

ISABELLE NASCIMENTO GALVÃO

**O TRABALHO E ATUAÇÃO DO AUXILIAR DE ATIVIDADES
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE GOIÂNIA: A
PRECARIZAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

GOIÂNIA

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

ISABELLE NASCIMENTO GALVÃO

**O TRABALHO E ATUAÇÃO DO AUXILIAR DE ATIVIDADES EDUCATIVAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE GOIÂNIA: A PRECARIZAÇÃO DE SUAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial na disciplina de TCC II, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Cristina das Graças Dutra
Mesquita

GOIÂNIA

2025

ISABELLE NASCIMENTO GALVÃO

**O trabalho e a atuação do Auxiliar de Atividades Educativas na Educação Infantil
Municipal de Goiânia: A precarização de suas práticas pedagógicas**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia,
da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.

Banca Examinadora:

Orientadora: _____
Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Examinador: _____
Prof. Dr. Renato Barros de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Goiânia, 10 de dezembro de 2025.

DEDICATÓRIA

*"Porque dele, e por ele, e para ele são
todas as coisas; glória, pois, a ele
eternamente. Amém!" (Romanos 11:36)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço Deus, que me deu saúde e capacitação tanto para a escolha deste curso, quanto para sua conclusão.

Agradeço ao meu pai, Geraldo, por ter provido financeiramente para cursar na melhor universidade particular do país, e ter acreditado que eu o concluiria com êxito. A minha mãe, Marlene, por cada palavra de ânimo declarada em minha vida profissional, cada oração e ajuda para concuí-lo. Ao meu irmão, João Pedro e a minha avó, Sebastiana, por cada comidinha feita e oração. Agradeço também ao meu namorado, Moacir, por acreditar em mim e me ajudar tanto em tudo, com muito amor.

Agradeço também aos meus pastores, José e Priscilla, Matheus e Renata, por cada oração e tempo dedicado a me ouvir e discipular. A minha psicóloga Lisane, por ter me auxiliado emocionalmente em todo processo.

Agradeço a minha colega de curso Ana Paula, que esteve comigo nesse processo e deixou tudo mais leve e divertido. A toda coordenação do curso, professores Ráquia Rabelo, Maria Cristina Mesquita e Rodrigo Fideles, por sempre se disporem com muito respeito e empatia.

Agradeço em especial a minha orientadora prof.^a Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pela sua excelência e paciência, tornando o processo de elaboração deste trabalho enriquecedor, tanto para sua construção quanto para minha vida profissional.

Por fim agradeço ao professor Renato Barros de Almeida, que aceitou fazer parte deste trabalho desde o início, trazendo suas contribuições que serão de grande valia para o enriquecimento do mesmo.

“A educação deve possibilitar ao corpo e à alma toda a perfeição e a beleza que podem ter.”
(Platão)

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: CONCEITOS FUNDANTES: TRABALHO, HOMEM E TRABALHO DOCENTE.....	15
1.2 O trabalho na educação	16
1.3 O trabalho docente.....	18
1.3.1 O trabalho do auxiliar de atividades educativas (AEE).....	21
CAPÍTULO II: O QUE AS PESQUISAS NA ÁREA NOS MOSTRAM ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DOS AAE	25
2.1 O que nos dizem alguns estudos sobre AAE	25
ANEXO IV	30
ANEXO V	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	38

RESUMO

GALVÃO, Isabelle Nascimento. **O trabalho e a atuação do auxiliar de atividades educativas na Educação Infantil Municipal de Goiânia: A precarização de suas práticas pedagógicas**. Goiânia, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Isabelle Nascimento Galvão¹

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita²

Esta monografia analisa o trabalho dos Auxiliares de Atividades Educativas (AAEs) na Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, investigando como suas práticas são atravessadas por processos de precarização, desprofissionalização e invisibilidade. A escolha do tema surgiu a partir de inquietações vivenciadas pela autora em estágios e experiências profissionais, nas quais observou alta rotatividade de auxiliares, adoecimento, sobrecarga e ausência de reconhecimento institucional. A pesquisa dialoga com Marx (1867), Saviani (1983) e Antunes (1999), além das dissertações de Edir (2014), Silva (2022) e Costa (2018), que evidenciam a constituição precária do cargo de AAE e sua relação com políticas neoliberais que flexibilizam o trabalho educacional. Os resultados mostram que, embora indispensáveis à rotina dos Centros Municipais de Educação Infantil, os AAEs enfrentam falta de formação, vínculos temporários, baixa remuneração, acúmulo de tarefas e pouca proteção diante de situações de violência, sobretudo no atendimento a crianças com necessidades educacionais específicas. Esses profissionais são invisibilizados, especialmente no Plano de Cargos e Salários do Magistério. Conclui-se que a valorização e a regulamentação nacional da função são essenciais para assegurar a qualidade da educação infantil pública e garantir condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional aos AAEs.

Palavras chaves: Educação Infantil; Auxiliar de Atividades Educativas; Precarização; Trabalho Docente; Valorização Profissional.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia

² Orientadora deste trabalho e Professora do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

ABSTRACT

This monograph examines the work of Educational Activity Assistants (AAEs) in Early Childhood Education within the Municipal Network of Goiânia, analyzing how their practices are shaped by processes of precarization, deprofessionalization, and invisibility. The topic emerged from the author's professional experiences, marked by high staff turnover, work overload, illness, and lack of institutional recognition. The study draws on Marx (1867), Saviani (1983), and Antunes (1999), as well as the dissertations of Edir (2014), Silva (2022), and Costa (2018), which highlight the structurally fragile nature of the AAE position and its connection to neoliberal policies that flexibilize educational labor. The results reveal that, although essential to the daily functioning of Early Childhood Education Centers, AAEs face limited professional development, temporary contracts, low wages, task overload, and insufficient protection in situations involving violence, especially when working with children with specific educational needs. These professionals remain particularly invisible in the Municipal Teaching Career Plan. The study concludes that valuing and nationally regulating the AAE role is crucial to ensuring dignified working conditions, professional recognition, and the overall quality of public early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Educational Activity Assistant; Precarization; Educational Work; Professional Appreciation

INTRODUÇÃO

A função de Auxiliar de Atividades Educativas tem se tornado essencial no cotidiano dos CMEIs E e Escolas, mas ainda carece de reconhecimento e valorização. Com base em estudos como os de Eliane Garcia de Brito Edir (2014), Roseley Campos da Silva (2022) e Alessandra Costa (2018), é possível perceber que a precarização do trabalho docente atinge de forma significativa os AAEs. Este estudo busca dar visibilidade a essa realidade, contribuindo para o debate sobre políticas públicas e valorização profissional na educação infantil.

A escolha do tema se justifica pela crescente relevância do debate sobre a precarização do trabalho na educação infantil, especialmente no contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A figura do Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) tem se consolidado como peça fundamental no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais, desempenhando funções que vão além do cuidado, adentrando o campo pedagógico. No entanto, essa atuação ocorre em meio a condições laborais marcadas por baixos salários, ausência de plano de carreira, indefinições legais e falta de reconhecimento profissional.

A literatura aponta que a precarização do trabalho docente, intensificada pelas reformas neoliberais, atinge também os profissionais que atuam no suporte pedagógico, como os AAEs, que enfrentam jornadas exaustivas, acúmulo de funções e escassa formação continuada. Em Goiânia, a consolidação do cargo de AAE, inicialmente pensado como provisório, revela a permanência de políticas públicas que não valorizam adequadamente esses profissionais, comprometendo a qualidade da educação infantil.

A curiosidade epistemológica para desvelar as contradições que perpassam este tema, provocou em mim, enquanto estudante do curso de Pedagogia e sobretudo a partir de minha vicência como AAE, o interesse em pesquisar a atuação deste profissional que atua nas escolas de Educação Básica, com foco na etapa destinada as crianças entre 0 a 5 anos, inseridas na Educação Infantil. Desta forma, a pesquisa monográfica buscará responder o seguinte problema: **Como se dá o trabalho na educação infantil dos Auxiliares de Atividades Educativas da rede municipal de Goiânia?** Como questões norteadoras intentamos saber se as condições de trabalho do AEE são precarizadas, se há políticas que amparam este trabalhador e como

ocorre o seu reconhecimento ou não, nesta etapa importante da educação para crianças.

O objetivo geral do trabalho é analisar a precarização do trabalho dos Auxiliares de Atividades Educativas na Educação Infantil, e as consequências de suas implicações para a profissão.

Os objetivos específicos que nos auxiliaram no caminho para alcançar nosso objetivo geral, assim se delineiam: investigar as condições de trabalho dos auxiliares de atividades educativas na Educação Infantil; identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos auxiliares de atividades educativas no exercício de suas funções, por meio de pesquisas e estudos já realizados: refletir sobre a visibilidade ou invisibilidade deste trabalhador nas políticas públicas para a educação pública e, por fim, considerar os impactos da precarização do trabalho dos auxiliares de atividades educativas em seu cotidiano profissional.

O percurso metodológico que nos guiará na pesquisa terá como base a análise documental de legislações, plano de carreira e documentos institucionais, pesquisa bibliográfica, documental e empírica, uma vez que à luz da teoria, buscaremos interpretar a precarização do trabalho dos auxiliares de atividades educativas na Educação Infantil, e as consequências e suas implicações para a profissão.

Trata-se de pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória. Serão analisadas três pesquisas cujos temas tratam da educação infantil e dos trabalhos docente e do auxiliar de sala.

A escolha destas três pesquisas se deu por ocasião da elaboração do Projeto de Monografia e pela identificação de que tais estudos compõem um conjunto consistente e articulado sobre o tema, permitindo compreender diferentes dimensões da atuação dos Auxiliares de Atividades Educativas na Educação Infantil. Além de abrangerem contextos distintos — ainda que atravessados por processos semelhantes de precarização do trabalho —, as três dissertações apresentam abordagens metodológicas e análises sociológicas que dialogam diretamente com o problema desta pesquisa. Outro aspecto relevante é que todas foram produzidas por mulheres, o que não é um dado secundário, mas profundamente significativo, considerando que a educação infantil é uma etapa historicamente feminizada e que o trabalho do AAE é exercido majoritariamente por mulheres. Assim, ao selecionar estas produções, também se buscou reconhecer a centralidade do olhar feminino na investigação de práticas que, socialmente, têm sido naturalizadas como extensões do

trabalho doméstico e do cuidado, mas que demandam qualificação, reconhecimento e debate público. Dessa forma, a escolha dessas pesquisas se justifica tanto pela relevância teórico-metodológica quanto pela representatividade de gênero no campo de estudo.

Autores como Enguita (1989) e Esteve (1999), citados na dissertação de Alessandra Costa (2018), apontam que a precarização do trabalho docente é resultado direto das reformas neoliberais que, desde os anos 1990, impuseram à educação lógica de mercado, produtividade e controle. A intensificação do trabalho, a desvalorização salarial e a perda de autonomia são marcas desse processo.

A pesquisa de Costa (2018) mostra que, mesmo em municípios como Marília, SP, as políticas de abono salarial, a ausência de plano de carreira e a sobrecarga de trabalho são estratégias de gestão que fragilizam o vínculo dos profissionais com a escola e com a própria docência. Esses elementos também se fazem presentes na realidade dos AAEs em Goiânia, como demonstrado nas dissertações de Eliane Edir (2014) e Roseley Silva (2022).

A dissertação de Eliane Edir (2014) traça a gênese do cargo de AAE em Goiânia, revelando que sua criação foi motivada por necessidades emergenciais de pessoal, sem planejamento de longo prazo. A função, inicialmente transitória, tornou-se permanente, mas sem o devido reconhecimento legal e pedagógico. A retirada da exigência de formação em magistério (Lei nº 9128/2011) evidencia o retrocesso na valorização da formação docente para a educação infantil.

Já Roseley Silva (2022) aprofunda a análise sociológica do trabalho dos AAEs, destacando que suas práticas envolvem tanto o cuidado quanto a educação, mas são frequentemente invisibilizadas e desvalorizadas. A autora aponta que a divisão entre planejamento (professor) e execução (AAE) reforça uma hierarquia funcional que compromete a construção de uma prática pedagógica integrada e colaborativa.

A feminização do trabalho na educação infantil é um aspecto central nas três dissertações. A maioria dos AAEs são mulheres, muitas delas negras e de baixa renda, o que reforça a naturalização do cuidado como uma extensão do trabalho doméstico. Como apontam Apple (1995, 1996) e Hypólito (1997), citados por Edir e Silva, essa divisão sexual do trabalho contribui para a desvalorização simbólica e material da profissão.

A dissertação de Silva (2022) mostra que as AAEs enfrentam uma dupla jornada: no CMEI e em casa, o que agrava o desgaste físico e emocional. Além disso,

a ausência de formação continuada e de reconhecimento institucional contribui para a construção de uma identidade profissional fragilizada.

A atuação dos AAEs na educação infantil de Goiânia está inserida em um contexto de precarização estrutural do trabalho educacional, marcado por políticas neoliberais, desigualdades de gênero e ausência de valorização profissional. Com base nas contribuições teóricas e empíricas das dissertações analisadas, este trabalho busca dar visibilidade às práticas pedagógicas desses profissionais e contribuir para o debate sobre a construção de uma educação infantil mais justa, democrática e de qualidade. Dessa forma, investigar a atuação dos AAEs e as condições em que se desenvolvem suas práticas pedagógicas é essencial para compreender os desafios enfrentados por esses trabalhadores e contribuir para a formulação de políticas públicas mais justas e eficazes. A Monografia está estruturada em seções, a saber: Introdução, na qual apresentamos o problema a ser investigado e os objetivos geral e específicos que conduzem nossa investigação. Capítulo 1 (Conceitos Fundantes: Trabalho, Homem e Trabalho Docente), que busca apresentar os conceitos essenciais para entender e analisar o objeto de estudo da monografia. Para discutir o trabalho e a atuação do AEE na Educação Infantil, inicia-se pela compreensão do trabalho em uma perspectiva ontológica. Em seguida, aborda-se a relação entre o ser humano e o trabalho, avançando para a discussão sobre o trabalho docente, até chegar à análise específica do trabalho do AEE. Capítulo 2 (O que as pesquisas na área nos mostram acerca da precarização dos AAE0) discute como o trabalho dos AAEs na Educação Infantil é atravessado por processos históricos e políticos que resultaram em sua constituição precária, marcada pela desprofissionalização, invisibilidade institucional e ausência de reconhecimento pedagógico. As pesquisas de Edir (2014), Silva (2022) e Costa (2018) mostram que o cargo surgiu como resposta emergencial à expansão dos CMEIs, sem planejamento formativo ou definição clara de funções, sendo influenciado por políticas neoliberais que priorizaram a redução de custos e a flexibilização das relações de trabalho. Elementos como divisão sexual do trabalho, sobrecarga, adoecimento e falta de progressão funcional compõem esse cenário. Além disso, a legislação municipal de Goiânia confirma essa invisibilização ao não reconhecer os AAEs no Plano de Cargos e Salários do Magistério. Por fim, nas Considerações finais apresentamos a síntese deste estudo com as reflexões que realizamos a partir dos estudos realizados.

Conscientes da limitação de um trabalho monográfico, esperamos que este

estudo possa auxiliar estudantes das licenciaturas, de forma específica os de Pedagogia, a refletir sobre a função do AEE na educação Infantil, os desafios postos a este trabalhador, e a conscientização de que as conquistas no campo do trabalho só se dão pela luta e pela apropriação do conhecimento socialmente construído.

CAPÍTULO I: CONCEITOS FUNDANTES: TRABALHO, HOMEM E TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo discutir alguns conceitos fundantes para compreender e analisar o objeto de estudo da pesquisa monográfica. Uma vez que se pretende discutir o trabalho e a atuação do Auxiliar de Atividades Educativas (AEE) na Educação Infantil, faz-se necessário partir da compreensão do trabalho em uma perspectiva ontológica. Discutimos também a relação do homem e o trabalho e por fim o trabalho docente, chegando no trabalho do AEE.

1.1 O trabalho e o homem

Ao buscar o conceito de trabalho, dificilmente conseguiremos compreender sem passar por Karl Marx. Em seus estudos, definiu o trabalho constitui a atividade fundante da existência humana, pois é por meio dele que o homem se diferencia dos demais seres vivos. Trata-se de uma prática consciente e teleológica, ou seja, orientada para um fim ou objetivo, na qual o sujeito projeta mentalmente o resultado antes de realizá-lo, transformando a natureza ao mesmo tempo em que se transforma a si próprio. Deste modo, se torna mediação fundamental entre o ser humano e o mundo, sendo condição de sua historicidade e de seu desenvolvimento social. Todavia, essa dimensão ontológica assume formas concretas distintas em cada modo de produção.

Como bem diz Marx (1859, p.47) “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral.” Significa dizer que a base material da sociedade (como os seres humanos produzem sua sobrevivência: produção, técnica, organização do trabalho, propriedade etc.) é determinante. Em outras palavras: a maneira como trabalhamos e produzimos riquezas é o fundamento que organiza todas as outras dimensões da vida social.

No capitalismo, o trabalho se apresenta sob a forma de trabalho assalariado, no qual o trabalhador, desprovido dos meios de produção, é compelido a vender sua força de trabalho em troca de um salário. Essa relação estabelece o fundamento da exploração capitalista, pois o valor produzido pelo trabalhador excede o valor de sua remuneração, constituindo a mais-valia apropriada pelo capitalista. Assim, aquilo que deveria ser uma atividade criadora e emancipadora converte-se em um processo de

alienação: o trabalhador é separado do produto de seu labor, do ato de trabalhar, de sua essência genérica e de sua relação com os outros homens. No pensamento marxiano, o trabalho ocupa posição central tanto para a compreensão da condição humana quanto para a análise crítica das relações de produção capitalistas.

De acordo com Santos e Jakobsen (2020, p.10):

De tempos em tempos, os trabalhadores se encontram diante do dilema de controlar as mudanças tecnológicas introduzidas pelas empresas ou serem controlados por elas. No entanto, a duração dessas revoluções tecnológicas e o tempo de suas transições para a revolução seguinte vêm se reduzindo cada vez mais.

O que Santos e Jakobsen (2020) estão ressaltando é a urgência da ação coletiva dos trabalhadores diante da aceleração tecnológica. O dilema não é novo, mas se intensifica: ou os trabalhadores conseguem influenciar os rumos da inovação tecnológica, buscando usá-la em favor de melhores condições de vida, ou correm o risco de serem cada vez mais subordinados a ela, em ciclos cada vez mais rápidos de mudanças que não controlam. Os trabalhadores da educação, e aqui incluímos o Auxiliar de Atividades Educativas (AEE), também vão sofrer os impactos desta mudança.

Nesse sentido, é necessário compreender as relações de exploração que perpetuam através do trabalho em todas as suas esferas, e no campo da educação, não é diferente. Entenderemos logo mais como essa exploração recai sobre o AEE, com enfoque na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

1.2 O trabalho na educação

Para compreender melhor as relações de exploração trabalhista no campo da educação, voltaremos um pouco à História da Educação Brasileira, e como essas relações se firmavam.

A história da educação brasileira tem início no período colonial, a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega. A Companhia de Jesus foi responsável por organizar as primeiras escolas, cujo objetivo central era a catequese indígena e a formação religiosa, alinhada ao projeto de colonização portuguesa. Os colégios jesuítas ofereciam instrução básica, ensino de latim, filosofia e teologia, destinados principalmente aos filhos de colonos e futuros religiosos.

Durante mais de dois séculos, a educação esteve sob domínio da Igreja, sem

intervenção direta da Coroa portuguesa. A expulsão dos jesuítas em 1759, determinada pelo Marquês de Pombal, marcou uma ruptura, mas deixou um grande vazio educacional. A partir daí a Coroa assumiu a responsabilidade pela instrução pública, ainda de forma limitada e precária.

No período imperial (1822–1889), a Constituição de 1824 determinou a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, embora na prática a educação continuasse elitista e excludente. O ensino superior surgiu em 1808, com a chegada da família real portuguesa, que instalou cursos voltados à formação de profissionais liberais, mas não universidades.

De acordo com Lerche e Freitas (2003, p.25):

A Constituição de 1824 estabeleceu a obrigatoriedade da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas essa determinação não foi acompanhada de medidas que garantissem sua efetivação. O ensino permaneceu elitista, voltado para os filhos das classes dominantes.

Em síntese, a educação brasileira nasceu atrelada à colonização e à Igreja, voltada mais para a catequese e o controle social do que para a formação ampla da população, e permaneceu, por séculos, marcada pela desigualdade de acesso. Somente no século XX, especialmente a partir da década de 1930, com as reformas educacionais e a criação do Ministério da Educação, iniciou-se um movimento de ampliação do ensino público. A Constituição de 1934 já reconhecia a educação como direito de todos e dever do Estado.

Novamente, segundo Lerche e Freitas (2003, p.27):

A educação brasileira nasceu vinculada à Igreja, com forte influência da Companhia de Jesus, voltada à catequese e à formação das elites coloniais. [...] A Constituição de 1934 representou um avanço ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, ainda que restrita ao ensino primário e condicionada à assiduidade dos alunos.

O processo de democratização intensificou-se após 1988, quando a Constituição Federal garantiu a educação como direito social universal e dever do Estado e da família. Entretanto, a efetivação prática desse direito só começou a ganhar corpo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Enquanto a Constituição deu a base jurídica e declaratória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) detalhou como esse direito deveria ser

implementado: organização da educação básica, obrigatoriedade da escolarização, diretrizes curriculares, dever do Estado em garantir acesso e permanência, financiamento e valorização do magistério. A partir dela, vieram também políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996), depois ampliado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007 e renovado em 2020), que garantiram recursos para expandir a rede pública.

Todas estas políticas, construídas em diferentes momentos históricos, que se manifestam por meio de legislações, vão dialogar diretamente com o trabalho docente, uma vez que por meio delas extraímos os direitos dos trabalhadores, os deveres e sobretudo a forma como estes trabalhadores são percebidos e valorizados.

Entretanto entendemos que não se pode valorar o trabalho docente, sem se ter uma compreensão da educação enquanto trabalho. Saviani (2011), em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica* diz que a educação é um processo de trabalho, pois envolve a ação intencional do homem sobre a realidade com vistas à formação de outros seres humanos. “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2011, p. 13.)

O professor, ao ensinar, atua como mediador entre o conhecimento produzido historicamente e o aluno, possibilitando a apropriação da cultura e a humanização do indivíduo. Assim, o trabalho docente é uma prática social e histórica que visa produzir, em cada indivíduo, a humanidade construída coletivamente pela sociedade. Trata-se, portanto, de um trabalho essencialmente formativo, em que o produto — o saber e o desenvolvimento humano — se realiza simultaneamente à sua produção, configurando-se como uma atividade de caráter intelectual, intencional e transformador.

No item seguinte, avançaremos um pouco na compreensão de como o trabalho docente foi se constituindo por meio das políticas públicas.

1.3 O trabalho docente

A profissionalização do magistério e a luta por remuneração e direitos trabalhistas começaram a ganhar força no século XX, especialmente com o avanço

da educação pública e a ampliação do papel do Estado na garantia do direito à educação. Até então, o trabalho docente era marcado por precariedade, ausência de regulamentação e forte vínculo com vocações religiosas ou assistencialistas. Muitos professores atuavam sem formação específica, sem estabilidade e com remuneração simbólica, especialmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Com a criação do Ministério da Educação em 1930 e as reformas educacionais que se seguiram, iniciou-se um processo de valorização da carreira docente. A Constituição de 1934 foi um marco importante ao reconhecer a educação como direito de todos e ao estabelecer que o ensino seria função do Estado, o que implicava também em responsabilidade pela formação e remuneração dos profissionais da educação. No entanto, a efetivação desses direitos ainda era limitada e desigual.

A partir da década de 1960, com o crescimento dos movimentos sociais e sindicais, os professores passaram a se organizar em associações e sindicatos, reivindicando melhores condições de trabalho, salários dignos, formação continuada e reconhecimento profissional.

A LDB nº. 4.024/61 promulgada foi o resultado de um trabalho conciliador, dos projetos Mariane e Lacerda e traz no seu art. 3º a educação como direito, tanto do poder público, quanto da iniciativa privada. Quando os educadores veem a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional aprovada, “defrontam-se com a realidade fatídica de que esta não atende às necessidades da educação, enquanto instrumento de transformação social, em face das novas tendências da internacionalização do mercado, que provoca uma cruel seletividade e fortalecimento da desigualdade social” (Mesquita, 2005, p.39).

Nesta primeira LDB, encontramos dispositivos que tratam da valorização do professor, como no Art. 16 alínea d) “garantia de remuneração condigna aos professores” (Brasil, 1961); bem como o reconhecimento da importância da organização social, Art. 115 “A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores” (Brasil, 1961).

Ainda na década de 1960, o Brasil passará por reformas educacionais que se darão de forma vertical. Como salienta Mesquita:

Em 1964, com a tomada do poder no Brasil pelos militares, a educação nacional passa a viver uma nova realidade. Coerção é a palavra de ordem, e as conquistas no campo educacional são sufocadas por novos mecanismos políticos. A repressão instala-se nas diferentes instâncias sociais e a educação vive um profundo pesadelo, tendo seus intelectuais, comprometidos

com uma filosofia educacional alicerçada nos pressupostos liberais e democráticos, cassados, presos e exilados. (Mesquita, 2005, p.40)

A partir da LDB 5.692/71, implantada no período da ditadura militar, mediante o alto controle e centralização nas decisões político-pedagógicas, o magistério perdeu autonomia. O currículo e as práticas docentes passaram a ser rigidamente controlados pelo governo militar. Em relação à carreira docente não houve avanços salariais ou planos de carreira; ao contrário, a função docente se tornou mais **burocratizada e tecnicista**. Há, neste sentido, uma redução do papel reflexivo do professor, além da ausência da participação docente nas discussões da reforma, que pela natureza de uma política ditatorial é imposta de cima para baixo.

Findado o período militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo, ao garantir a educação como direito social e ao estabelecer princípios como a valorização dos profissionais da educação, incluindo piso salarial, carreira e formação.

Esses princípios foram detalhados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que consolidou a obrigatoriedade da formação específica para o exercício do magistério, além de reforçar o papel do Estado na garantia de condições adequadas de trabalho. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (1996) e posteriormente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb) (2007, renovado em 2020) foi essencial para assegurar recursos financeiros destinados à remuneração dos professores, especialmente na educação básica, contribuindo para a redução das desigualdades regionais.

A Lei nº 11.738/2008, sancionada em 16 de julho de 2008, institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No Art. 2º diz: “O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal.” No Art. 5º da referida Lei fica explicitado que “O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009”. Em 2025, o valor do piso salarial foi reajustado para R\$ 4.867,77.

Apesar de ter sido sancionada tardiamente, essa lei representa um marco na

valorização do magistério, ao estabelecer um padrão mínimo de remuneração e garantir direitos básicos. Também impulsionou a criação e adequação dos Planos de Cargos e Salários, exigindo que os entes federativos estruturassem suas carreiras docentes de forma mais justa e transparente.

Podemos destacar também a Lei nº 14.817/2024, sancionada em 16 de janeiro de 2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, conforme o inciso V do art. 206 da Constituição Federal.

Nos Art. 3º e 4º da Lei 14.817/2024, temos indicativos importantes de como a legislação contempla a valorização dos profissionais da educação, a saber:

Art. 3º A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará:

I – planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais;

II – formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais;

III – condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores.

Art. 4º: Os planos de carreira [...] contemplarão diretrizes como ingresso por concurso público, progressão funcional periódica, avaliação de desempenho, titulação, assiduidade e incentivos à dedicação exclusiva. (Brasil, 2024)

Essa lei aprofunda e atualiza os princípios da valorização profissional, reforçando a obrigatoriedade dos Planos de Cargos e Salários e ampliando o conceito de profissional da educação para incluir funções de suporte técnico e administrativo. Busca, assim, garantir remuneração digna, formação continuada e condições adequadas de trabalho, elementos essenciais para a qualidade da educação pública.

A remuneração, embora garantida por lei, varia significativamente entre Estados e municípios, refletindo desigualdades históricas e estruturais que ainda persistem no sistema educacional brasileiro.

1.3.1 O trabalho do auxiliar de atividades educativas (AEE)

Com o crescimento da rede pública de ensino e a ampliação do acesso à educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, surgiu a necessidade de profissionais que pudessem atuar no apoio às atividades pedagógicas e organizacionais das escolas. Nesse contexto, foi criada a função de auxiliar de atividades educativas, também conhecida em alguns municípios

como auxiliar de creche, monitor escolar ou assistente educacional.

Esse profissional não substitui o professor, mas atua de forma complementar, auxiliando no cuidado, na organização do ambiente escolar, no acompanhamento das crianças em atividades lúdicas, recreativas e pedagógicas, e no apoio à rotina escolar. Sua presença é especialmente importante na educação infantil, onde o cuidado com os aspectos físicos, emocionais e sociais das crianças exige atenção constante e trabalho colaborativo.

A regulamentação da função de auxiliar de atividades educativas varia conforme o município ou estado, já que muitas vezes está vinculada a legislações locais e aos planos de carreira dos servidores públicos. Em geral, o cargo exige ensino médio completo, podendo haver exigência de formação técnica ou cursos específicos na área da educação. A remuneração também é definida por cada ente federativo, e costuma ser inferior à do professor, refletindo a hierarquia funcional dentro da escola.

Quanto aos direitos trabalhistas, os auxiliares de atividades educativas têm garantias semelhantes às dos demais servidores público ou trabalhadores contratados sob regime CLT, dependendo do vínculo. Isso inclui:

- Remuneração mensal conforme tabela salarial do município ou estado;
- Jornada de trabalho definida (geralmente entre 30 e 40 horas semanais);
- Férias remuneradas;
- Licença maternidade/paternidade;
- Contribuição previdenciária;
- Direito à sindicalização e à negociação coletiva;
- Participação em cursos de formação continuada, quando oferecidos pela rede.

Apesar de sua importância crescente no cotidiano escolar, muitos auxiliares ainda enfrentam desafios como a falta de reconhecimento profissional, ausência de plano de carreira, salários baixos e sobrecarga de trabalho. A valorização dessa função é essencial para garantir uma educação de qualidade, especialmente nos primeiros anos da vida escolar, onde o vínculo afetivo e o cuidado são tão importantes quanto o conteúdo pedagógico.

Apesar dos avanços legais, os AEE ainda enfrentam lacunas na legislação. Embora a Lei nº 11.738/2008 mencione profissionais de suporte pedagógico, ela se refere especificamente a funções como direção, supervisão e coordenação educacional. Já a Lei nº 14.817/2024 amplia o conceito de profissional da educação,

incluindo funções de suporte técnico e administrativo que requeiram formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim.

No entanto, a aplicação dessas leis aos AEE depende da regulamentação local, como os Planos de Cargos e Salários dos municípios. Em muitos casos, os AEE não são plenamente contemplados, o que contribui para a precarização de seu trabalho, com salários inferiores, ausência de carreira estruturada e falta de reconhecimento profissional.

Segundo Antunes (2018), a precarização do trabalho tem como uma consequência direta do avanço do neoliberalismo, que transforma o trabalhador em mero recurso descartável. Na educação, essa precarização se expressa por meio de contratos temporários, terceirizações, baixos salários e sobrecarga de trabalho.

O aumento da exploração do trabalho, que passou cada vez mais a se configurar de fato como superexploração da força de trabalho, além de aumentar o desemprego, ampliou enormemente a informalidade, a terceirização e a flexibilização da força de trabalho, processo esse que atinge não só os países do Sul, as periferias do sistema, mas também os países centrais (Antunes, 2008, p.56)

Sabemos que neoliberalismo, enquanto modelo político e econômico que se consolida a partir do final do século XX, intensifica as condições de exploração e precarização do trabalho ao promover a flexibilização das leis trabalhistas, a desregulamentação dos direitos sociais e a centralidade do mercado como regulador das relações sociais. Sob essa lógica, o trabalhador passa a ser responsabilizado individualmente por sua empregabilidade e por sua sobrevivência, ao mesmo tempo em que enfrenta vínculos cada vez mais frágeis, como contratos temporários, terceirização e informalidade. Essa dinâmica amplia a insegurança e a instabilidade, reduz o poder de organização coletiva e favorece a intensificação do controle e da exploração, transformando o trabalho em uma mercadoria ainda mais vulnerável às flutuações do capital.

Antunes denuncia, ainda que indiretamente, que professores e auxiliares educacionais enfrentam condições cada vez mais instáveis, com perda de autonomia e desvalorização, chamando atenção para o esvaziamento dos direitos trabalhistas e a mercantilização da educação, que prioriza resultados e produtividade em detrimento da formação humana. Para o autor, é urgente reconstruir o sentido do trabalho como atividade emancipadora e socialmente relevante, especialmente na educação, que deveria ser um pilar de justiça e inclusão.

Segundo Antunes (2000, p.35):

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, mais profunda da crise estrutural que assola a sociedade contemporânea: destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres no trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental 'sociedade do descartável'.

Deste modo, Antunes (2000) evidencia de forma contundente os efeitos devastadores do modelo capitalista contemporâneo sobre o trabalho humano e as relações sociais. Ao falar em “sociedade do descartável”, ele denuncia a lógica neoliberal que transforma trabalhadores em peças substituíveis, esvaziando o sentido emancipador do trabalho e precarizando as condições de vida. No contexto educacional, essa crítica ganha força, pois a mercantilização da educação reduz professores a meros executores de metas e indicadores, ignorando a dimensão humana, ética e formativa do ensino. Assim, o autor chama à reflexão sobre a necessidade urgente de resgatar o valor social do trabalho docente, promovendo uma educação comprometida com a justiça, a dignidade e a transformação coletiva.

Como síntese deste capítulo podemos afirmar que compreender o trabalho em sua dimensão ontológica é essencial para analisar o trabalho docente e, por conseguinte, o trabalho do Auxiliar de Atividades Educativas (AEE). O trabalho educativo, enquanto prática social e histórica, ultrapassa o simples ato de ensinar ou cuidar — ele representa uma atividade intencional e transformadora, voltada à formação humana e à construção coletiva do conhecimento. No entanto, quando inserido nas relações capitalistas de produção, o trabalho na educação sofre as mesmas contradições que atingem o conjunto dos trabalhadores: a alienação, a exploração e a precarização. Assim, refletir sobre o trabalho na perspectiva marxista possibilita resgatar seu sentido emancipador e compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da educação diante das imposições do capital e das políticas neoliberais que tendem a mercantilizar o ensino.

Dessa forma, discutir a valorização docente e o reconhecimento do AEE implica compreender que a luta por melhores condições de trabalho, formação e remuneração é também uma luta pela reafirmação da educação como direito social e prática humanizadora. Valorizar o trabalho docente e auxiliar é, em última instância, valorizar a própria escola pública como espaço de emancipação e transformação social.

No capítulo seguinte traremos pesquisas acadêmicas que discutem as condições dos AEE.

CAPÍTULO II: O QUE AS PESQUISAS NA ÁREA NOS MOSTRAM ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DOS AAE

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o conjunto de pesquisas que fundamentam a compreensão do trabalho dos Auxiliares de Atividades Educativas (AAEs) na Educação Infantil, evidenciando as condições históricas, políticas e institucionais que conformam essa função. Para isso, articulam-se estudos que analisam a origem do cargo, os processos de precarização e desprofissionalização que marcam sua constituição, bem como a invisibilidade pedagógica que atravessa o cotidiano desses trabalhadores. A partir das contribuições de Edir (2014), Silva (2022) e Costa (2018), delineia-se um panorama que revela como a expansão das redes municipais de Educação Infantil ocorreu sob forte influência de políticas neoliberais, que priorizaram a redução de custos e flexibilização do trabalho, repercutindo diretamente na criação, contratação e reconhecimento dos AAEs.

2.1 O que nos dizem alguns estudos sobre AAE

A compreensão do trabalho dos Auxiliares de Atividades Educativas (AAEs) na Educação Infantil exige o diálogo com pesquisas recentes que investigam as condições concretas de atuação desses profissionais, as políticas educacionais que orientam a organização do trabalho e os impactos da precarização nas práticas pedagógicas. Os estudos de Edir (2014), Silva (2022) e Costa (2018) oferecem um panorama consistente sobre a realidade dos AAEs e evidenciam como a expansão das redes municipais de Educação Infantil, especialmente após os anos 1990, ocorreu pautada por arranjos políticos que privilegiaram a redução de custos e a flexibilização das relações de trabalho. Esses elementos ajudam a compreender a forma como o cargo de AAE foi constituído, a lógica que permeia sua contratação, a invisibilidade institucional que caracteriza essa função e as condições de precarização que atravessam o cotidiano desses trabalhadores.

A dissertação de Eliane Edir (2014), que investigou a função do AAE na Rede Municipal de Educação de Goiânia, revela que o cargo surgiu em um contexto de forte expansão dos CMEIs, ao mesmo tempo em que o município buscava reduzir custos e responder rapidamente às exigências de ampliação do acesso. A autora demonstra

que a criação dos AAEs não foi resultado de uma política planejada de valorização ou profissionalização, mas de uma medida emergencial frente à carência de professores. Como afirma Edir (2014, p.67):

A origem do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas se deu de maneira improvisada, como resposta imediata à necessidade de pessoal para atender à expansão da Educação Infantil, sem um debate pedagógico consistente que definisse suas funções.

Esse caráter emergencial gerou, desde o início, um processo de institucionalização precária, no qual as atribuições dos AAEs nunca foram claramente delimitadas. Embora oficialmente vinculados a atividades de cuidado, Edir constatou que esses profissionais atuavam diretamente em práticas pedagógicas, substituindo ou complementando tarefas docentes, mas sem o devido reconhecimento legal e formativo. A retirada da exigência de formação em Magistério pela Lei nº 9.128/2011, como expõe a autora, é um marco evidente desse retrocesso:

A revogação da exigência do Magistério para ingressar no cargo reafirma a desprofissionalização do trabalho na Educação Infantil e reforça a concepção de que o cuidado de crianças pequenas pode ser exercido por qualquer pessoa, independentemente de formação pedagógica (Edir, 2014, p67).

Essa análise dialoga diretamente com a pesquisa de Roseley Silva (2022), que aprofunda os impactos subjetivos, sociais e profissionais dessa falta de reconhecimento. Para Silva, a função dos AAEs é atravessada por uma divisão sexual do trabalho, na qual o cuidado — atividade historicamente atribuída às mulheres — é visto como natural, instintivo e, portanto, menos valorizado. A autora destaca que a maioria das AAEs são mulheres, muitas delas negras e de baixa renda, e que essa composição de gênero e classe contribui para invisibilizar a complexidade do trabalho realizado. Em suas palavras, Silva (2022, p.112) diz que “O trabalho do AAE é majoritariamente feminino, o que reforça a ideia socialmente construída de que cuidar de crianças é extensão do trabalho doméstico, e não uma prática profissional que exige formação e reconhecimento institucional”.

A conclusão de Silva dialoga diretamente com o que Guacira Lopes Louro reflete em seus estudos e pesquisas. A autora sinaliza que apesar de o processo de inserção da mulher na educação não ter se dado sem resistências ou críticas, muitos

Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos

pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem "vocação" (Louro, s/d, p.5) .

Silva demonstra também que as AAEs vivenciam uma rotina marcada por sobrecarga, acúmulo de funções e cobrança constante, muitas vezes ocupando espaços que deveriam ser atribuídos a professores. Essa ampliação das responsabilidades, sem contrapartida salarial ou formativa, gera desgaste físico e emocional, contribuindo para processos de adoecimento. A autora registra depoimentos de AAEs que relatam exaustão, ansiedade e sensação de desamparo, apontando que a intensificação do trabalho, somada à falta de reconhecimento, resulta em sofrimento psíquico que compromete não apenas a saúde das AAEs, mas também a qualidade da prática educativa oferecida às crianças (Silva, 2022)

As análises de Costa (2018), embora realizadas em Marília, ampliam a compreensão de que essas condições não são particularidades locais, mas reflexos de uma política nacional de reorganização do trabalho educacional influenciada pelas reformas neoliberais. Costa demonstra que, desde a década de 1990, políticas orientadas por organismos internacionais (como Banco Mundial, BID¹ e UNESCO²) passaram a priorizar a expansão escolar com racionalização de gastos, o que impactou diretamente o trabalho docente. Para Costa (2018, p.52): "A reestruturação produtiva do capital e as reformas educacionais neoliberais deslocaram o foco da valorização profissional para o controle, a vigilância e a intensificação do trabalho, produzindo um cenário de precarização estrutural na educação pública".

Costa analisa ainda a forma como a lógica empresarial se incorporou ao cotidiano escolar, estabelecendo padrões de produtividade, padronização e eficiência que reduzem a autonomia docente e ampliam a pressão sobre todos os trabalhadores da educação — incluindo aqueles em funções de apoio, como os AAEs. A precarização, portanto, não é acidental, mas consequência da própria lógica de gestão

¹ BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

² UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(em português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

das redes municipais de ensino.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender as dinâmicas políticas que orientam a contratação dos AAEs em Goiânia. As três pesquisas convergem ao afirmar que essa contratação se fundamenta em uma lógica econômica, política e social. De um lado, a função é financeiramente vantajosa para o município, pois possui salário inferior ao do professor e menor possibilidade de progressão. De outro, a flexibilização das exigências formativas e a ausência de carreira estruturada tornam o cargo maleável, facilmente substituível e com menor poder de reivindicação. Essa realidade fica evidente quando Silva (2022, p.98) afirma que: “A criação e permanência do cargo de AAE estão diretamente relacionadas à necessidade dos gestores públicos de reduzir custos na Educação Infantil, criando uma função que cumpre tarefas pedagógicas sem ser reconhecida como tal”.

Além disso, os arranjos políticos que estruturam a Educação Infantil reforçam a dissociação entre planejar e executar. O professor planeja; o auxiliar executa. Essa divisão técnico-hierárquica aprofunda a desvalorização do AAE e o coloca em posição subordinada, ainda que desempenhe funções fundamentais para a rotina pedagógica. O cotidiano de trabalho revela, como destacam Edir (2014) e Silva (2022), que a dimensão pedagógica está presente em praticamente todas as ações realizadas pelos AAEs, mas permanece invisível institucionalmente.

Essa invisibilidade se expressa de forma contundente quando analisamos o Plano de Cargos e Salários (PCS) da Rede Municipal de Goiânia. Os estudos evidenciam que o PCS não reconhece os AAEs como profissionais da educação, colocando-os em um grupo de apoio administrativo, apesar de sua atuação cotidiana revelar práticas pedagógicas evidentes. A ausência de progressão funcional, de incentivos à formação e de equiparação com os demais profissionais da Educação Infantil confirma que a precarização é institucionalizada. Como sintetiza Costa (2018, p.83): A precarização não se resume às condições materiais do trabalho, mas se materializa também na forma como os trabalhadores são classificados, reconhecidos ou invisibilizados pelas políticas públicas.

No Estatuto do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do município de Goiânia e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do município de Goiânia, Lei nº 091, de 26 de junho de 2000, e Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000 os AEE são inviabilizados e desprotegidos das garantias e direitos conquistados pelos professores, conforme pode se evidenciar no Art. 48: “O apoio às atividades de ensino,

nas áreas de serviços auxiliares, administrativos e técnico-especializados, será prestado pelo pessoal do Quadro Geral da Prefeitura de Goiânia” (Goiânia, 2020).

Significa dizer que o Estatuto e PCS do município de Goiânia compreende para efeito da lei apenas os professores como profissionais da educação. Vejamos o que traz o Art. 3º: “A carreira do Magistério, para os fins desta lei, é constituída do cargo de Profissional da Educação, que será estruturado em classes, segundo os níveis de formação exigidos para o seu provimento” (Goiânia, 2020).

Nos Anexo IV e V da referida Lei, podemos verificar os cargos que compõem o quadro de profissionais da educação e a descrição sumária de suas atividades.

ANEXO IV

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS CARGOS E PRÉ-REQUISITOS POR CLASSE

TÍTULO DO CARGO: Profissional da Educação	
DESCRIÇÃO SUMÁRIA Exerce atividades docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, elaborando planos de curso e de aula; preparando e selecionando material didático; elaborando, aplicando e corrigindo testes e trabalhos para assegurar a formação do aluno, bem como atividades de suporte pedagógico direto, incluídas as de direção, planejamento, capacitação pesquisa, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional em unidades escolares, unidades regionais de ensino e nas unidades técnicas da Secretaria Municipal de Educação.	
SÉRIES DE CLASSES	PRÉ-REQUISITOS
CLASSE I	- Ensino Médio completo na modalidade normal, para docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamentos
	-Aprovação em concurso público, conforme dispuser Edital.
CLASSE II	-Ensino Superior em curso de licenciatura, de graduação plena ou pós-graduação para docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e para o exercício de atividades de suporte pedagógico direto às atividades docentes.
	-Aprovação em concurso público, conforme dispuser o Edital;

Fonte: Lei nº 7997/2000. Disponível em:

https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lo_20000620_000007997.htm

l. Acesso em 27, nov, 2025.

ANEXO V

CORRELAÇÃO DE CARGOS - Magistério Público-

Cargo Anterior	Cargo Atual	
Título do Cargo	Título do Cargo	Classe
Profissional de Educação I	Profissional da Educação	I
Profissional de Educação II	Profissional da Educação Licenciatura curta Extinto a vagar	
Profissional de Educação III	Profissional da Educação	II

Fonte: Lei nº 7997/2000. Disponível em:

https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2000/lo_20000620_000007997.htm

l. Acesso em 27, nov, 2025.

Como se pode verificar, não há menção em relação ao cargo de AEE, na legislação, em contraposição a sua existência na realidade da escola.

Ao relacionar esses aspectos ao PCS de Goiânia, torna-se evidente que a invisibilidade dos AAEs não é apenas simbólica, mas política e normativa. Eles permanecem situados em uma posição intermediária, indispensáveis para o funcionamento dos CMEIs, mas excluídos das políticas de valorização que deveriam abarcar todos os profissionais que atuam diretamente no processo educativo.

Assim, as três pesquisas analisadas revelam que o trabalho dos AAEs se constitui de forma atravessada pela precarização, pela desvalorização institucional e pela ausência de reconhecimento pedagógico. Sua atuação se dá em um campo tenso, no qual tarefas de cuidado e educação se confundem, mas onde o reconhecimento legal é insuficiente. Essa contradição evidencia que a precarização não é fruto das escolhas individuais das AAEs, mas de um conjunto de arranjos políticos e institucionais que definem a estrutura da Educação Infantil e seu modelo de gestão do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o problema que orientou esta pesquisa — como se dá o trabalho na educação infantil dos Auxiliares de Atividades Educativas (AAEs) da Rede Municipal de Goiânia, em um contexto marcado pela precarização de suas práticas pedagógicas e condições de trabalho — bem como o objetivo geral que foi analisar essa precarização e suas implicações para a atuação profissional, torna-se possível afirmar que a função de AAE se situa em um campo de tensões históricas, políticas e institucionais que atravessam a educação infantil brasileira. O percurso teórico e analítico desenvolvido ao longo desta monografia, articulado à experiência concreta vivida pela pesquisadora, evidenciou que o trabalho do AAE é, ao mesmo tempo, essencial e desvalorizado, central para o cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas, mas invisibilizado nas políticas de valorização profissional.

A escolha do tema não foi aleatória, mas nasceu de uma inquietação pessoal construída ao longo da trajetória profissional da autora. Desde o primeiro estágio não obrigatório em uma escola particular, no início de 2023, foi possível observar alta rotatividade de auxiliares, tratamentos autoritários, adoecimento frequente e acúmulo de funções que ultrapassavam o previsto para o cargo. A experiência em outras escolas reforçou essa percepção de que o trabalho do auxiliar é frequentemente tratado como algo substituível, pouco reconhecido e submetido a relações assimétricas de poder.

Posteriormente, ao ingressar na rede municipal de Goiânia, no final de 2024, por meio de processo seletivo, um novo elemento de estranhamento se apresentou: para o cargo de Auxiliar de Atividades Educativas, não havia exigência de formação específica em Pedagogia ou áreas afins, apenas ensino médio. Essa constatação revelou uma contradição evidente: embora dos AAEs se exija participação ativa na rotina pedagógica, mediação de conflitos, cuidado integral e envolvimento direto com as crianças, não se exige, do ponto de vista formal, uma formação que corresponda a tais responsabilidades.

Trabalhar na rede municipal tem sido uma experiência significativa e, em muitos aspectos, uma dádiva, especialmente pela possibilidade de atuar na escola pública, conviver com diferentes realidades e participar da construção de práticas educativas coletivas. No entanto, também se evidenciam diversos desafios, tanto para

professores quanto para auxiliares: sobrecarga de trabalho, pressão por resultados, divisão desigual de tarefas, falta de reconhecimento e ausência de políticas mais robustas de formação continuada. Constatamos que muitos AAEs buscam formas de se unir e melhorar suas condições de trabalho, ainda que não saibam exatamente como fazê-lo ou por onde iniciar essa organização coletiva.

A precarização aparece de forma ainda mais intensa na realidade dos contratos temporários, como é o caso da própria pesquisadora e de muitos colegas. Esses profissionais vivem em permanente instabilidade: não há garantia de permanência, de progressão salarial ou de inserção em planos de carreira. Além disso, a forma como são contratados torna-os mais vulneráveis a substituições, interrupções de vínculo e exclusão de processos formativos. A percepção de que “se cobra dos AAEs mais do que eles sabem e podem oferecer, sem oferecer em contrapartida formação e valorização” aprofunda o sentimento de injustiça e desmotivação.

No desenvolvimento dos capítulos, esta monografia mostrou que essa realidade não é isolada, mas dialoga com um cenário mais amplo. No Capítulo I, discutimos os conceitos de trabalho, homem e trabalho docente em uma perspectiva histórico-crítica, com base em autores como Marx, Saviani e Antunes, evidenciando que o trabalho, em sua dimensão ontológica, é atividade criadora, formadora e emancipadora, mas que, sob o capitalismo, é submetido à exploração, alienação e precarização. Ao relacionar essas discussões com o campo da educação, compreende-se que o trabalho docente — e, por consequência, o trabalho do AAE — é atravessado pelas mesmas contradições: ao mesmo tempo em que é essencial para a formação humana, é frequentemente desvalorizado, mal remunerado e submetido a condições desiguais.

Esse primeiro capítulo também permitiu compreender que o trabalho educativo é, como aponta Saviani (1983), um ato intencional de produção de humanidade em cada indivíduo. Isso eleva a responsabilidade de todos os profissionais envolvidos na educação infantil, incluindo os AAEs, cuja atuação vai muito além do simples “auxílio”: eles participam da mediação entre conhecimento, criança e mundo, organizam o ambiente educativo, acolhem emocionalmente, cuidam, orientam e acompanham. No entanto, essa dimensão pedagógica de sua atuação não é reconhecida em termos legais e institucionais, o que reforça a contradição entre práticas e políticas.

No Capítulo II, foram analisadas as pesquisas de Edir (2014), Silva (2022) e Costa (2018), que investigam a constituição do cargo de AAE, os processos de

precarização e desprofissionalização e a invisibilidade pedagógica que atravessa o cotidiano desses trabalhadores. As três dissertações, escritas por mulheres, destacam que o surgimento do cargo de AAE esteve ligado à expansão emergencial da educação infantil, sob forte influência de políticas neoliberais que priorizaram a redução de custos e a flexibilização das relações de trabalho. Em Goiânia, a criação do cargo respondeu mais a uma necessidade imediata de pessoal do que a um projeto de valorização profissional, o que resultou em uma função institucionalizada de maneira precária e sem planejamento formativo consistente.

As autoras pesquisadas e que nos auxiliaram na reflexão do tema, evidenciam que o AAE desempenha atividades de cuidado e de educação, ainda que formalmente muitas de suas funções sejam associadas apenas ao cuidado. Essa divisão artificial entre “cuidar” e “educar”, somada à feminização histórica da educação infantil, reforça a ideia de que o trabalho do AAE seria uma extensão do trabalho doméstico, naturalizado como atributo feminino, afetivo e vocacional. Como consequência, esse trabalho é desvalorizado tanto material quanto simbolicamente. Ainda, segundo as pesquisas, a ausência de reconhecimento legal e pedagógico, a inexistência de plano de carreira específico, a baixa remuneração, a sobrecarga de funções e a falta de formação continuada estruturada configuram um cenário de precarização estrutural, e não pontual.

Ao relacionar essas análises ao contexto da Rede Municipal de Goiânia e à experiência relatada, emergem alguns elementos centrais. Um deles é o adoecimento físico e emocional dos AAEs. A alta rotatividade observada desde o primeiro estágio em escola particular, bem como o desgaste perceptível entre colegas da rede municipal, indica que há um limite sendo constantemente ultrapassado. Jornadas intensas, poucas pausas, acúmulo de demandas, acompanhamento de crianças com necessidades específicas sem suporte adequado, cobrança de famílias e coordenação, somados à sensação de não reconhecimento, produzem quadros de ansiedade, estresse, exaustão e, muitas vezes, afastamentos por motivo de saúde.

A relação com a coordenação e direção escolar também aparece como elemento importante na constituição dessa precarização. A literatura e a vivência da pesquisadora indicam que, em muitas unidades, ainda prevalece um modelo de gestão vertical, pouco aberto à escuta dos AAEs. Demandas pessoais e limitações reais desses trabalhadores são ignoradas ou minimizadas, e situações de adoecimento nem sempre são tratadas com empatia. Em vez de diálogo, é comum

que se recorra à cobrança, à disciplina rígida e até à culpabilização. A hierarquia entre professor e AAE, reforçada por leis e planos de carreira que reconhecem apenas o primeiro como profissional da educação, contribui para manter o auxiliar em lugar de subalternidade, mesmo quando este assume responsabilidades pedagógicas significativas.

Outro aspecto sensível diz respeito à inclusão de crianças com Necessidades Educacionais (NE). Embora a política de inclusão seja um avanço, ela nem sempre é acompanhada das condições necessárias para que o trabalho seja realizado de forma segura e qualificada. Os AAEs frequentemente atuam diretamente com crianças que apresentam comportamentos agressivos, crises emocionais intensas ou necessidades específicas de cuidado sem formação adequada, sem equipe multiprofissional disponível e sem legislação que os proteja de riscos físicos. As agressões sofridas — tapas, mordidas, arranhões, chutes, puxões de cabelo — são muitas vezes naturalizadas como “parte do trabalho”, o que evidencia a desproteção desses profissionais e a urgência de políticas que assegurem sua integridade física e emocional.

Os contratos temporários acentuam ainda mais essa vulnerabilidade. Ao viverem sob a constante incerteza da renovação contratual, esses trabalhadores têm sua estabilidade profissional fragilizada, o que dificulta planejar a própria vida, investir em formação e construir vínculos duradouros com as crianças e com a equipe. Apesar de serem submetidos às mesmas exigências que os servidores efetivos, os AAEs contratados não contam com as mesmas garantias, o que torna a precarização ainda mais evidente. A ausência de um plano de carreira que contemple o AAE possibilita que essa função seja manejada politicamente de acordo com interesses de gestão, sem o devido compromisso com a valorização profissional.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de regulamentação nacional da função de Auxiliar de Atividades Educativas, ou denominação equivalente, de modo a estabelecer parâmetros mínimos de formação, remuneração, carreira, atribuições e proteção. A inexistência de diretrizes federais abre espaço para enormes desigualdades entre municípios, além de permitir que o cargo seja utilizado como estratégia de redução de custos, em substituição à contratação de professores. Uma regulamentação nacional poderia reconhecer formalmente a dimensão pedagógica do trabalho do AAE, integrando-o de maneira explícita ao conjunto dos profissionais da educação e orientando políticas de formação continuada e de valorização.

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que o AAE desempenha um papel estrutural na educação infantil pública. Ele está presente em todos os momentos da rotina: acolhe as crianças, auxilia na alimentação, higiene e descanso, participa de atividades lúdicas e pedagógicas, media conflitos, organiza o espaço, acompanha crianças com necessidades especiais, dialoga com as famílias e com a equipe escolar. Sem o trabalho desses profissionais, a organização cotidiana dos CMEIs e escolas se tornaria inviável. No entanto, esse papel central não se converte em reconhecimento político, legal ou material, o que caracteriza uma profunda contradição entre o que se espera do AAE e o que é oferecido em termos de condições de trabalho.

Por que a função do AAE é considerada cargo administrativo e não pedagógico? E não se exige formação na área? Por que os profissionais assumem responsabilidades fora de sua função, como substituir o professor regente em caso de falta? Passam mais tempo dentro da escola, mesmo sem crianças? Recebem salário exorbitantemente menor que o do professor? Essas perguntas possuem resposta: o “não-lugar” desses profissionais, que favorece um ambiente de exploração, precarização e adoecimento. Como já dito, o papel desempenhado pelos AAE é de concomitância com o professor regente, e mesmo assim, é desvalorizado. A promoção de condições favoráveis para que esses profissionais entendam sua importância no papel formativo da criança é o primeiro passo para a transformação da realidade.

Essas condições favoráveis não são apenas cursos ou formação, mas a mudança de toda uma estrutura da educação brasileira. Quando a educação é intencional no sentido de formar cidadãos críticos de sua realidade social, temos mais sujeitos participativos em todas as esferas da sociedade, em todas suas instituições. Desse modo, na escola, teremos profissionais que questionam sua realidade e agem para transformá-la. Como bem diz Freire (1967), a educação possui um papel fundamental na transformação social, pois é por meio dela que os sujeitos se tornam conscientes de sua realidade e capazes de atuar criticamente na sociedade, transformando-a.

Sob essa perspectiva, entende-se que a luta para melhores condições não surge do nada através de uma boa vontade política, mas é fruto de mobilizações entre os envolvidos. Uma escola que possui participação democrática e ausculta ativa de seus colaboradores, se articula em prol da equidade de todos os participantes, tanto no ambiente interno de trabalho como no contexto maior, dos movimentos sociais e sindicatos. Quando entendemos que o Estado está para nos servir e não o contrário,

exigimos e lutamos por melhores condições e justiça social para todos, e isso inclui a transformação da realidade dos AAE.

Por fim, conclui-se que a precarização vivenciada pelos Auxiliares de Atividades Educativas na educação infantil da Rede Municipal de Goiânia não é fruto de escolhas individuais ou da suposta falta de esforço desses profissionais, mas resultado de arranjos políticos, econômicos e institucionais que historicamente desvalorizam o trabalho vinculado ao cuidado, à infância e à educação. Superar esse quadro exige vontade política, revisão de legislações locais, debate público qualificado, fortalecimento das lutas coletivas e reconhecimento do AAE como parte indissociável do projeto de educação pública de qualidade.

Espera-se que este trabalho contribua para dar visibilidade às condições concretas de trabalho dos AAEs, para fomentar reflexões entre estudantes, pesquisadores e profissionais da educação e para fortalecer a compreensão de que valorizar o AAE é também valorizar a educação infantil como direito social, espaço de formação humana e campo de construção de justiça social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARTUR, Henrique S.; JAKOBSEN, Kjeld A. **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (orgs.). Brasília: Gráfica e Editora Positiva; CNTE, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024: Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

COSTA, Alessandra. **A precarização do trabalho docente na Educação Infantil do município de Marília**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, 2018.

EDIR, Eliane Garcia de Brito. **Auxiliar de Atividades Educativas na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIÂNIA (Município). **Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e Plano de Carreira**. Goiânia, 2020.

GOIÂNIA (Município). **Lei nº 091, de 26 de junho de 2000: Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia**. Diário Oficial do Município de Goiânia, Goiânia, 2000.

GOIÂNIA (Município). **Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000: Institui o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia**. Diário Oficial do Município de Goiânia, Goiânia, 2000.

LERCHE, Vanda; FREITAS, Luiz Carlos de. **História da educação brasileira: da colônia ao século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. (s/d). PDF.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1859.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Política pública de financiamento da Educação Infantil no estado de Goiás: o desvelamento do real**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Roseley Campos da. **Auxiliares de Atividades Educativas do Município de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.