presente na fala dos entrevistados como abordagem das formações continuadas:

Lei Lucas, Neurociências no desenvolvimento infantil. Teve uma bombeira que

deu a palestra falando sobre os principais pontos para os primeiros socorros, e procedimentos de acordo com a idade. ADI 1)

Eu sei que teve muitas repetidas assim... de sexualidade da infância, e.. já teve umas também sobre, nas últimas agora teve neurociência, teve o...como é o nome...primeiros socorros recentemente. (ADI 4)

As práticas de sala de aula mesmo, já teve a abordagem da educação inclusiva, especial/inclusiva, primeiros socorros, são essas temáticas realmente voltadas para educação. (ADI 5)

Já teve primeiros socorros, por exemplo. Já se falou de atenção com relação a violência escolar, doméstica na vida do estudante e aí foi oferecido assim o que fazer? (ADI 6)

As temáticas são geralmente a questões de de primeiros socorros, eh... a última que teve foi sobre questão de na parte de neurociência, questão do desenvolvimento da criança, como é que ocorre esse desenvolvimento da criança, né? (ADI 7)

A última agora foi os primeiros Socorros. A gente teve também essa última sobre diversidade que eu acho bem importante e a gente teve sobre o autismo. (ADI 8)

Bom, educação especial, primeiros socorros, (ADI 10)

é até foi de primeiros socorros, a questão da saúde mental, da da criança, que a gente tem também e do dia a dia, questão de higiene, da rotina, de atividades, não tanto quanto essas outras, mas tem. (ADI 12)

Quando não são temas de segurança das crianças, né? Que envolve a segurança das crianças, integridade física delas, como primeiros socorros, envolve temas a respeito da aprendizagem delas (ADI 13).

Diante da variedade temática exposta pelos ADIs questionamos se eles sentiam que estes momentos formativos contemplavam as demandas que a função exige. 57,14% dos ADIs responderam que não sentem suas demandas atendidas durante esse momento de formação, 28, 57 % sentem que a formação atende as suas necessidades diárias para atuarem na função e 14,28 % acreditam que a formação atende em parcialmente os saberes necessários para atuar na função. Diante disso categorizamos em três categorias, os que acreditam que os saberes ministrados durante esses momentos formativos diferenciam das práticas diárias nas creches, na qual nomeamos de **Prática x Teoria**:

Não, Precisa estudar mais psicopedagogia. Se faz necessário porque muitos ADIs só têm o nível médio e magistério. E às vezes não possuem conhecimento da área. (ADI 1)

Não, porque a formação é tudo muito na teoria assim. Ah, porque é lindo a contação de história é linda, mas assim no momento da brincadeira. Vamos ensinar tal brincadeira, mas cada criança tem um comportamento diferentes que nem sempre funciona ali naquele grupo, né. Isso às vezes não levando em consideração, é tudo ali na teoria, mais assim na prática, nem sempre funciona. (ADI2)

Eu acho que essas formações muitas vezes são muito, muito gerais, sei lá, parece que a pessoa, às vezes a pessoa que tá falando, estando até entendida no assunto. Mas, talvez falte um pouco de vivência mesmo, né? (ADI 4)

Não muito. Deixa um pouco a desejar. (ADI 5)

Hum... parcialmente. Tem até uma avaliação que eles passam no final para a gente registrar, dá sugestões. Eu acredito que parcialmente, porque nosso trabalho é muito prático, vamos dizer assim, né? Eu sinto falta de uma formação que sai muito do teórico e vai puxar muito mais para prática. (ADI 6)

Vê só, eu acho que elas são atendidas em parte, porque as demandas do ADI são tantas. (ADI 7)

Não. Acredito que não, porque é muitas vezes são superficiais. (ADI 8)

Não. Não, não são. Eh a gente, o que eu costumo entender é que sim, eles procuram sempre fazer essas formações muito voltadas para a nossa área, só que a gente sabe que na prática é outra coisa. (ADI 14)

Além da falta de ligação da teoria com prática, outro problema enfrentando pela formação continuada para os ADIs são a quantidade de formações durante o ano. Fazendo com que os mesmos não sintam suas demandas atendidas devido a pouca quantidade de dias dedicados a formação, para esta categoria nomeamos de **Falta de continuidade:**

Não, porque como são poucos momentos que a gente tem e não dá para atender toda a demanda que a gente tem com as crianças. Durante um ano, as demandas que surgem não dão pra Sanar com esses poucos momentos. (ADI 3)

Não, não a gente tem são dois dias de formação, ou seja, a gente tem quatro dias de formação durante todo o ano, né? (ADI 11)

No entanto 4 ADIs declaram em seus depoimentos estarem satisfeitos e que as formações continuadas da prefeitura do Recife contemplam sim todas as necessidades para eles atuarem dentro da sala de aula de uma creche, para esta nomeamos de **Formação continuada completa:**

Sim, sim. eles levam geralmente pra realidade. (ADI 9)

São, sim na minha opinião, são, tem ADIs que quando encerra a formação existe um formulário que você preenche pra mim assim eu sempre coloco que contemplou, que atingiu o objetivo. (ADI 10)

Sim. Pelo menos assim as últimas que a gente teve até pelo fato de opinião do pessoal também, foi bem assim, a gente se sentiu bem, como é que posso dizer? Atendido, né? Nessa questão. (ADI 12)

Ah, sim. Sim, sim. São temas são temas muito pertinentes no meu ponto de vista. (ADI 13)

Ao final da entrevista buscamos compreender quais sugestões e críticas eles fariam a formação continuada do Recife com a finalidade de compreender quais anseios e expectativas eles possuem sobre uma formação continuada que seria “ideal” e/ou contemplasse todas as suas necessidades. E como reflexo da questão anterior referente as demandas serem atendidas ou não as sugestões e críticas citadas pelos ADIs consistem em uma frequência maior de formação e em temas/ saberes condizentes com a sua práxis. Diante do exposto por eles vamos categorizar: Aumento na Frequência e uma Formação voltada a Práxis.

O **aumento na frequência** é reivindicação de 8 ADIs, que acreditam que se houvesse um aumento da carga horária as suas demandas diárias seriam mais bem contempladas:

Fosse com uma maior frequência. Que focassem mais nessas formações. Porque nossa profissão, a nossa rotina do dia a dia é bem puxada. Ai.. precisamos de mais embasamento, tanto para lidar com as crianças, com os pais. Todo esse quadro precisamos de um amparo maior para exercer a nossa função. Então eu creio que pode melhorar sim. (ADI 3)

Aumento da carga horária, principalmente aumente a carga horária. Regularidade ter um... intervalos regulares, entre as formações durante todo o ano [...] (ADI 6)

Fossem mais frequentes que elas fossem dadas por pessoas tivessem esse conhecimento, né? Do que é uma creche, da realidade de uma creche [...] (ADI 7)

Intensificar mais, assim como os professores, talvez, uma mensal. Eh... eu acho que é isso. E atender mais o público no sentido de se direcionar para a primeira infância que eu acho que está faltando. (ADI 9)

Frequência, que a gente que fosse mais frequente as formações, que elas tivessem uma duração maior, que as temática explorada fosse, a temática estudada fosse mais explorada não por a uma temática de um dia, quatro horas, três horas, mas essa formação teria que ter uma temática que tem a mesma semana de curso, sabe? (ADI 11)

eu só acho que seria assim mais uma sugestão da gente ter mais, eu acho que a gente sente um pouquinho, acho no geral até quando a gente está fazendo, pronto as on-line. (ADI 12)

Que eu acho que a frequência deveria ter mais. Quando tem é bom os assuntos são pertinentes, mas deveria ter mais e ter uma atenção maior, principalmente com o pessoal que tá chegando também. (ADI 13)

Uma **Formação voltada a Práxis** surge como sugestão e crítica por 8 dos entrevistados, visto que dois deles sugeriram tanto a formação continuada com mais dias letivos, quanto por uma formação ligada a prática diária. Uma formação voltada

para o dia a dia da creche é relatada como algo necessário para que os ADIs possam executar sua função de maneira completa a atender essas crianças e suas especificidade:

Como sugestão: Mais Momentos direcionados com mais práticas e temas variados como a psicopedagogia. Críticas: Falta do momento presencial. Acho que poderia ter algum curso para os ADIs que falasse sobre o processo formativo e funcionamento da sala de aula. Pois isso daria mais autonomia para os ADIs quando os professores não estivessem em sala de aula. (ADI 1)

Eu acho que eles teriam que abordar outros assuntos, principalmente os assuntos com umas crianças atípicas é... humano.. outras maneiras de de assuntos, sem ser só essa questão do lúdico, com a história, com a brincadeira, trazer a questão do do banho, da comida, de como tornar isso... trazer isso para a gente, para questão pedagógica e da dormida da rotina. Acho que isso...(ADI 2)

Seria interessante uma troca de experiências, entre os profissionais. Professores que realmente te trabalhem realmente em creche. Os formadores que vão lá para o Paulo Freire, são profissionais que pesquisam, mas que não tem a vivência. Ficam ali no espaço deles. (ADI 4)

Assim nessa formação é geralmente mais teoria, teoria e teoria. Deveria ter mais prática, né? E que tipo a formação continuada poderia ser no próprio ambiente de trabalho, Né? E que esses profissionais que fossem dar a formação eles primeiro viessem ver como é a prática do dia a dia. (ADI 5)

Que as temáticas estejam totalmente ligadas ao nosso fazer, a um, aos desafios do cotidiano da primeira infância. Assim sabe e que a gente tenha tanto formações presenciais quanto remotas [...] (ADI 6)

Aberto para os próprios ADIs e profissionais pudessem sugerir as pautas, que estão no chão da creche, no dia a dia conhece a demanda, cada ano tem uma demanda diferente, cada criança tem uma demanda diferente, cada creche tem uma demanda e de cada ano no caso. (ADI 8)

trabalhar, assim se desse pra formação, ser personalizado de acordo com a necessidade de cada turma. Porque cada turma tem uma característica própria. Então seria interessantíssimo. (ADI 10)

não faço nenhuma crítica não, são boas, os temas são bons como eu disse, mas é só nesse sentido mesmo. É boa na teoria. Talvez se as pessoas que estivessem dando a formação participassem do convívio de dentro de uma sala de aula tivesse um outro universo de como trazer ali, porque o tema é bom. (ADI 14)

Considerações Finais

Ao analisarmos o contexto profissional de ADIs identificamos que a complexidade da profissionalidade se manifesta desde o ingresso no exercício profissional, posto que não há um perfil de educador como exigência, até as formações continuadas que não asseguram a reflexão sobre a prática como parte da

práxis de ADIs.

Diante do contexto analisado durante as entrevistas, assim como durante o estudo teórico necessário a construção da pesquisa, percebemos que as formações continuadas da Prefeitura do Recife ocorrem, conforme demanda a LDB, mas não são regulares nem centrais ao exercício cotidiano dos auxiliares das instituições de educação infantil.

Desse modo, a construção de um perfil profissional que assegure o educar, superando a instrução e, ainda, do cuidar para além da lógica higienista, ainda se manifesta de forma sutil na Rede de Ensino aqui analisada, carecendo de investimentos formativos sistemáticos para que tais profissionais se reconheçam como educadores e, com isso, consigam compreender as especificidades de educar crianças entre zero e seis anos.

Isso porque, quando respondemos a questão **Como ocorrem as formações continuadas para ADIS na Rede Municipal do Recife?** encontramos como resposta uma formação desarticulada, trazendo temáticas sem continuidade que, embora contemplem temas importantes para Educação Infantil, assumem mais um formato de palestra que pouco modifica, claramente, a atuação profissional.

Desse modo, a construção da profissionalidade se compromete, pois educar e cuidar implica em compreender a criança e suas infâncias, de forma crítica e profissional. Assim, os saberes e temáticas abordados durante estes momentos formativos, pela ampla variedade que tratam, fazem a formação de forma superficial, carecendo de investimento em formação, de fato, significativa.

Portanto, concluímos que a profissionalidade dos ADIs precisa ser construída em serviço e que, para isso, urge propor uma formação continuada, que mereça este nome, pautada no cuidar e no educar crianças na primeira infância.

REFERÊNCIA

A pesquisa científica. SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BATISTA, Ana Paula Gomes. **Professora não. Tia não. O quê então? Reflexões**

sobre os papéis e a (in) visibilidade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. 2021. Orientadora: Silvanne Ribeiro. 117f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

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

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

BRASIL, **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.** Diretrizes Censo do Professor. Brasília: MEC, 2007. BRASIL, 2007.

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

BRASIL. **IBGE.** Censo Escolar. 2021. Acessado in:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/13/5908> . 28/08/22 às 22:19.

CAMPÊLO, Ana Cristina Teixeira - **O papel do auxiliar de desenvolvimento infantil da Secretaria de Educação do Recife [Em linha]: das normativas do cargo a prática profissional.** Lisboa : [s.n.], 2016. 128 p.

KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas: Papyrus, 2011. p. 385-395.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 No 14.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de. SILVA, Fátima Sampaio. Contribuição de uma formação continuada a partir de um processo de avaliação para a melhoria da qualidade de uma creche. **REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA VOLUME 17, NÚMERO 49, 2020 PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.**
[HTTP://DX.DOI.ORG/10.5935/2238-1279.20200063](http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200063)

LUZES, Alice Falcão Leal. **A ADI* no centro de educação infantil: uma sigla ou uma realidade? (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).** 2008. 109 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago. RODRIGUES, Claudia Meire. SILVA, Dilma Antunes. **DOCÊNCIA NA CRECHE: CONTRADIÇÕES E ENFRENTAMENTOS Revista Periferia,** uma publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGECC/UERJ - 2021- ISSN: 1984-9540

NOGUEIRA DE AMORIM, Ana Luisa; ALVES DIAS, Adelaide. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 37-45 Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 255 p.

OLIVEIRA, Zilma. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATOS DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006

OLIVEIRA, Cristiane Marques Novaes de. CAVALCANTI, Laís Rosa. SILVA, Juliana Ferreira da. CUNHA, Douglas Lira da. **AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: MIGRAÇÃO DOS TRABALHADORES DIVERSOS PARA ÁREA DA EDUCAÇÃO**. Conedu. VII Congresso Nacional de Educação. Máceio-AL 2020.

OCDE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

PERNAMBUCO. **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – CEE-PE**. Resolução Nº 1, de 10 de agosto de 2022.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil** /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423

RECIFE. **LEIS MUNICIPAIS**. Cargo de desenvolvimento infantil 17203/2006. 2006. Acessado in: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2006/1720/17203/lei-ordinaria-n-17203-2006-altera-a-lei-n-17161-de-28-de-dezembro-de-2005-para-modificar-os-requisitos-do-cargo-de-auxiliar-de-desenvolvimento-infantil> . 30/03/220ás 22:02

RECIFE. **LEIS MUNICIPAIS**. Cargo de desenvolvimento infantil 17161/2005. 2005. Acessado in: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2005/1716/17161/lei-ordinaria-n-17161-2005-cria-cargos-efetivos-no-ambito-da-administracao-direta-para-atuacao-na-rede-de-ensino-publico-do-municipio-do-recife> . 30/03/220ás 22:02

RECIFE. **LEIS MUNICIPAIS**. Cargo de desenvolvimento infantil 18509/2018. 2018. Acessado in: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2018/1851/18509/lei-ordinaria-n-18509-2018-institui-o-plano-de-cargos-carreira-desenvolvimento-e-vencimentos-pccdv-do-grupo-ocupacional-de-apoio-ao-magisterio-e-da-outras-providencias> . 30/03/220ás 22:02

SANTIAGO, Elizangela Dias. MACHADO, Laêda Bezerra. Educação Infantil: Entre Cuidar e Educar representações sociais dos auxiliares de professores. **Revista Cocar**. V.15 N.33/2021 p.1-21.