



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Rubia da Conceição Camilo

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade

Belo Horizonte

2018

Rubia da Conceição Camilo

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva**

Coorientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érica Dumont-Pena**

Belo Horizonte

2018

C183d  
T

Camilo, Rubia da Conceição, 1991-

Docência compartilhada na educação infantil [manuscrito] : implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade / Rubia da Conceição Camilo. - Belo Horizonte, 2018.

183 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Coorientadora: Érica Dumont Pena.

Bibliografia: f. 169-177.

Apêndices: f. 178-183.

1. Educação -- Teses. 2. Educação pré-escolar -- Teses. 3. Professores de educação pré-escolar -- Formação -- Teses. 4. Educação de crianças -- Teses. 5. Professores e alunos -- Teses. 6. Professores -- Identidade -- Teses. 7. Berçários -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Recem-nascidos -- Cuidados -- Teses. 9. Crianças -- Cuidados -- Teses.

I. Título. II. Oliveira e Silva, Isabel de, 1965-. III. Pena, Érica Dumont, 1985-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade**

**RUBIA DA CONCEIÇÃO CAMILO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de agosto de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva - Orientador  
UFMG

Prof(a). Érica Dumont Pena  
UFMG

Prof(a). Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares  
UFMG

Prof(a). Andrea Moreno  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 14 de janeiro de 2020.

*Para minha mãe Neide, meu pai Rubens  
e meus irmãos Rafael, Ricardo e Renan: minha família.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Isabel, por tudo! Gratidão por me acompanhar durante boa parte da minha vida acadêmica, pelo afeto e pelo olhar cuidadoso nessa trajetória. Sou grata pelas inúmeras considerações, pelos momentos de aprendizagem e experiências nesse processo. Você, Iza e Érica são exemplos de mulheres e professoras que me inspiram!

À minha coorientadora Érica. Gratidão por despertar em mim o desejo de entender a Educação Infantil através do cuidado e pela oportunidade de aprender que essa área também envolve a luta das mulheres!

As professoras e professores da Faculdade de Educação, em especial, a professora Iza. Gratidão pelo afeto, sensibilidade e pelas oportunidades que vivenciei durante este e outros trabalhos.

Às amigas do “Grupo das Izas” e da linha de Infância e Educação Infantil pelas ricas discussões. De forma especial, gratidão às queridas Bárbara, Lúcia, Simone, Walquíria e ao Bruno pela solidariedade e o apoio.

Aos membros da banca que se dispuseram a ler esta dissertação e a compartilhar comigo suas impressões.

Às professoras Hortência, Ângela, Fernanda, Eva, Sivana, Isabela, Flor e as auxiliares Maria e Cristina. Gratidão por cederam suas histórias, seu cotidiano de trabalho, vocês são fundamentais nesta dissertação.

Aos meus pais, meus irmãos e ao Victor, pelo amor, confiança, paciência e cumplicidade durante toda a minha vida. Gratidão por compartilharem esse sonho comigo.

Aos meus amigos, em especial, Diego, Gustavo, Ires, Joice, Lisa, Milla e Rô, pela paciência e pelo respeito a minha frequência afetiva durante o processo. Gratidão por me ajudarem a construir este trabalho cada um à sua maneira.

Às queridas “Josefinas” Gislaine, Kelly, Maria, Marina Burato, Marina Izabel e Monalise pela torcida e por me fazerem perceber que a escola pode ser um ambiente de afeto e de colaboração.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos e a Fundação Universitária Mendes Pimentel que sempre contribuiu para a minha permanência na UFMG e em Belo Horizonte.

Ao Movimento Estudantil, ao LeCampo e aos amigos do curso “Afirmação na Pós” por me levarem a pensar a educação por outros caminhos.

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as implicações das formas de organização do trabalho na construção das identidades de professoras que atuam no cuidado e educação de crianças de zero a dois anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Belo Horizonte. Procura-se compreender os processos de construção de identidades das professoras articulando as referências dos estudos sobre a docência, de um modo geral, e os da área da Educação Infantil que conferem especificidade a essa atividade em relação aos demais níveis da Educação Básica. Para tanto, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como procedimentos de produção/coleta de dados: a análise documental que focalizou as prescrições legais e os instrumentos normativos que tratam da organização do trabalho das professoras que atuam nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte, a observação do contexto de trabalho de uma turma de bebês e de uma turma de crianças com dois anos de idade, entrevistas com seis professoras, uma coordenadora, uma auxiliar de apoio à Educação Infantil e um formulário para complementar os dados recolhidos pelos outros instrumentos utilizados. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a organização do trabalho se mostrou um conceito relevante na compreensão não somente do contexto de trabalho e das relações entre as professoras e auxiliares no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade, mas também no entendimento das singularidades e das diferenças entre cada contexto. Revela-se, assim, a necessidade de lançar luz sobre as formas de organização do trabalho construídas pelas professoras e pela instituição e os seus significados atribuídos ao compartilhamento da docência na Educação Infantil no contexto das discussões sobre as identidades docentes nessa etapa da Educação Básica.

**Palavras-chave:** professoras; organização do trabalho; identidade docente; docência; cuidado e educação; crianças de zero a dois anos de idade.

## ABSTRACT

The aim of this dissertation was to investigate the implications of the work organization forms in the construction of the teacher's identities who work in the care and education of children from zero to two-years-old at Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) in the city of Belo Horizonte, Brazil. It seeks to understand the processes of teacher's identity construction articulating the references of studies on teaching in general context and those of the area of early childhood education that confer specificity to this activity in relation to the other levels of basic education. For this purpose, the qualitative approach was used as a methodology, having as production/data collection procedures: documentary analysis that focused on the legal prescriptions and normative instruments that deal with the teachers work organization who work at Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) in the city of Belo Horizonte, Brazil; the observation of the working context of one infant class and one child class with two-years-old; interviews with six teachers, a coordinator, and an early educational support assistant; finally, a form to complement the data collected by the other instruments used. The results of this research revealed that the work organization was a relevant concept in the understanding not only of the work context and of the relationships between the teachers and auxiliaries in the nursery and the two-year-old class, but also in the understanding of the singularities and the differences between each context. Therefore, it reveals the necessity to shed light on the forms of work organization constructed by the teachers and the institution, and their meanings attributed to the shared teaching in early childhood education in the perspective of the discussions about the teacher's identities in this stage of basic education.

**Key-words:** Teachers, work organization, teacher's identities, teaching, care and education, children from zero to two-years-old.

## LISTA DE QUADROS

### **Quadro 1**

Nomes fictícios, funções, data e local das entrevistas realizadas na pesquisa – Belo Horizonte – 2017 p. 28

### **Quadro 2**

Organização da jornada diária e semanal de trabalho das professoras no berçário – Belo Horizonte – 2017 p. 76

### **Quadro 3**

Modelo do quadro que as professoras realizavam para organizar algumas ações de cuidado e educação nas turmas da UMEI Travessias – Belo Horizonte 2017 p. 79

### **Quadro 4**

Organização da jornada diária e semanal de trabalho das professoras na turma de crianças de dois anos de idade – Belo Horizonte – 2017 p. 81

### **Quadro 5**

Elementos da formação e da trajetória das pesquisadas – Belo Horizonte 2017 p. 100

## LISTA DE GRÁFICOS

### **Gráfico 1**

Atendimento à Educação Infantil na RME/BH nos anos de 2003, 2008 e 2018 p. 66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BH</b>	Belo Horizonte
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEALE</b>	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DOM</b>	Diário Oficial do Município
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMEFS</b>	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
<b>EMEI</b>	Escolas Municipais de Educação Infantil
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FAE</b>	Faculdade de Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GECEDI</b>	Gerência Central de Educação Infantil
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LOBH</b>	Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MGS</b>	Minas Gerais Administração e Serviços S.A de Financiamento Estudantil

<b>PBH</b>	Prefeitura de Belo Horizonte
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
<b>PPP</b>	Parceria Público-Privada
<b>ProInfantil</b>	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
<b>RME/BH</b>	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>Sind-REDE/BH</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
<b>SINE</b>	Sistema Nacional de Emprego
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TLCE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UMEI</b>	Unidade Municipal de Educação Infantil
<b>UMElS</b>	Unidades Municipais de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>31</b>
<b>1. Educação Infantil: construção histórica e social .....</b>	<b>32</b>
<b>1.1 Docência: trabalho relacional e especificidades da atuação para e com crianças pequenas .....</b>	<b>38</b>
<b>1.2 Cuidado e Educação.....</b>	<b>45</b>
<b>1.3 Identidade(s) e identidade(s) docente(s): pluralidade, processos relacionais e biográficos .....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM BELO HORIZONTE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, SUJEITOS PESQUISADOS E SUAS VIVÊNCIAS..</b>	<b>58</b>
<b>2. A Educação Infantil pública em Belo Horizonte .....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 A organização do trabalho na Educação Infantil pública em Belo Horizonte .....</b>	<b>67</b>
2.1.1 UMEI Travessias: como o trabalho das professoras era organizado? .....	74
2.1.2 No berçário .....	75
2.1.3 Na Turma de crianças de dois anos de idade .....	80
2.1.4 Algumas considerações .....	85
<b>2.2 Conhecendo os sujeitos pesquisados e suas vivências na organização do trabalho na UMEI Travessias .....</b>	<b>89</b>
2.2.1 Seis professoras, uma auxiliar, muitas histórias e um lugar comum: a UMEI Travessias .....	90
2.2.2 Formação e escolhas profissionais: semelhanças, diferenças e interseções .....	100
<b>2.3 O ponto de vista das professoras sobre a organização do seu trabalho no berçário: divisões das ações e trabalho em equipe.....</b>	<b>108</b>
<b>2.4 O ponto de vista das professoras sobre a organização do seu trabalho na turma de crianças de dois anos de idade: sobrecarga de trabalho e o sentimento de solidão .....</b>	<b>110</b>
<b>2.5 Algumas considerações .....</b>	<b>112</b>

<b>CAPÍTULO III: COMPARTILHAR A DOCÊNCIA: AÇÕES, RELAÇÕES E SIGNIFICADOS</b> .....	116
<b>3. Ações de cuidado e educação na UMEI Travessias</b> .....	117
3.1 Ações de cuidado e educação com as(os) bebês no berçário .....	117
3.1.2 Ações de cuidado e educação com as crianças de dois anos de idade .....	123
<b>3.2 Relações: cuidado, companheirismo e distanciamentos</b> .....	127
3.2.1 Relações entre as professoras e as auxiliares .....	128
3.2.2 Relações com as crianças e as famílias .....	136
<b>3.3 Identidades docentes: significados atribuídos pelas professoras ao cargo, às ações de cuidado e educação e à organização do seu trabalho</b> .....	141
3.3.1 Carreira, condições de trabalho e de remuneração .....	141
3.3.2 Maternagem, amor, cuidar e educar, brincar: significados atribuídos às ações .....	146
3.3.3 Compartilhar a docência no berçário: trabalhar e aprender com .....	152
3.3.4 Compartilhar a docência na turma de crianças de dois anos de idade: ajudar e/ou compartilhar? .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	162
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	169
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	178
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORAS</b> .....	180
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA AUXILIAR</b> .....	182
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENAÇÃO</b> .....	183

# INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar as implicações das formas de organização do trabalho na construção das identidades de professoras<sup>1</sup> que atuam no cuidado e educação de crianças de zero a dois anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte (BH). Procura compreender os processos de construção de identidades das professoras articulando as referências dos estudos sobre a docência, de um modo geral, e os da área da Educação Infantil que conferem especificidade a essa atividade em relação aos demais níveis da Educação Básica. Os objetivos específicos são: analisar as prescrições legais e os instrumentos normativos referentes à organização do trabalho das professoras da Educação Infantil pública em Belo Horizonte; caracterizar as formas de organização do trabalho das professoras; identificar e analisar elementos das trajetórias dessas docentes, com foco nos processos de formação e escolhas profissionais; descrever e analisar as ações cotidianas de cuidado e educação; e analisar os significados atribuídos por essas professoras às ações com crianças de zero a dois anos de idade e às formas como o seu trabalho é organizado na UMEI investigada.

O desejo de pesquisar no contexto da Educação Infantil pública de Belo Horizonte a temática das formas de organização do trabalho das professoras e suas relações com a construção das identidades docentes foi se constituindo, por um lado, a partir das minhas experiências, vivências acadêmicas e profissionais durante a Graduação em Pedagogia e, por outro lado, a partir da constatação, após a realização de levantamento bibliográfico, de que há uma carência de pesquisas que analisem, especificamente, essa temática.

Neste sentido, a minha experiência com a Educação Infantil em Belo Horizonte iniciou-se após a minha participação nos projetos: “A Educação Infantil em Belo Horizonte: conhecendo a UMEI Castelo”, no ano de 2012; no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Educação Infantil, nos anos de 2013 e 2014; e na pesquisa “Conhecendo e enriquecendo as relações entre crianças e adultos na Educação Infantil”, em 2015. Todos os projetos<sup>2</sup> foram realizados pela Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Durante a minha vivência cotidiana ao longo dos anos nesses projetos de extensão, docência e iniciação científica, respectivamente, em especial após a oportunidade de conhecer e acompanhar o cotidiano de trabalho das professoras, suas diferentes formas de atuação junto as (os) bebês e crianças pequenas e suas relações com as crianças, famílias e com as outras

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o plural no feminino neste trabalho não porque pretendemos qualificar a profissão como um trabalho para as mulheres, mas pela constatação desta como sendo majoritariamente feminina e pelo fato das professoras pesquisadas nesta dissertação serem mulheres.

<sup>2</sup> Os projetos foram coordenados pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz.

docentes e profissionais, foram-me surgindo questionamentos a respeito das diferentes formas com que o trabalho dessas professoras era organizado nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).

Essas inquietações levaram-me a realizar o trabalho de conclusão da graduação voltado para a compreensão das especificidades e particularidades da prática docente de professoras de projeto/apoio<sup>3</sup> em uma UMEI de Belo Horizonte (CAMILO<sup>4</sup>, Rubia da Conceição, 2015). A docente que exerce a função projeto/apoio possui o mesmo cargo que as demais professoras referências nas instituições, ou seja, ambas ocupam o cargo de Professor para a Educação Infantil<sup>5</sup>. Contudo, a professora que desempenha a função apoio/projeto não está vinculada a uma única turma de crianças, podendo trabalhar com crianças de várias idades e com várias professoras diariamente, algumas trabalhavam com duas ou até três turmas de crianças por dia. Já a professora que desempenha a função de professora referência está vinculada a uma única turma de crianças em cada turno de trabalho.

Os resultados desse estudo me levaram a compreender a especificidade do trabalho na função projeto/apoio e me levaram a outras inquietações como, por exemplo, o fato de que as professoras que exerciam a função de projeto/apoio se desdobravam para cumprir suas atividades planejadas diante da rotina institucional e com as dificuldades na realização ou organização do trabalho coletivo com as professoras referências. Inquietei-me também com as relações, algumas vezes distantes, das professoras de projeto/apoio com os familiares das crianças e os conflitos entre as docentes, devido às trocas e aos deslocamentos diários para a realização do trabalho (CAMILO, 2015).

Por fim, me chamou atenção, ainda, o fato de algumas profissionais que trabalhavam como professoras de projeto/apoio se identificarem ora como “faz tudo” dentro da instituição, afinal eram elas que substituíam as professoras que faltavam, ora como apenas “apoiadoras” do trabalho da professora referência, ou seja, esta última era vista e legitimada pelo grupo como aquela que deveria desenvolver o trabalho “pedagógico” e “educativo” com as crianças, enquanto a professora de projeto/apoio seria responsável por “apoiar e vigiar” as crianças

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo projeto/apoio por compreendermos que não há um consenso a respeito da nomenclatura a ser utilizada em relação às professoras que trabalham nesta função nas UMEIs.

<sup>4</sup> É importante ser explicitado o modo como cito pela primeira vez as(os) autoras(es) que compõem esta dissertação. Por uma indicação dos estudos feministas, a primeira vez que cada autora(o) for citada(o), essa(e) terá o primeiro nome completo na referência. Assim, é possível diferenciar quem são as(os) pesquisadoras(es) mulheres ou homens. As demais citações dessas(es) autoras(es) ao longo do texto serão realizadas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

<sup>5</sup> Utilizamos a nomenclatura definida pela legislação de Belo Horizonte quando nos referimos aos cargos públicos regulamentados em leis municipais. Alguns exemplos: Educador Infantil, Professor para a Educação Infantil, Professor Municipal, Auxiliares de Apoio à Educação Infantil e Auxiliares de Apoio à Inclusão.

enquanto a outra professora referência estava fora de sala. Além dessas inquietações, o fato de algumas professoras desejarem sempre ser professora referência ou professora de projeto/apoio e, inclusive, nunca terem trocado de função durante toda a sua trajetória dentro das UMEIs ao passo que, por outro lado, havia também aquelas que preferiam trabalhar ao longo dos anos revezando-se entre essas duas funções, me chamaram a atenção para os processos de construções das identidades docentes (CAMILO, 2015).

Após a entrada no Mestrado, quando ainda pensávamos na delimitação de nosso objeto de estudo, realizamos em fevereiro, março e abril de 2016 um levantamento bibliográfico compreendendo pesquisas publicadas no período de 2010 a 2016, tendo como descritores para as buscas os termos “identidade docente na Educação Infantil” e “identidade profissional na Educação Infantil” e utilizando como bases o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e os anais *on-line* do “Grupo de Trabalho 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A partir deste levantamento identificamos apenas doze<sup>6</sup> trabalhos que se dedicaram a pesquisar o tema das identidades docentes tendo como foco a Educação Infantil. Após a leitura desses trabalhos constatamos três aspectos: o primeiro é a diversidade de abordagens e aportes teóricos com que a temática das identidades docentes vem sendo pesquisada na área da Educação Infantil; o segundo é a prevalência de investigações voltadas para a formação docente (cinco dissertações) e para o gênero (quatro dissertações); e o terceiro é que os trabalhos encontrados não focalizaram as professoras que atuam com crianças entre zero e dois anos de idade, foco dessa dissertação.

Em decorrência disso, observamos a relevância de pesquisas que investigassem especificamente as relações entre organização do trabalho e as construções das identidades de professoras. Consideramos, assim, que ao estudarmos um objeto pouco pesquisado na área poderíamos ampliar o olhar sobre as pesquisas relativas às identidades docentes, ampliando as possibilidades de investigação e compreensão dessa temática na área da Educação Infantil, pretendendo colaborar, portanto, com a construção do conhecimento no campo da educação.

---

<sup>6</sup> Os trabalhos encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado foram os das(os) seguintes autoras(es): Kátia Silene Barbosa de Carvalho (2011), Aline Aparecida Akamine (2012), Ilma Lemos Pinheiro Lages (2012), Jaqueline Cristina Massucato (2012), Maria Arlete Bastos Pereira (2012), Renata Marques Rodrigues (2012), Talita Dias Miranda e Silva (2012), Denise Aparecida Borba (2013), Maurícia Evangelista dos Santos (2013), Peterson Rigato da Silva (2014), Rosmari Pereira de Oliveira (2014) e Wagner Luiz Tavares Gomides (2014).

Além dessas constatações a respeito da relevância da temática que buscávamos pesquisar, a partir das orientações, das disciplinas cursadas e das leituras realizadas no período do Mestrado, compreendemos que era preciso ir além de questionar as diferenças e as formas com que as professoras se reconheciam e reconheciam umas às outras nas funções projeto/apoio e referência. Era necessário entender que a docência na Educação Infantil é uma profissão relacional (CARVALHO, Marília Pinto de, 1999; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, 2007; TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude, 2014). Portanto, os processos identitários ultrapassam em muito as normas e aspectos organizacionais do trabalho.

Carvalho, M. P. (1999), Teixeira (2007) e Tardif e Lessard (2014) destacam em seus estudos a respeito da docência que o trabalho de professoras e professores nas instituições não se restringe apenas a ensinar algum conteúdo, mas é sobretudo um trabalho que implica relações sociais e, por isso, envolve uma multiplicidade de interações e sentimentos. Dessa forma, ao considerarmos que a docência na Educação Infantil é também um trabalho relacional, ou seja, realizado para e com o outro, nos pareceu relevante compreender não só as relações que essas docentes estabeleciam entre elas, com as crianças e as famílias, mas também com as outras mulheres que atuavam diariamente com essas professoras; no caso, as Auxiliares de Apoio à Educação Infantil<sup>7</sup>.

Ao compreendermos, ainda baseadas nos estudos de Tardif e Lessard (2014), que a docência não acontece num ambiente neutro e vazio, mas com uma organização específica e definida, foi necessário entendermos o conceito de organização do trabalho escolar. Observamos, assim, com base nos trabalhos de Dalila Andrade Oliveira (2002; 2010), que esse conceito pode ser definido pelas maneiras com que o trabalho das professoras e demais profissionais da escola é organizado, buscando cumprir os objetivos da instituição escolar ou dos sistemas educativos. Para a autora, a organização do trabalho escolar, que no caso de nossa pesquisa é a organização do trabalho relacional e de cuidado e educação, está intrinsecamente associada às formas com que “as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado” (OLIVEIRA, D. A., 2010, p. 1).

De acordo com Oliveira, D. A. (2010), a organização do trabalho escolar depende da organização da estrutura da escola e dos sistemas educativos, visto que tanto as legislações

---

<sup>7</sup> A função de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil foi criada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) em 2015. Trataremos de forma mais aprofundada sobre essa função no Capítulo 2.

referentes à organização escolar, quanto as diferenças nas características de cada instituição – por exemplo, se a escola é de regime seriado ou ciclos de formação, períodos ou turnos de trabalho diferenciados, tempo integral ou tempo parcial – vão repercutir diretamente na forma como é organizado o trabalho das professoras.

A autora expõe, ainda, que as transformações causadas pela legislação das duas últimas décadas sobre a organização escolar refletiram diretamente na organização do trabalho nas instituições, em razão da exigência de mais tempo de trabalho das professoras e das outras profissionais da escola para “responder a novas demandas que se ampliaram na sua jornada de trabalho” (OLIVEIRA, D. A., 2010, p. 2). Essas mudanças na organização do trabalho nas escolas, segundo Oliveira, D. A. (2010), tendem a modificar a divisão do trabalho nas instituições, eliminando algumas rotinas e estabelecendo outras, bem como extinguindo ou substituindo hierarquias. Um exemplo disto na organização do trabalho das professoras nas UMEIs é a recente inserção da função de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil no cotidiano das instituições.

No caso da Educação Infantil em específico, institucionalizada no contexto das políticas públicas como primeira etapa da Educação Básica no país (BRASIL, 1988; 1996), observamos diferenças significativas na organização das instituições educativas e do trabalho das professoras, se comparado ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Esta característica deve-se acima de tudo às especificidades da Educação Infantil em relação à sua finalidade e aos sujeitos atendidos, em comparação com os outros níveis da educação. A partir desses aspectos, nos pareceu relevante a compreensão de que ao investigarmos as formas de organização do trabalho das professoras não nos restringíssemos às divisões nas funções, tempos e espaços das ações de cuidado e educação desempenhadas por essas mulheres cotidianamente, mas que considerássemos esse objeto como intimamente ligado à constituição do cargo de Professor para a Educação Infantil no município, com salário, carreira e organização específicas, bem como aos significados atribuídos por essas docentes ao trabalho com crianças de zero aos dois anos de idade e as relações construídas diariamente entre as professoras e as Auxiliares de Apoio à Educação Infantil.

Além do conceito de organização do trabalho, o conceito de identidades docentes também é relevante para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Em razão disso, as pesquisas que se debruçaram sobre a compreensão desse fenômeno, mesmo possuindo diferentes lentes teóricas e metodológicas, evidenciam que as professoras não fazem parte de uma categoria homogênea e abstrata. Ao contrário disso, estes trabalhos demonstram que esses sujeitos são heterogêneos, trabalhando em condições diversas e múltiplas (GATTI, Bernardete Angelina,

1996; GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos, 2005). Nesse sentido, compreendemos que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, Antônio Sampaio da, 1992, p. 16).

Os estudos produzidos por Claude Dubar (2005; 2006; 2012) a respeito das identidades profissionais também nos ajudaram a entender que além desse lugar de lutas e conflitos era importante não reduzir as identidades docentes às situações de emprego e de formação dos sujeitos investigados, pois ao mesmo tempo em que elas se identificam com um grupo profissional específico, elas também se identificam por meio de outras dimensões sociais de sua trajetória de vida, como dimensões étnicas, de classe, religiosas, de gênero e territoriais. Assim, o autor considera que as identidades profissionais são uma das múltiplas dimensões das identidades sociais dos sujeitos, uma vez que as identidades profissionais não se constroem independentemente das identidades sociais e individuais, sendo um processo cuja construção não se constitui apenas de maneira pessoal, mas envolvem diversas socializações.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que cada professora possui um modo próprio de ser, sentir, estar no mundo e na profissão docente e de que analisar as identidades dessas docentes é compreender que elas são construídas e continuamente transformadas nas relações sociais em que essas docentes se constituem no seu cotidiano de trabalho e de vida (GATTI, 1996; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Sob esse olhar, entendemos que as pesquisas relativas às construções identitárias de professoras serão sempre parciais e restritas a alguns aspectos que implicam nos processos de identificação profissional e pessoal. Consequentemente, para compreender esse objeto foi preciso fazer o movimento de, ao mesmo tempo, analisar as nuances, diferenças e convergências presentes nessas construções identitárias sem perder de vista que essas docentes são sujeitos plurais, diversos e tendo o cuidado em nosso trabalho, como sugere Gatti (1996, p. 89), de não “simplificar demais o que é múltiplo”.

Por fim, é relevante ser explicitado que o nosso objeto de estudo – as implicações das formas de organização do trabalho na construção das identidades docentes de professoras – está situado dentro da área da Educação Infantil, afinal pesquisamos professoras que trabalham diariamente com crianças entre zero e dois anos de idade. Essa área, nessa dissertação, é compreendida a partir dos estudos de Maria Malta Campos (1994), Moysés Kuhlmann Júnior (2000; 2010), Isabel de Oliveira e Silva (2004; 2007; 2013; 2016) e Sônia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes e Patrícia Corsino (2011).

A partir dessas leituras, entendemos que “a ideia de Educação Infantil é uma construção histórica e social” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72). Concebemos, assim, que a opção pelo atendimento educacional à primeira infância em ambientes coletivos não domésticos, regulados pelo Estado e tendo como profissional uma professora, é fruto de um longo processo histórico que articulou duas dimensões, uma social e política expressa pelos diversos segmentos da sociedade brasileira e de movimentos sociais que lutaram em busca do direito à educação pública para as crianças e as famílias no país; e uma dimensão científica, baseada nos estudos produzidos pela literatura do campo da infância e da área da Educação Infantil preocupados em construir referências para a organização, a docência e as práticas a serem desenvolvidas nas instituições (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011; SILVA, I. O., 2016).

Nesse sentido, o processo de constituição histórica, política e social da Educação Infantil no Brasil como primeira etapa da Educação Básica evidencia trajetórias paralelas na construção das instituições creche e pré-escola. Estas trajetórias articularam dois campos distintos: a educação e a assistência social, evidenciando tensões e disputas na constituição política dessa etapa da educação no país (SILVA, I. O., 2016). Segundo Kuhlmann Júnior (2000; 2010), as creches e pré-escolas se distinguiram não só pelo pertencimento ao campo educacional ou assistencial, mas também pelas intenções pedagógicas, pelas profissionais que atuavam junto às crianças, que variavam segundo a idade e a origem social das famílias, e pelas crianças que frequentavam essas instituições.

Após várias décadas de lutas e reivindicações de movimentos sociais e diferentes setores da sociedade, as instituições de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas na Constituição de 1988 como um direito das crianças e das famílias e dever do Estado brasileiro (BRASIL, 1988). Outro marco no processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil foi a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa legislação definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, incluiu as instituições educativas nos sistemas de ensino conferindo aos municípios a responsabilidade por sua oferta (BRASIL, 1996).

Além dessas mudanças, segundo Márcia Buss-Simão e Eloisa Acires Candal Rocha (2018), a função docente na Educação Infantil, que antes da LDBEN era exercida por uma profissional sem formação, passou a ser de responsabilidade de uma profissional com formação em nível superior (licenciatura em Pedagogia), admitindo-se, porém, como formação mínima, o nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013). Essa mudança, para as autoras, significou que ser professora na Educação Infantil é pertencer a uma categoria

definida, sindicalizada e, “portanto, com espaço legítimo de reivindicação” (BUSS-SIMÃO, ROCHA, 2018 *apud*, NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p. 16).

Silva, I. O. (2004) também expõe que a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 trazem importantes mudanças na definição de qual profissional deveria atuar na Educação Infantil. Segundo a autora, houve um intenso debate no campo da educação e nas políticas públicas em relação à profissional que deveria trabalhar nessa etapa. Ao reconhecer que o atendimento à criança pequena consistia em um atendimento educacional ele deveria ser exercido por profissionais da educação. Isso para a autora, conferiu “uma identidade de *professores* à função desempenhada pelas pessoas que se responsabilizavam pelas crianças nas instituições de atendimento à criança pequena” (SILVA, I. O., 2004, p. 119, grifo da autora).

Esse processo de constituição da Educação Infantil no país foi também marcado pela produção científica da área que, em sua maioria, orientou a formulação das políticas educacionais responsáveis pela institucionalização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esta literatura, segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Silva, I. O. (2016) era formada por estudos de diferentes campos das ciências humanas e concebia a criança de maneira ampla e integrada, reconhecendo a infância como categoria geracional, histórica e socialmente construída e, dessa forma, fundamental no processo de formação humana.

Nessa dissertação, consideramos e aderimos a essa literatura, em especial aos estudos da sociologia da infância e da criança (SARMENTO, Manuel Jacinto, 2005), porque entendemos as crianças como atores sociais e sujeito de direitos, que possuem agência e por isso são “sujeito[s] da própria socialização e ator[es] no processo de construção de uma cultura infantil e, conseqüentemente, da cultura do grupo e da sociedade a que pertence[m]” (SILVA, I. O., 2016, p. 26, acréscimos nossos). Portanto, compreendemos as crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm na própria realidade, sendo constituídas a partir de sua classe social, raça, gênero, território e pelas relações que estabelecem com e entre seus pares e os adultos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011; SILVA, I. O., 2016).

A partir da perspectiva de que as crianças atuam ativa e socialmente na sociedade, entendemos que a docência na Educação Infantil possui, por isso, singularidades que a diferenciam da docência nas demais etapas da Educação Básica. Ou seja, a docência exercida com bebês e crianças pequenas é também marcada por esses sujeitos. Nesse sentido, concebemos a docência nessa etapa da educação baseada, dentre outros, nos estudos de Rocha. E. A. C., (2001; 2003) e Júlia Oliveira-Formosinho (2002), entendendo-a como um trabalho relacional que envolve saberes e experiências necessários para cuidar e educar

crianças bem pequenas através de práticas que privilegiem as interações, as brincadeiras, o afeto e a expressão das diferentes linguagens.

Levando em consideração que – diferente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que se colocam como ambientes privilegiados para o domínio de conhecimentos específicos de diferentes áreas e têm como sujeito o aluno – as instituições de Educação Infantil se põem principalmente como fins de complementaridade e compartilhamento com a família de ações de cuidado e educação de crianças de zero e cinco anos de idade, seu objeto são as relações educativas e de cuidado em ambientes coletivos voltados para a primeira infância (ROCHA, E. A. C., 2001; 2003).

Essas especificidades conferem significados diferentes à docência e às construções de identidades das professoras da Educação Infantil no país. Segundo Ana Beatriz Cerisara (2002), por exemplo, a profissional que atua junto às(os) bebês e às crianças tão pequenas transita entre o espaço público e o espaço doméstico e, por isso, o trabalho nessa etapa é carregado de ambiguidades entre a função materna e a função docente. Para a autora, não há como pensar a docência na Educação Infantil sem considerá-la um trabalho que envolve práticas domésticas que histórica e socialmente foram sendo exercidas por mulheres.

Nesse sentido, ao tratarmos das identidades de professoras que atuam com bebês e crianças até os dois anos de idade nessa dissertação estamos nos referindo, ao mesmo tempo, a docentes que compartilham com as(os) demais docentes das outras etapas da Educação Básica o *status* de profissionais da educação. Contudo, consideramos que as professoras da Educação Infantil exercem seu trabalho e constroem suas identidades docentes a partir de uma organização do trabalho, das relações e de condições de formação, qualificação, carreira, remuneração e atuação distintos das demais professoras e professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso imprime, não só ao trabalho nesse nível da educação, especificidades, como também produz significados muito singulares do que é atuar com e para a primeiríssima infância (CERISARA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

### **Os caminhos e o campo da pesquisa**

Conforme foi descrito, o objetivo central dessa pesquisa foi analisar as implicações das formas de organização do trabalho das professoras nas construções das identidades docentes de professoras que atuavam com crianças entre zero e dois anos de idade em uma UMEI de Belo Horizonte. Por se tratar de um estudo que aborda processos relacionais, identitários,

construções de significados, percepções e ações, nossa investigação está fundamentada na abordagem qualitativa, a qual possibilita o trabalho:

com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, Maria Cecília de Souza, 1994, p. 22).

Assim, na pesquisa qualitativa os sentidos e significados da ação são fundamentais, bem como o interesse pelo processo, mais que os resultados ou produtos (BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari Knopp, 1994). Nesse sentido, entendemos que a pesquisa qualitativa aliada à triangulação de procedimentos de construção de dados poderia possibilitar olhares diversos, múltiplos e mais próximos da realidade observada, contribuindo para o maior aprofundamento das formas de organização do trabalho e suas implicações nas identidades das professoras pesquisadas. Em razão desta concepção, utilizamos como instrumentos de pesquisa nessa investigação a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada.

A análise documental constituiu uma fonte importante de construção de dados, entendida como um instrumento capaz de “operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas” (CELLARD, André, 2010, p. 295). A análise de documentos realizada focalizou as prescrições legais e os instrumentos normativos que tratam da organização do trabalho das professoras que atuam nas UMEIs de Belo Horizonte. Para tanto, utilizamos como base de busca o *site* do Diário Oficial do Município (DOM) e o descritor “Educação Infantil” compreendendo o período entre 2009 e 2017. A escolha pelo recorte temporal ser entre os anos mencionados se justificou por contemplar o período de ampliação do número de UMEIs no município, bem como pelo fato dos anos de 2003 a 2009 já terem sido analisados em outros trabalhos da área, como os de Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2009), Lívia Maria Fraga Vieira e Gisele de Sousa (2010), Pinto, Adriana Maria Cancelli Duarte e Vieira (2012) e Francilene Macedo Rocha (2017), cujos resultados nos auxiliaram na compreensão do processo de constituição da Educação Infantil pública no município a partir da criação do programa “Primeira Escola”, que cria as UMEIs.

A observação também foi utilizada nessa pesquisa, compreendida aqui como um instrumento que:

permite chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de

mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, 1986, p. 26, grifos das autoras).

Dessa forma, o lócus da nossa observação foi a UMEI Travessias<sup>8</sup>, localizada na região Norte de Belo Horizonte. Selecionamos esta instituição após conversas e autorização da Secretaria Municipal de Educação (SMED) a partir dos seguintes critérios: abertura da escola para a realização da pesquisa, existência das condições necessárias à abordagem do objeto da investigação e por se localizar em uma região de fácil acesso e deslocamento para a pesquisadora. Por condições necessárias, nos referimos à forma de organização do trabalho docente, que segue as orientações gerais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Considerando que a observação depende da interação e das relações construídas no campo de pesquisa entre a pesquisadora e as pesquisadas, buscamos construir relações respeitadas e de confiança com todas as profissionais da UMEI Travessias. Nos preocupamos durante todo o campo em sermos cuidadosas com as pessoas e o ambiente. Para respeitar estes princípios e as orientações do Comitê de Ética da UFMG todo o trabalho de campo da pesquisa foi autorizado pelas docentes e pela instituição através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLCE)<sup>9</sup>. Por isso, utilizamos nesse trabalho nomes fictícios escolhidos pelas próprias profissionais como forma de identificá-las, respeitando o anonimato dos sujeitos pesquisados e da instituição.

A UMEI Travessias foi construída e vem sendo mantida através da Parceria Público-Privada<sup>10</sup> (PPP) com a empresa INOVA BH e foi inaugurada em outubro de 2013. A UMEI investigada funcionava em jornada de tempo integral das 07h às 17h20min. Com isso as crianças entre zero e cinco anos de idade que ficavam em tempo integral na escola permaneciam na UMEI por 10h20min diariamente. Por outro lado, o tempo parcial na

---

<sup>8</sup> Este é um nome fictício escolhido pela pesquisadora. O nome foi criado pensando nas *travessias* que a pesquisadora realizou de sua casa até a UMEI, como também dentro do espaço da instituição pesquisada e nos *atravessamentos* causados pelas relações entre as mulheres e as crianças da UMEI.

<sup>9</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG.

<sup>10</sup> Em junho de 2012, a PBH firmou através de contrato de concessão administrativa uma Parceria Público-Privada com as empresas Construtora Norberto Odebrecht Brasil S.A. e Odebrecht Participações e Investimentos S.A para a construção de 51 UMEIs e cinco EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). A justificativa da prefeitura para a parceria foi a necessidade de atender a demanda por vagas na Educação Infantil no município. Segundo o contrato firmado entre a PBH e a empresa Inova BH, é de responsabilidade da empresa a manutenção das instalações elétricas, hidráulicas, segurança, limpeza, lavanderia e compra de materiais e equipamento. Contudo, no começo da parceria e ainda hoje existem inúmeras críticas a esse modelo adotado pela prefeitura. Sobre essas questões ver as dissertações de Paulo de Tarso da Silva Reis (2012) e Rocha, F. M. (2017).

instituição funcionava no turno da manhã das 07h às 11h20min e no turno da tarde das 13h às 17h20min. Nesse período, as crianças ficavam diariamente 4h20min<sup>11</sup> na UMEI.

Em 2017, ano de realização da pesquisa, a UMEI Travessias atendia 370 crianças, com idades entre zero e cinco anos e oito meses, distribuídas entre quatro turmas de tempo integral e 16 turmas de tempo parcial. A instituição possuía no seu quadro de trabalho 48 professoras, uma coordenadora, quatro professoras de regência compartilhada, uma vice-diretora, quatro auxiliares de apoio à Educação Infantil, duas auxiliares de apoio à Inclusão, dois porteiros, quatro funcionárias da limpeza, uma auxiliar administrativa e cinco funcionárias responsáveis pela merenda.

Como já exposto na primeira parte dessa introdução, compreendemos que o trabalho na Educação Infantil está intrinsecamente relacionado às relações de cuidado e educação estabelecidas entre as profissionais da instituição, as(os) bebês e as crianças pequenas. Logo, as crianças que se relacionavam com as docentes pesquisadas também foram observadas ao longo da pesquisa de campo. Contudo, o nosso foco na observação foi o contexto de trabalho organizado no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade e suas repercussões sobre as identidades. Desse modo, as professoras e demais adultas que trabalharam nas turmas foram os principais sujeitos da nossa observação.

Em razão dessa consideração sobre o nosso objeto de estudo, focamos nossa observação no turno da manhã, compreendendo o horário das 07h às 11h30min, e focalizando o contexto de trabalho das professoras, das auxiliares e as relações entre elas, que possuíam jornada de trabalho no turno da manhã na UMEI investigada. Dessa forma, a observação na instituição aconteceu em dois momentos diferentes de modo a acompanhar tanto o trabalho no berçário quanto na turma de crianças de dois anos de idade. Portanto, organizamos a observação em dois momentos distintos, entretanto, relacionados.

No primeiro momento, observamos o berçário, turma composta por 12 bebês, sendo que um destes bebês ficava em tempo parcial e os demais (11) ficavam na instituição em tempo integral. Na época da observação, os bebês tinham entre seis e 11 meses de idade. Nesse ambiente, observamos quatro professoras e uma auxiliar de apoio à Educação Infantil. A

---

<sup>11</sup> Em 2018, a PBH, com a justificativa de redução do déficit de atendimento às crianças e às famílias em Belo Horizonte, alterou o horário de atendimento nas UMEIs, reduzindo em 1h o atendimento na jornada de tempo integral, passando a funcionar das 7h30min às 17h e 30min em cada turno. O atendimento na jornada de tempo parcial passou a ser, pela manhã, das 7h30min às 11h30min e à tarde, das 13h às 17h. Além dessas medidas de redução do tempo de permanência das crianças nas UMEIs, a Prefeitura fechou 46 berçários e passou a atender somente as crianças até um ano de idade em tempo integral, ou seja, crianças na faixa etária dos dois anos aos cinco anos são atendidas em tempo parcial. Essas alterações sofreram críticas das professoras das UMEIs e das famílias das crianças.

observação no berçário ocorreu durante 36 dias, compreendendo os meses de março, abril, maio e junho, totalizando, nesse contexto, 162 horas de observação.

No segundo momento, observamos a turma de crianças de dois anos de idade, composta por 16 crianças, sendo que três destas crianças ficavam em tempo parcial e as demais (13) ficavam na instituição em tempo integral. Nesse ambiente, observamos duas professoras e uma auxiliar de apoio à Educação Infantil. Também foi observada uma professora com a função de regência compartilhada. A docente que atua nessa função fica à disposição da coordenação da UMEI para substituir alguma docente que tenha faltado ou se ausentado da instituição por motivos diversos. A observação nesse ambiente durou 38 dias, compreendendo os meses de junho, julho, agosto, setembro e outubro, totalizando 170 horas.

Todas as observações foram registradas em diário de campo e os registros consistem na descrição dos acontecimentos observados, como também em reflexões, conversas informais, impressões e experiências que foram surgindo ao longo da pesquisa de campo. Além desses instrumentos, verificamos através da observação que era necessário utilizar um formulário como procedimento para construção de dados sobre a estrutura física da UMEI e como forma de complementar dados das entrevistas sobre o perfil profissional, pessoal e formativo das entrevistadas. Dessa forma, utilizamos dois formulários: um preenchido juntamente com a vice-direção da UMEI e outro com os sujeitos entrevistados.

A entrevista semiestruturada também foi utilizada como instrumento de construção de dados, entendida aqui como um procedimento que vai além de fazer perguntas e ouvir atentamente respostas. Entrevistar é “escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem” (TEIXEIRA; PÁDUA, Karla Cunha, 2006, p. 2). Durante a observação na instituição, identificamos a necessidade de ampliar os sujeitos a serem entrevistados e escutados em nossa pesquisa, pois percebemos que era importante para a compreensão e análise do objeto de estudo os significados, sentimentos e interpretações que outros sujeitos que conviviam e se relacionavam diretamente com as professoras poderiam nos dizer.

A partir disso, entrevistamos ao longo da observação e nos dias e ambientes escolhidos pelos sujeitos pesquisados seis professoras, uma coordenadora e uma auxiliar de apoio à Educação Infantil. O quadro 1, abaixo, sintetiza as informações a respeito dos sujeitos entrevistados, apresentando seus nomes fictícios, funções, data e local da entrevista.

**Quadro 1 – Nomes fictícios, funções, data e local das entrevistas realizadas na pesquisa – Belo Horizonte – 2017**

<b>Nome</b>	<b>Função na escola</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Local da entrevista</b>
Hortência	Professora no berçário	28 de junho de 2017	Casa da entrevistada
Isabela	Professora de regência compartilhada	24 de agosto de 2017	Biblioteca da escola
Fernanda	Professora no berçário	25 de agosto de 2017	Biblioteca da escola
Márcia	Coordenação	01 de setembro de 2017	Sala da coordenação
Eva	Professora no berçário	15 de setembro de 2017	Biblioteca da escola
Flor	Professora na turma de crianças de dois anos de idade	14 de setembro de 2017	Casa da entrevistada
Cristina	Auxiliar de apoio à Educação Infantil	25 de setembro de 2017	Casa da entrevistada
Sivana	Professora na turma de crianças de dois anos de idade	27 de setembro de 2017	Sala da coordenação após o horário de aula

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Chegamos a entrevistar a professora Ângela, docente que trabalhava no berçário, mas ao final da pesquisa a professora solicitou que retirássemos a sua entrevista do conjunto de dados construídos na UMEI Travessias. Segundo Ângela, ela não gostava de falar sobre si mesma e, por isso, permitiu que os dados obtidos através das observações e do formulário continuassem a ser utilizados. Respeitamos a decisão tomada pela professora e as indicações do Comitê de Ética da UFMG. Assim, estamos considerando nessa dissertação apenas os dados recolhidos pela observação e pelo formulário. A auxiliar Maria, que trabalhava no berçário, não foi entrevistada. O motivo foi porque focamos nossos esforços durante o trabalho de campo nas

entrevistas com as professoras, que eram o nosso primeiro objetivo e, posteriormente, na auxiliar Cristina, que atuava na turma de crianças de dois anos de idade, já que ela se mostrou mais receptiva em ser entrevistada do que Maria. Dessa forma, os dados que trazemos, relativos à auxiliar Maria, foram construídos na observação do contexto de trabalho no berçário.

Em relação à análise dos dados para a escrita dessa dissertação, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, Laurence, 2009) como forma de categorização dos dados e os pressupostos da análise qualitativa apresentados por Minayo (2012) no artigo “Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade”. Segundo a autora, a análise de dados qualitativos precisa ser sistemática, fidedigna e aprofundada e, para tanto, “precisa conter os termos estruturantes da investigação qualitativa que são os verbos: *compreender* e *interpretar*” (MINAYO, 2012, p. 621). Para *compreender* e *interpretar*, como sugere Minayo (2012), precisamos fazer um esforço para entender as contradições e o contexto histórico-cultural em que os dados foram construídos, levando em conta a subjetividade de cada professora pesquisada e entendendo que a experiência e a vivência profissional dessas mulheres ocorrem em um determinado contexto histórico, cultural, social e econômico que é ao mesmo tempo coletivo e individual.

Em função disso, as categorias criadas e utilizadas na análise não foram definidas *a priori*, elas foram construídas levando em consideração aquilo que foi produzido e colhido em campo, as categorias teóricas que sustentam o objeto da pesquisa e a literatura do campo da educação. Nessa direção, sistematizamos cinco categorias que se destacaram no conjunto dos dados construídos na UMEI Travessias e em relação com o nosso aporte teórico: organização do trabalho das professoras e da auxiliar, perfil pessoal/formativo/profissional das mulheres pesquisadas, ações de cuidado e educação, relações e significados.

Nosso foco no processo de análise e na escrita dessa dissertação era responder aos objetivos definidos nessa pesquisa e alcançar resultados que colaborassem na construção do conhecimento na área da Educação Infantil. Para tanto, o primeiro capítulo dedica-se à discussão dos pressupostos teóricos dessa investigação. Nesse capítulo, situamos a Educação Infantil como uma área construída histórica e socialmente e discorremos sobre os conceitos de docência, cuidado e educação e identidades que fundamentam o nosso objeto de estudo. No segundo capítulo, trazemos o cenário em que se encontra a Educação Infantil pública em Belo Horizonte e a análise das legislações que definem como deve ser organizado o trabalho das professoras nas UMEIs. Nesse capítulo, ainda caracterizamos a organização do trabalho das professoras e da auxiliar no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade e

apresentamos o perfil pessoal, de formação e profissional das mulheres pesquisadas. Analisamos, nesse capítulo, as condições objetivas da organização do trabalho dos sujeitos pesquisados, mas também suas vivências, sentimentos e percepções relativas a esse objeto. No terceiro capítulo, focalizamos as ações de cuidado e educação, as relações e os significados atribuídos pelas professoras às ações e às formas de organização do seu trabalho na UMEI investigada, buscando compreender as implicações dessa organização na construção de suas identidades docentes.

# **CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

## 1. Educação Infantil: construção histórica e social

A institucionalização da Educação Infantil no Brasil tem como um dos seus marcos normativos a Constituição de 1988 que, pela primeira vez no país, reconheceu a creche e a pré-escola no Capítulo da Educação como dever do Estado e como direito das crianças e das famílias brasileiras (SILVA, I. O., 2016). Na legislação educacional, a LDBEN também é um desses marcos relevantes no processo de institucionalização da área no país. Nessa lei, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

A LDBEN definiu, ainda, que a Educação Infantil deve ser ofertada em instituições educativas em dois ciclos: a creche, para as crianças com a faixa etária de zero aos três anos, e a pré-escola, para as crianças dos quatro aos cinco anos de idade, sendo que a frequência à pré-escola passou, no ano de 2016, a ser obrigatória (SILVA, I. O., 2016). Outro marco importante determinado pela LDBEN foi a definição de que para atuar nas instituições de Educação Infantil do país é necessária a formação em nível superior, admitindo-se, porém, como formação mínima o nível médio, na modalidade normal. Essa definição, segundo Buss-Simão e Rocha, E. A. C. (2018, p. 4, grifo das autoras), repercutiu no “surgimento” da professora de Educação Infantil”, pertencente a uma categoria profissional definida e sindicalizada, compartilhando assim com as demais docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o *status* de professoras e professores da Educação Básica.

Contudo, de acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011) é necessário desvelar e desnaturalizar a Educação Infantil, compreendendo que a ideia de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas em instituições coletivas faz parte de um longo processo de construção histórica e social e que, por isso, é impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem. Assim, as autoras e Silva, I. O. (2004; 2007; 2016) consideram relevante entender e reconhecer que as creches, as pré-escolas e as suas profissionais possuem identidades muito diversas, construídas ao longo da história, em torno do conceito de educação para crianças pequenas. É sob esse olhar que buscamos neste tópico descrever, dentro dos limites dessa dissertação, a constituição da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, entendendo sua relação com as concepções construídas na área a respeito da educação da criança pequena e de suas profissionais.

Nesse sentido, para Silva, I. O. (2004; 2007; 2016), a constituição da Educação Infantil no Brasil segue dois caminhos paralelos: a constituição do atendimento em creches e a constituição do atendimento na pré-escola. Essas trajetórias distintas articularam os campos da assistência e da educação, evidenciando tensões e disputas na construção dessa área no país (KUHLMANN JR, 2000; 2010; SILVA, I. O., 2004; 2007; 2016). Dessa forma, Silva, I. O. (2004; 2007; 2016) descreve que a literatura do campo da educação produzida ao longo da década de 1970 a respeito da criança em idade pré-escolar, ou seja, em idade anterior àquela definida para a entrada no Primeiro Grau (atualmente Ensino Fundamental), voltava-se para as questões das altas taxas de repetência, evasão e do fracasso escolar das crianças das camadas populares que começavam naquela época a frequentar a escola. Para a autora, essa produção baseou suas análises muito no conceito de marginalidade cultural buscando demonstrar que o baixo desempenho e as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dessas crianças eram frutos da falta de experiências escolares anteriores à entrada no Primeiro Grau.

Analisando a concepção de criança a partir dessa produção teórica, Silva, I. O. (2004; 2007; 2016) expõe que ela era considerada como um futuro sujeito do processo de ensino e aprendizagem e que caberia, então, à professora a possibilidade de favorecer o desempenho dessa criança antes dela entrar no Primeiro Grau. No entanto, a autora, fundamentada nos estudos produzidos por Campos (1979) e Kramer (1982), descreve que esses trabalhos criticavam tanto essa definição da pré-escola como solução para vários problemas sociais e econômicos como, por exemplo, o problema da desnutrição infantil e o da pobreza, quanto a visão abstrata de criança, pautada em carências e na ideia de preparação para o futuro, ou seja, não considerando a criança e sua condição no presente.

Conforme Silva, I. O. (2004; 2007; 2016) aponta, somente quando a produção teórica do campo da educação passou a articular a pré-escola com a análise sobre a creche é que as questões se deslocaram do fracasso escolar para o atendimento às crianças bem pequenas em instituições coletivas. Isso, para a autora, ocorreu relacionado com os estudos promovidos no campo a respeito das relações de gênero e das condições das mulheres na sociedade brasileira. Nesse sentido, Silva, I. O. (2004; 2007; 2016) apresenta que no final da década de 1970 e em toda a década de 1980 os trabalhos do campo da educação passaram a focalizar não mais as discussões sobre a preparação da criança para o ingresso numa escolarização futura, mas sua condição de criança, destacando em suas investigações as especificidades dessa faixa etária e a sua relação de dependência com a família.

A autora expõe ainda que até a Constituição de 1988 não existia uma clareza judicial ou conceitual do que se caracterizava por creches e pré-escolas no Brasil. Para Silva, I. O. (2016), na prática, a creche comportava diferentes arranjos institucionais e, em sua maioria, com caráter comunitário ou filantrópico, sendo uma instituição voltada para:

Acolher bebês e crianças pequenas (de 0 a 6 anos) com o objetivo de favorecer o trabalho da mulher ou, se desejarmos, de oferecer às crianças condições mínimas de proteção enquanto suas mães trabalhavam fora de casa. Não raro, em alguns casos, tais instituições recebiam crianças com idade superior a seis anos, o que significava a não frequência à escola de Ensino Fundamental (Primeiro Grau). Em outros, esse atendimento ocorria concomitantemente à frequência ao Ensino Fundamental, em horários alternados, com a função de guarda, apoio a tarefas escolares ou outras atividades culturais. (SILVA, I. O., 2016, p. 14).

Segundo a autora, os estudos iniciais produzidos no campo da educação a respeito da creche e de suas profissionais realizados nas décadas de 1970 e 1980 indicavam a necessidade de um adulto estável para promover um desenvolvimento saudável de bebês e de crianças pequenas. Este adulto estável tinha nas pesquisas como modelo a família, representado na figura da mãe. Dessa forma, nas instituições, o adulto que se responsabilizava pelas crianças só poderia ser entendido como substituto materno. Entretanto, após críticas realizadas por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (1984; 1986, *apud* SILVA, I. O.; 2004; 2007; 2016), que trabalhou a temática da creche associada aos estudos da condição da mulher e das relações de gênero, é que, para Silva, I. O. (2016, p. 12, grifo da autora), as pesquisas conseguiram demonstrar que não apenas a mãe, mas que outros adultos também possuíam a capacidade de estabelecer a “chamada *relação estável* com a criança, oferecendo-lhe condições de desenvolvimento socioafetivo saudável”.

Em razão dessa concepção, a creche passou a ser apresentada como uma alternativa ao atendimento à criança pequena desde que, como sugere Silva, I. O. (2016, p. 12), as instituições obedecessem às “condições necessárias para um atendimento apropriado, dentre as quais está a necessidade de adequação em relação ao número de crianças por adulto, a fim de proporcionar atenção individualizada e a construção da relação estável”. De acordo com a autora, é a partir dessas concepções que as instituições creche e pré-escola passaram a se constituir como uma alternativa de atendimento às crianças pequenas.

No entanto, Silva, I. O. (2004; 2007; 2016) vai descrever que a defesa das creches e pré-escolas como instituições capazes de atender as crianças desde o seu nascimento até a entrada no Ensino Fundamental não se deu apenas pelo argumento da importância dessas instituições no desenvolvimento integral das crianças pequenas, mas também através do argumento de que

a educação para esses sujeitos era um direito social. Por isso, para Silva, I. O. (2004; 2007; 2016), foi necessário que o campo produzisse a ideia de que se existe um direito da criança a ser cuidada e educada em instituições públicas, esse direito supõe a consideração de que a responsabilidade por esse trabalho e por essa criança seria de toda a sociedade e não apenas da família (HERON, 1981 *apud* SILVA, I. O., 2016).

A partir da perspectiva do direito à educação e da responsabilidade de todos com o cuidado e a educação das crianças pequenas é que a área da Educação Infantil fundamentou que a família não deveria ser a única instituição exclusiva e responsável pela formação das crianças (SILVA; I. O., 2004; 2007; 2016). Desse modo, segundo Silva, I. O. (2004; 2007; 2016), os estudos produzidos pelo campo da educação e também as discussões e reivindicações dos movimentos sociais, em especial, os movimentos de luta por creches e de mulheres, auxiliaram na construção do ideário de criança como sujeito de direito, assim como a família foi sendo situada por esses agentes não mais como a única responsável pelas crianças pequenas. De acordo com a autora, essas questões pautadas durante os anos de 1980, época de intenso debate e de um processo de redemocratização e de lutas pelos direitos sociais de mulheres e de crianças na sociedade brasileira, culminaram nas concepções de Educação Infantil apresentadas na Constituição de 1988 (SILVA; I. O., 2004; 2007; 2016).

Silva, I. O. (2004; 2007) expõe ainda que as definições de que não apenas a família na figura da mãe, mas que qualquer adulto poderia ser capaz de estabelecer a relação estável com a criança, bem como a ideia de que cuidar e educar esses sujeitos era uma responsabilidade e um bem de toda a sociedade, fizeram emergir questões sobre qual profissional deveria então estabelecer essa relação com as crianças pequenas em instituições coletivas. A autora expõe que é a partir desse questionamento que as discussões sobre formação, perfil profissional, profissionalidade e das identidades docentes começaram a surgir com maior intensidade na produção teórica da área. Estas discussões, conforme Silva, I. O. (2004; 2007) explica, giravam em torno do questionamento de qual profissional e de qual formação seria capaz de tornar um adulto num profissional responsável por cuidar e educar “crianças pequenas que não sejam suas filhas e em espaços coletivos” (SILVA, I. O., 2007, p. 4).

Para a autora, os muitos trabalhos produzidos a respeito do atendimento nas creches e nas pré-escolas do país constituíram uma fonte importante de conhecimento sobre a realidade dessas instituições e, em especial, para a compreensão das experiências e dos significados das profissionais que ali atuavam antes da regulamentação na Constituição de 1988. Esses trabalhos indicaram uma indefinição de qual profissional seria responsável por atuar junto às crianças pequenas nas creches, evidenciando também uma inadequação tanto do ponto de

vista quantitativo, quanto qualitativo em relação ao atendimento nessas instituições. Além disso, essas pesquisas denunciaram o uso de mão de obra barata ou gratuita, e por isso extremamente precarizada, utilizada pelos programas governamentais de cunho assistencialista voltados para o trabalho nas creches.

Silva, I. O. (2004; 2007) expõe que os estudos produzidos a respeito da creche indicaram que mesmo em instituições da cidade de São Paulo, onde existiam professoras com formação específica no quadro das profissionais das creches, esse número era reduzido e essas professoras permaneciam nas instituições apenas parte do dia. Eram as pajens profissionais sem formação específica as responsáveis pelo trabalho com as crianças pequenas. Além dessa diferença entre pajens e professoras, as pesquisas que buscaram compreender as concepções que as profissionais de creche possuíam sobre o próprio trabalho demonstraram que essas eram muito próximas daquelas descritas por estudos históricos como de cunho higienista, ou seja, voltadas restritamente para o cuidado com os corpos das crianças pequenas oriundas das camadas populares (SILVA, I. O., 2004; 2007).

Nessa mesma direção, o artigo de Campos (1994) sobre o perfil profissional nas creches e nas pré-escolas do país também demonstrou as diferenças nos perfis das profissionais da creche e da pré-escola. Esse trabalho expõe que se o objetivo da atuação com as crianças pequenas era o de garantir segurança e limpeza em um espaço onde as crianças pudessem passar o dia, a profissional deveria estar disposta a “limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças” (CAMPOS, 1994, p. 32). Essas profissionais, em sua maioria, eram mulheres consideradas como substitutas da mãe e da família, tendo baixa ou nenhuma formação e, conseqüentemente, salários baixos. Se por outro lado, o objetivo do trabalho era preparar as crianças para o Ensino Fundamental, a profissional desejada era aquele “capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem a rotina escolar” (CAMPOS, 1994, p. 32). Assim, essa profissional, na maioria das vezes, era considerada “professora”, mesmo não tendo em alguns casos formação em cursos de magistério a nível médio e salários melhores.

De acordo com Silva, I. O. (2004; 2007), a produção da área, buscando então superar essa dicotomia tanto no trabalho quanto no reconhecimento diferenciado entre as profissionais da creche e da pré-escola, passou a incorporar a ideia de que a Educação Infantil deveria ser compreendida como primeira etapa da Educação Básica, “concebendo cuidado e educação como dimensões indissociáveis do trabalho” (SILVA, I. O., 2007, p. 8). Nesse sentido, a partir da regulamentação na Constituição de 1988 e, posteriormente, na LDBEN, em 1996,

essas profissionais passaram a ser consideradas como professoras da Educação Básica, pertencentes então à categoria professor (SILVA, I. O., 2004; 2007).

Contudo, a autora chama atenção que essa definição foi fruto de um intenso debate dentro da própria área, sendo que muitas pesquisadoras vinculadas às discussões e à militância em torno da creche chegaram a defender a necessidade da criação de uma nova profissional, que integraria o cuidado e a educação no seu trabalho, mas não seria nem a professora e nem a profissional sem escolaridade. Portanto, para Silva, I. O. (2004; 2007), mesmo após a definição de que as profissionais que atuavam na Educação Infantil são professoras e devem possuir formação para o exercício da docência, essa definição é ainda um objeto em disputa e de tensão na área.

Buss-Simão e Rocha E. A. C. (2018) também descrevem que após as importantes definições legais da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, bem como os vários instrumentos normativos<sup>12</sup> produzidos ao longo dos anos pela área, que definem os critérios de funcionamento, de formação, de organização e da necessidade de articular o cuidado e a educação de maneira indissociável no trabalho com as crianças de zero e cinco anos de idade, possuindo como eixo norteador das práticas educativas as interações e a brincadeira, ainda há um longo caminho a ser percorrido na constituição de uma Educação Infantil de qualidade às crianças e suas famílias no país. Porque, como as autoras expõem, apesar dos avanços legais a respeito da profissão e da atuação nas creches e pré-escolas, ainda é reconhecido pela área que as docentes dessas instituições são “um segmento cujas referências profissionais estão ainda pouco claras” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, E. A. C., 2018, p. 8).

Entendemos, assim, que é preciso reconhecer que apesar “da lentidão para a implementação das políticas que deem efetividade aos direitos das crianças e das famílias” (SILVA, I. O., 2016, p. 22), a construção da Educação Infantil no país ao longo dos anos passou por inúmeros avanços, frutos de um longo processo de produção acadêmica e de debates políticos que envolveram diferentes atores sociais (SILVA, I. O., 2004; 2007; 2016). Além dos avanços relativos à regulamentação legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação, reconhecemos as conquistas das professoras ao direito à formação docente especializada para a atuação junto às crianças pequenas, como também a concepção de que creches e pré-escolas são instituições coletivas de cuidado e educação indissociáveis. Consideramos também como avanços o aumento da produção científica da área, muito

---

<sup>12</sup> Um dos exemplos desses instrumentos foi a publicação dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995) e, posteriormente, a publicação, em 1999, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999), revisadas em 2009.

articulada com outros campos do conhecimento como a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a Saúde, que vêm construindo outras concepções sobre as crianças e suas infâncias. Indo além do reconhecimento dessas como sujeitos de direitos, mas também como atores ou agentes sociais que participam da produção de uma cultura infantil e da cultura do grupo e da sociedade a qual pertencem (SILVA, I. O., 2016). Essa literatura, muito baseada na crítica às abordagens adultocêntricas, indica outras formas de pensar e de se fazer Educação Infantil no país.

### **1.1 Docência: trabalho relacional e especificidades da atuação para e com crianças pequenas**

Nessa dissertação, compreendemos a docência baseando-nos nos estudos de Carvalho, M. P. (1999), Teixeira (2007) e Tardiff e Lessard (2014) que fundamentam esse trabalho como sendo, sobretudo, relacional. Pelo nosso objeto estar situado dentro da área da Educação Infantil, e especialmente por se tratar da docência com bebês e crianças até os dois anos de idade, consideramos também as discussões desenvolvidos por Rocha E. A. C. (2001; 2003) e Oliveira-Formosinho (2002) a respeito das especificidades desse trabalho, em relação aos outros níveis da Educação Básica. Dessa forma, na primeira parte deste tópico trataremos da docência de um modo geral; na segunda parte, discutiremos as especificidades da docência na Educação Infantil.

*Como analisar o trabalho dos professores?* É a partir deste questionamento que Tardiff e Lessard (2014) vão discorrer a respeito da docência enquanto objeto de estudo. Segundo os autores, as investigações que tomam a docência como objeto precisam, primeiramente, retirar as visões normativas e moralizantes que existem a respeito do trabalho das professoras, focando suas análises no que essas docentes realmente são e fazem no seu cotidiano de trabalho e não no que deveriam ou não realizar nas instituições. Com base nessa consideração, os autores descrevem que a docência é um trabalho *material*, porque envolve produzir e manipular artefatos, objetos, instrumentos, ajustando-os e utilizando-os com finalidades educativas. É também um trabalho *cognitivo*, pois abrange elaborar e operar com símbolos, ideias, informações, conceitos, problemas, representações. Contudo, a docência é, acima de tudo, um trabalho relacional, ou seja, realizado para, sobre e com o outro.

Nas palavras dos autores: *“a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”*

(TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 35, grifo dos autores). Nessa mesma direção, Teixeira (2007) expõe que a matéria que funda a docência é a relação social entre a docente e a(o) discente. Para a autora, as professoras e as crianças se constituem, se recriam e se criam mutuamente através das relações que constroem umas com as outras na escola. Por isso, segundo Teixeira (2007), o *coração da docência* são as relações sociais que ocorrem nas instituições.

No trabalho de Carvalho, M. P. (1999) também verificamos essa concepção de docência como trabalho relacional. A autora descreve que administrar as emoções, vínculos, sentimentos, risos, conflitos e lágrimas presentes na sala de aula são parte constituinte do trabalho das professoras. Ao trazer dados da sua pesquisa com professoras do Ensino Fundamental, Carvalho, M. P. (1999) expõe que esse redemoinho de relações, sentimentos e pessoas em que o trabalho das professoras está envolvido provoca múltiplas reações nas próprias docentes. Reações estas que, segundo a autora, iam de encantamento ao desânimo, do prazer à exaustão, sendo que os sentimentos de esgotamento e de cansaço estavam muito presentes nos relatos sobre o trabalho. Dessa forma, o trabalho de Carvalho, M. P. (1999) é relevante para se compreender que a docência enquanto trabalho relacional demanda das próprias professoras um esforço de controle das emoções que pode levar a um desgaste emocional.

Outro ponto de destaque no conceito de docência é o de que as relações entre as professoras e os demais sujeitos da escola podem ser relações assimétricas. De acordo com Tardiff e Lessard (2014), essas assimetrias ocorrem porque as professoras estão dentro da hierarquia institucional numa posição elevada e de autoridade em comparação com os outros sujeitos. No caso da Educação Infantil, por exemplo, temos principalmente a assimetria da faixa etária das crianças, mas existem outras assimetrias como a de classe social, de gênero, racial ou de *status* profissional. Por isso, segundo Tardiff e Lessard (2014), é importante que as docentes tenham uma forte orientação ética sobre o trabalho a ser desenvolvido para se evitar situações de violência e de abuso por parte das professoras.

Tardiff e Lessard (2014) descrevem ainda que é importante considerar a docência como um trabalho desempenhado dentro de uma organização escolar específica. Nesse sentido, os autores defendem que a docência não se desenvolve no vazio, mas em um ambiente com tempos e espaços bem demarcados, com objetivos, resultados e um quadro de profissionais definidos a partir de diretrizes e normas. Entretanto, ao mesmo tempo em que a docência se desenvolve num ambiente organizado institucionalmente e que não é neutro, os autores

afirmam que é preciso compreendê-la como um trabalho heterogêneo, visto que as professoras são simultaneamente agentes e atores sociais nas instituições.

Isso quer dizer que a docência não pode ser compreendida apenas como um trabalho em que mulheres e homens cumprem e executam tarefas, planos e programas definidos, mas que conjuntamente esses sujeitos investem tempo em seu ambiente de trabalho, pensam, dão sentido e significados à sua atuação. Vivenciando, assim, a docência, tanto como uma função com determinações específicas, mas também como uma experiência pessoal, construindo seus próprios significados e ressignificando outros (TARDIFF; LESSARD, 2014).

Em função dessas considerações a respeito da docência, compreendemos que esse trabalho possui como cerne as relações entre os diferentes sujeitos que estão no ambiente escolar e que, por isso, a docência seria composta por sutilezas, do cuidado de si e do outro, das emoções, sentimentos, valores, conflitos, relações de poder, isto é, todas as dimensões que estão envolvidos nas relações sociais (CARVALHO, M. P., 1999; TEIXEIRA, 2007; TARDIFF; LESSARD, 2014). Como bem descreve Teixeira (2007, p. 433), “a docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida”.

No que concerne às especificidades da docência na Educação Infantil, compreendemos, através dos trabalhos de Rocha, E. A. C. (2001; 2003), que as mudanças nas concepções sobre a função educativa das instituições creche e pré-escola e, sobretudo, as transformações provocadas pela produção teórica da área a respeito das crianças e de suas infâncias, que passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e atores sociais e que, por isso, precisam ser respeitadas, ouvidas e valorizadas no processo educativo, modificaram a função da Educação Infantil e, conseqüentemente, das creches e pré-escolas do país.

Estas transformações alteraram a concepção de que a pré-escola e a creche, respectivamente, não deveriam mais ser consideradas como ambiente de preparação para o Ensino Fundamental ou de cunho higienista e de custódia, mas como um ambiente em que todas as dimensões do humano deveriam ser consideradas no trabalho. Considerando a perspectiva das crianças como sujeitos de direitos, Rocha E. A. C. (2001; 2003) discute que o centro da docência na Educação Infantil é o sujeito criança – ressaltamos também como centro as(os) bebês – e não o sujeito escolar aluno, como no Ensino Fundamental. A autora descreve que:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, E. A. C., 2001, p. 31).

Para Rocha. E. A. C. (2001; 2003), não quer dizer que o conhecimento e a aprendizagem não façam parte da Educação Infantil, mas que a dimensão que esses conhecimentos assumem no trabalho com as(os) bebês e as crianças vinculam-se aos “processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário” (ROCHA, E. A. C. 2003, p. 5). Por isso, de acordo com a autora, não é o objetivo da docência na Educação Infantil o trabalho com o conteúdo escolar ou sua versão escolarizada, mas o trabalho com as relações que a criança estabelece com o seu contexto social, histórico e cultural, com a natureza. Ou seja, com várias dimensões humanas que fazem parte da constituição do sujeito criança.

Segundo Rocha. E. A. C. (2001; 2003), portanto, é preciso que a docência na Educação Infantil considere, sobretudo, as múltiplas relações sociais que as crianças estabelecem entre si, com as diferentes adultas e com a realidade que experimentam cotidianamente nas instituições. Consideramos, assim, fundamentadas nessa concepção, que a docência nessa etapa da Educação Básica comporta o trabalho de cuidado e educação indissociável, trabalho esse que deve privilegiar as próprias manifestações das(os) bebês e das crianças, as brincadeiras, as interações, o afeto, a natureza, o movimento, o imaginário, a fantasia, a expressão das diferentes linguagens e “ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, E. A. C., 2001, p. 32) da sociedade em que essas(es) bebês e crianças estão inseridos.

As discussões produzidas por Oliveira-Formosinho (2002) também são relevantes para compreendermos as especificidades da docência na Educação Infantil. A autora expõe quatro características que diferenciam a ação das professoras, do fazer profissional desenvolvido por professoras e professores nas outras etapas da Educação Básica. São elas: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; abrangência do papel das professoras; rede de interações alargadas e, por fim, a integração entre os saberes e os afetos, entre o conhecimento e a experiência.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) ressalta que o fato da criança pequena ter características muito específicas devido à sua pouca idade e devido ao seu processo de desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social provocam uma dependência da criança

em relação ao adulto e à família, em especial, em relação aos cuidados físicos e psicológicos que devem ser realizados pelas professoras nas instituições. Essa vulnerabilidade da criança, para autora, demanda que as docentes desenvolvam, ao mesmo tempo, um saber fazer que incorpore essa dimensão, mas que, por outro lado, reconheça também as competências das crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direito.

Além da vulnerabilidade, Oliveira-Formosinho (2002) expõe a necessidade de se pensar a criança na sua globalidade, ou seja, de forma holística, integrando o afeto, o cognitivo e o social no trabalho. Esse aspecto, faz com que as professoras desempenhem nas instituições uma diversidade de tarefas e possuam um papel muito abrangente e com fronteiras pouco definidas. Oliveira-Formosinho (2002, p. 46) descreve que a “diversidade de tarefas vai desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança, à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem”. Para a autora, a vulnerabilidade e a globalidade demandam uma interligação entre função pedagógica e de cuidados, entre cuidado e educação e, conseqüentemente, alarga a atuação da professora.

No trabalho de Cerisara (2002) essa dimensão de interdependência de cuidado e educação exposta por Oliveira-Formosinho (2002) também assume uma posição central na discussão, tanto sobre quem deve exercer a profissão junto as(os) bebês e às crianças, quanto em relação a quais seriam as competências e habilidades necessárias para essa atuação. Segundo Cerisara (2002), o trabalho realizado pelas professoras nas instituições comporta práticas domésticas muito parecidas com as desenvolvidas historicamente pelas mulheres em suas casas e por isso vem sendo construído historicamente e culturalmente no feminino. Em razão dessa característica, para a autora, a atuação das professoras nas instituições abrange processos sociais de cuidado e educação que independem do sexo das profissionais que as realizam. Estes processos são nomeados por Cerisara (2002) como “maternagem”. A presença de práticas de maternagem na atuação das professoras constitui, de acordo com a autora, uma ambigüidade em relação à docência na Educação Infantil, que, para Cerisara (2002, p. 4), oscila “entre o domínio doméstico da educação (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora). ”

Oliveira-Formosinho (2002) destaca também as relações e interações alargadas das professoras nas instituições, não só com as crianças, suas famílias, auxiliares e outras profissionais das instituições, mas também com outros profissionais que estão fora das instituições, como: assistentes sociais, psicólogos, profissionais da saúde. Para a autora, essa rede de relações e interações, bem como a integração de serviços para as crianças e as famílias, também são responsáveis pelo alargamento do papel das professoras nas instituições.

Como exposto no começo desse tópico sobre a docência, consideramos que é necessário pensá-la a partir de uma organização escolar específica e não como um trabalho desenvolvido num ambiente vazio ou neutro. Isso quer dizer que a organização do trabalho das professoras na Educação Infantil, com seus tempos, espaços, ritmos, funções e hierarquias definidas, também são relevantes para se compreender as especificidades da atuação nessa etapa da Educação Básica. Em razão disso, é fundamental perceber que a docência na Educação Infantil é realizada a partir do compartilhamento do trabalho entre professoras, auxiliares e demais profissionais da instituição.

Na dissertação de Fabiana Duarte (2011), a autora expõe que não há a possibilidade de pensar o trabalho com um grupo de bebês sendo realizado apenas por uma adulta. Segundo a autora, a organização do trabalho na creche demanda, no mínimo, a atuação no mesmo ambiente educativo de duas profissionais. Portanto, para ela, uma das especificidades da docência na Educação Infantil são as redes de relações construídas entre as professoras e as auxiliares, o que autora nomeia de “docência partilhada”. De acordo com Fernanda Gonçalves (2014), o significado de “partilha” remete à “divisão; repartição; ato de dividir em partes ou porções” e que, por isso, o termo *compartilhar* seria mais apropriado do que o termo *partilhar*. Para a autora, compartilhar a docência não seria dividir ou atribuir responsabilidades demarcadas para cada professora, mas compreendê-la como uma relação de troca.

As pesquisas de Valdete Côco (2010) e Verônica Belfi Roncett Paulino e Côco (2016) também evidenciam como característica do trabalho docente na Educação Infantil o compartilhamento da docência e das responsabilidades do trabalho entre as professoras e as auxiliares. Para as autoras, as estratégias de ampliação dessa etapa da Educação Básica no país, ao mesmo tempo, que garantem uma docente por turma geralmente designam uma auxiliar como segunda profissional. Isso, segundo Paulino e Côco (2016, p. 700), produz a construção de grupos distintos na área da Educação Infantil, com formações diferenciadas, implicando “em condições de trabalho e valorização desiguais”. Nesse sentido, as autoras discutem que essa constituição da docência na área “interage com um repertório hierárquico oficial composto de aspectos referentes à formação requisitada, atribuições demandadas e delineamento das carreiras, com suas políticas de reconhecimento e valorização” (PAULINO; CÔCO, 2010, p. 697) enfraquecendo a indissociabilidade do educar e cuidar na Educação Infantil.

No trabalho de Susanna Mantovani e Rita Montoli Perani (1999) a respeito da creche na Itália, também verificamos essa especificidade da quantidade de professoras que trabalham

juntas. Conforme as autoras apresentam, os relacionamentos entre as professoras são complexos e de vários níveis, assim como com as famílias e as outras profissionais das instituições e, devido a essa complexidade, essas relações denotam confiança, medo, ciúmes, colaboração, serenidade, ansiedade, tanto das profissionais da instituição, quanto das famílias das crianças. Para as autoras, administrar essas relações interpessoais entre as adultas nas creches é essencial para o exercício do trabalho, bem como para a construção de um ambiente sereno para as(os) bebês e as crianças que demandam a serenidade, primeiramente, das relações construídas entre as professoras. Contudo, Mantovani e Perani (1999) fazem o seguinte questionamento a respeito das relações construídas entre as professoras: *como ensinar as professoras o trabalho em grupo?* Segundo as autoras, as formações ofertadas na Itália a essas profissionais não contemplam as discussões sobre as relações entre as professoras e a necessidade de se trabalhar em grupo para cuidar e educar bebês e crianças em creches, embora haja o conhecimento de que essas relações são indispensáveis ao trabalho educativo na Educação Infantil.

Uma última especificidade descrita por Oliveira-Formosinho (2002) também é relevante para compreender a docência nessa etapa da educação. Segundo a autora, o trabalho na Educação Infantil integra as experiências, os saberes e os afetos sustentados pela interação entre suas profissionais com as crianças e as famílias e pela integração dos conhecimentos. A partir dessas características descritas ao longo desse tópico relativas à especificidade do trabalho na Educação Infantil e levando em consideração a definição de docência como trabalho relacional, compreendemos nessa dissertação que as relações entre as professoras e as(os) bebês, as crianças, as famílias e as outras profissionais da instituição não podem ser vistas como periféricas nas análises sobre a docência, mas como o centro das ações realizadas pelas docentes.

Logo, as emoções, os sentimentos, as sutilezas, as relações de poder, os valores, os conflitos, ou seja, a delicadeza com a vida, como sugere Teixeira (2007), são dimensões presentes no trabalho que as professoras realizam nas instituições. Consideramos, ainda, que é necessário analisar a docência a partir de uma organização do trabalho específica (TARDIFF; LESSARD, 2014), que, no caso das UMEIs do município de Belo Horizonte, possui como singularidade, se comparada ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, um número maior de professoras e uma auxiliar trabalhando diariamente num mesmo ambiente coletivo de cuidado e educação de bebês e crianças. Estas várias adultas atuando juntas e, inclusive, com diferentes *status* profissionais, histórias, percepções, valores, sentimentos e significados sobre

o trabalho, às vezes até contraditórios, complexificam a dimensão relacional da docência na Educação Infantil.

## 1.2 Cuidado e Educação

Ao longo dos anos, na produção teórica e normativa da área da Educação Infantil, foi sendo construída a definição de que as ações das professoras junto às crianças nas instituições do país devem se pautar na indissociabilidade entre o cuidado e a educação. As pesquisas produzidas na área, principalmente aquelas que se dedicaram a analisar o trabalho de professoras de crianças entre zero e dois anos de idade, também expõem o cuidado e a educação como o cerne das práticas docentes (CAMPOS, 1994; SAYÃO, Déborah Thomé, 2010; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira, 2011; DUMONT-PENA, Érica, 2012; 2015).

Assim como muitos outros objetos estudados pelas Ciências Humanas, o cuidado vem sendo investigado a partir de diferentes campos do conhecimento como a Sociologia do Trabalho, do Gênero e da Família, os estudos no campo da Economia, da Ciência Política, bem como no campo da Saúde e da Educação. Mesmo com essa diversidade de abordagens teóricas, os trabalhos que se debruçaram sobre esse conceito na sociedade contemporânea compartilham da concepção de sua natureza transversal e multidimensional (HIRATA, Helena, 2010; GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA; SUGITA, Kurumi, 2012; SOARES, Angelo, 2012; DUMONT-PENA, 2012; 2015, MOLINIER, Pascale, 2012).

O próprio termo *care* (cuidado) é, segundo Hirata (2010) e Guimarães, N. A., Hirata e Sugita (2012), de difícil tradução, pois além de ser polissêmico o *care* comporta várias ações e atitudes caracterizadas por conceitos equivalentes em diferentes línguas, como: “solicitude, preocupação com o outro, estar atento a suas necessidades” (HIRATA, 2010, p. 43). No caso do Brasil, por exemplo, as autoras descrevem que a palavra *cuidado* é utilizada para designar a atitude, mas é o verbo *cuidar* que representa a ação que parece traduzir melhor a expressão *care*.

Em função dessa multiplicidade de campos que tomam o cuidado como objeto de estudo, torna-se importante, então, pensá-lo a partir desse caráter multidimensional, compreendendo-o de maneira ampla como uma “relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa” (HIRATA, 2010, p. 48), sendo, na maioria das vezes, desempenhada “por mulheres em condição de subalternidade com o intuito de satisfazer o bem-estar desse outro, seja como um serviço pago ou como uma relação de amor” (DUMONT-PENA, 2015, p. 15).

Nos trabalhos de Hirata (2010) e Guimarães, N. A., Hirata e Sugita (2012), observamos que o cuidado não se restringe apenas ao campo do trabalho profissional (*care work*), mas também remete-se à esfera do privado, do doméstico, isto é, do trabalho de cuidar não remunerado. Por isso, o cuidado está profundamente relacionado às questões de gênero, visto que essa atividade está naturalizada na nossa sociedade “como se fosse inerente à posição e à disposição (*habitus*) femininas” (GUIMARÃES, N. A.; HIRATA; SUGITA, 2012, p. 84, grifo das autoras).

Nos estudos sobre o cuidar realizados por Soares (2012), Thereza Montenegro (2005), Damaris Gomes Maranhão (2000; 2011) e Molinier (2012) é possível identificar essa forte relação do cuidado com o gênero feminino. Outra característica presente nesses trabalhos são as relações do trabalho de cuidar com as emoções, a afetividade, a dimensão moral e relacional. Nesse sentido, Soares (2012, p. 49) expõe que “nem todo trabalho emocional é, necessariamente, trabalho de cuidados, mas todo trabalho de cuidados envolve, sempre, o trabalho emocional” (p. 49). Assim, o autor fundamenta que esse trabalho exige uma coordenação das emoções de quem cuida, em constante relação com as emoções de quem recebe o cuidado.

Maranhão (2000, p. 120), estudiosa do cuidado no campo da saúde e na educação, também afirma que o ato de cuidar tem uma dimensão emocional, uma vez que está relacionado com “a capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura”. Essa autora ressalta o caráter cultural, histórico e social do cuidar, evidenciando que “as práticas de cuidado com as crianças são influenciadas pelo conhecimento científico que se articula com os significados culturais que correspondem à visão de mundo e à organização social de cada sociedade em cada período histórico” (MARANHÃO, 2011, p. 16). Portanto, as concepções de “limpo”, “sujo”, “bem cuidado”, “descuidado” alteram-se ao longo da história e estão intrinsecamente relacionadas à cultura e à forma com que cada sujeito percebe esse trabalho.

Os estudos produzidos por Molinier (2012), teórica francesa do cuidado, também nos ajudam a desvelar esse conceito. No artigo “Ética e trabalho do *care*”, a autora descreve cinco importantes descrições que fariam parte desse trabalho. A primeira delas seria o cuidado como *gentleness*. Segundo Molinier (2012, p. 32), o cuidado como *gentleness* é “um gesto ou uma forma de agir (ou de não agir) ajustados ou afinados às necessidades do destinatário, que podem ser, inclusive, marcados pela distância ou desapego”. Dessa forma, o trabalho de cuidado é composto por atitudes adequadas face às necessidades do outro e, por isso, esse

trabalho, para Molinier (2012), seria uma arte do ajuste a situações e a contextos muito particulares das relações entre quem cuida e quem recebe o cuidado.

A segunda dimensão é o cuidado como *savoir-faire* discreto. De acordo com Molinier (2012), um trabalho atencioso quando bem realizado não é visto e, no caso do cuidado, a pessoa que recebe não sabe quanto custou ao cuidador aquele serviço, em razão do sujeito que cuida estar sempre antecipando e respondendo as necessidades do outro. Essa antecipação e adequação às necessidades do outro conferem, para Molinier (2012), ao cuidado o caráter de ser um trabalho discreto e invisível.

A terceira dimensão é o cuidado como *trabalho sujo*. Molinier (2012, p. 35) expõe que esse trabalho sujo traz as discussões sobre aquilo “que é preciso fazer e que não pode ser deixado de lado sem graves desordens para a sociedade”. Por isso, o cuidado é um trabalho sujo na medida que atua com aquilo que se queria evitar e nem ao menos pensar, por exemplo, os excrementos produzidos pelo corpo humano (urina, fezes, vômito). Mas por ser da ordem das necessidades vitais, não pode, por isto, ser excluído, fazendo assim parte do trabalho de quem cuida. A quarta dimensão exposta por Molinier (2012) é do cuidado como *trabalho inestimável*. Nela, a autora aborda que as pesquisas que ouviram as trabalhadoras do cuidado evidenciaram que, apesar do pouco reconhecimento social relativo ao trabalho desenvolvido por elas na sociedade, essas trabalhadoras possuíam um grande envolvimento e conferiam um enorme sentido à sua própria atuação.

A última dimensão é do cuidado como *narrativa ética*. Segundo Molinier (2012), para construirmos a noção de que todos somos provedores, beneficiários e dependentes das atividades de cuidado, ou seja, que cuidar não é inato e não deve apenas ser realizado por mulheres. É necessário desconstruir as concepções e representações estereotipadas dos diferentes papéis assumidos pelas mulheres na sociedade. Nesse sentido, a autora expõe que “o *care* é um trabalho social, no qual diferentes atores ocupam posições de poder, de decisão ou de execução distintas e conflitivas” (MOLINIER, 2012, p. 41-42). Assim, para Molinier (2012), é necessário politizar os relatos do cuidado, indo além dos discursos que normatizam e desqualificam as vozes das mulheres e, ao mesmo tempo, naturalizam esse trabalho como pertencente a uma natureza biológica feminina.

Na tese produzida por Dumont-Pena (2015) sobre as relações sociais de cuidado no berçário, a autora descreve vários estudos produzidos por John Tronto que também discutem o cuidado como uma atividade universal e que embora todos precisassem do cuidado, esta é uma atividade exercida majoritariamente por mulheres e grupos subalternizados. Nessa perspectiva, o cuidado não estaria apenas relacionado com o gênero, como aponta Molinier

(2012), mas também imbricado com as categorias de classe e raça. Por isso, Dumont-Pena (2015) aponta que é necessário denunciar a desigualdade na distribuição das atividades de cuidado na sociedade, sobretudo as atividades de cuidado desenvolvidas por mulheres em condição de subalternidade.

No campo da educação, Dumont-Pena (2012) expõe que os estudos relativos ao cuidado vão se consolidar com a área da Educação Infantil, principalmente, a partir das pesquisas e discussões acerca do gênero e a respeito das identidades das instituições e das profissionais que trabalhavam nas creches e nas pré-escolas. Essa literatura, segundo Campos (1994), Silva, I. O. (2004; 2016), Dumont-Pena (2012; 2015), Maranhão (2000), Sayão (2010) e Guimarães, D. O. (2011), buscou superar as representações das creches e de suas profissionais como uma instituição voltada para o atendimento assistencialista das crianças mais pobres e apenas para as atividades de cuidado como as ligadas à higiene, ao sono e à alimentação das crianças; e da pré-escola como uma instituição voltada à preparação para o Ensino Fundamental, com caráter educacional, na qual prevaleciam no trabalho das profissionais ações voltadas para criar habilidades e hábitos que auxiliassem as crianças na rotina escolar.

Nesse sentido, a produção da área da Educação Infantil, que inclusive estimulou as políticas educacionais, criticava a concepção de que a função da pré-escola era de instruir e transmitir conhecimento para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental e que caberia à creche apenas um ambiente de guarda e de tutela das crianças das camadas populares (SAYÃO, 2010; GUIMARÃES, D. O., 2011). De acordo com Sayão (2010), na tentativa de superar essa distinção e dicotomia entre a creche e a pré-escola e de conferir à Educação Infantil uma especificidade em relação ao Ensino Fundamental, o binômio cuidado/educação passou a ser tratado como um princípio indissociável da área.

Essas transformações nas concepções de creche como uma instituição restrita ao cuidado e da pré-escola como instituição apenas educacional não ocorreram da noite para o dia. Elas são fruto de um longo processo de “luta pelo reconhecimento das creches como um espaço educativo” (DUMONT-PENA, 2012, p. 34), bem como das concepções de crianças e infâncias produzidas pela literatura, que evidenciaram a necessidade de todas as crianças receberem cuidados e de ter esses sujeitos e suas experiências como ponto de partida das ações das professoras, valorizando e integrando o cuidado no trabalho cotidiano das instituições e não mais uma preparação para o Ensino Fundamental (GUIMARÃES, D. O., 2011).

Para Sayão (2010), um dos documentos que representam essa busca pela superação da dicotomia entre cuidar e educar na área é a publicação do Ministério da Educação (MEC):

“Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”. Segundo a autora, essa publicação popularizou o vocabulário *educare*, que chegou ao Brasil através dos estudos de Fúlvia Rosemberg a respeito dos programas de Educação Infantil nos Estados Unidos. Nessa publicação do MEC havia a discussão de Campos (1994) sobre a necessidade de integrar o cuidar e o educar. Nela, a autora indicava que uma das formas de superar a dicotomia cuidado/educação e serviço “assistencial”/“educacional” na Educação Infantil era a incorporação pela área e por suas profissionais da concepção de *educare*.

Segundo a autora, o conceito de *educare* “inclui todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (CAMPOS, 1994, p. 35, grifos da autora). Para Campos (1994), nessa concepção, os aspectos do cuidado seriam retomados e estabelecidos aos objetivos educacionais, assim como deixariam de ser considerados exclusivos das creches e das crianças pobres, visto que todas as crianças possuem necessidades relacionadas ao cuidado que devem ser consideradas no processo educativo.

Essas referências construídas pela literatura da área que impulsionaram mudanças na legislação educacional da educação provocaram grandes avanços em direção a uma perspectiva que considere o cuidar e o educar de forma integrada e indissociável na Educação Infantil. Sayão (2010, p. 76) destaca, inclusive, que é possível verificar que há um consenso tanto na área quanto no discurso das professoras de que “todo cuidado implica educação”.

Contudo, tanto para Sayão (2010) quanto para Guimarães, D. O. (2011) e Dumont-Pena (2015), o fato das legislações educacionais e das referências produzidas pela área indicarem que todas as crianças, independentemente de sua faixa etária, classe social, gênero ou raça necessitem de ser cuidadas e educadas, não significa que as definições das ações de cuidado estejam claras. Para Dumont-Pena (2015, p. 53), as definições existentes são ainda muito vagas e por isso levam à não problematização das questões do cuidado no trabalho cotidiano das professoras, deixando “intocadas as sobrecargas de tarefas, a desvalorização dos saberes tradicionais, domésticos e a crença na função maternal” do trabalho desempenhado por essas mulheres nas instituições.

Segundo Maranhão (2000), essa indefinição do que seria cuidar de crianças pequenas em instituições coletivas provoca também conflitos a respeito de quais seriam os cuidados destinados às instituições e quais seriam de competência da família. Para a autora, geralmente os cuidados relacionais são aceitos pelas professoras como inerentes à ação educativa, sendo que os cuidados com o corpo das crianças permanecem muitas vezes sendo atribuídos às

famílias. Por isso, são frequentes os conflitos entre as famílias e as instituições sobre quem deveria dar o banho, cortar as unhas ou cuidar dos piolhos, revelando dicotomias dentro do próprio trabalho de cuidar desenvolvido pelas professoras.

Reconhecemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido nos estudos do cuidado e da educação na área da Educação Infantil, tanto no sentido de compreender as ações de cuidado que as professoras realizam e compartilham com as famílias das crianças, quanto de valorizá-las enquanto atividades fundamentais no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade que frequentam as instituições do país (DUMONT-PENA, 2015). No entanto, é a partir das discussões desenvolvidas acima sobre o cuidado e educação e a respeito do trabalho do cuidado em outros campos da Ciências Humanas que construímos as lentes por meio das quais analisaremos as ações cotidianas das professoras e auxiliares na UMEI investigada.

### **1.3 Identidade(s) e identidade(s) docente(s): pluralidade, processos relacionais e biográficos**

Ao debruçarmos sobre o conceito de identidades identificamos, a partir dos trabalhos de Stuart Hall (2000a; 2000b), um dos principais intelectuais do campo dos estudos culturais, como o próprio conceito de identidades é complexo e pouco compreendido nas Ciências Sociais contemporâneas. Segundo Hall (2000a; 2000b), vários campos do conhecimento vêm tomando as identidades como objeto de estudo, como, por exemplo, a Filosofia, a Sociologia, as Teorias do Discurso, o Feminismo, a Psicologia e a Psicanálise. Contudo, devido a essa diversidade teórico-metodológica, o conceito continua sendo pouco desenvolvido e definido nas Ciências Humanas.

De acordo com o autor, as identidades são um fenômeno de difícil delimitação, principalmente quando se parte da visão de que não há uma identidade originária, unificada e permanente. Nesse sentido, Hall (2000a; 2000b) se contrapõe a uma visão essencialista das identidades, na qual haveria uma única identidade que acompanharia o sujeito ao longo de toda a sua vida, ou seja, o autor afirma a inexistência de uma identidade em essência e imutável, que não sofra transformações ao longo da vida dos sujeitos e dos grupos sociais.

Hall (2000a; 2000b) explica que seu conceito de identidades é estratégico, posicional, isto é, está relacionado com as formas com que os sujeitos utilizam a história, a cultura e a linguagem para produzir não o que eles são, mas o que se tornaram. Quer dizer que, para ele,

a identidade não está tanto relacionada aos questionamentos de “quem sou eu? ”, mas com as questões: “quem podemos nos tornar? ”, “como somos representados? ” Ou “como essa representação influencia a forma como eu me represento? ”. Assim, as identidades, para o autor, não são definidas biologicamente, mas sim historicamente e são construídas e transformadas constantemente em relação “às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000a, p. 2).

Opondo-se às ideias iluministas que enxergavam as identidades do indivíduo como centradas, unificadas e estáveis, o autor afirma que, a partir das transformações sociais, culturais e econômicas causadas pela pós-modernidade, as identidades deixaram de ser vistas como fixas e passaram a ser consideradas como flexíveis. Logo, o sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos, sendo que essas identidades não são unidas em torno de um “eu” estável e coerente.

Para Hall (2000a, p. 3), então, dentro de um mesmo “eu” podem existir identidades contraditórias, múltiplas e ao mesmo tempo temporárias. Segundo ele, “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar”. Devido a esse caráter plural e fragmentado da concepção de identidades proposta por Hall (2000a; 2000b), o autor defende utilizar o termo identidades no plural. Nessa dissertação, também optamos por seguir essa recomendação, pois compreendemos que as identidades docentes são múltiplas e defini-las no singular poderia remeter ao leitor à ideia de uma identidade única.

É preciso destacar, ainda, dois aspectos relevantes no conceito de identidades proposto por Hall (2000a; 2000b). O primeiro aspecto é o discurso; o segundo, a diferença. Em relação ao primeiro, Hall (2000b) considera que as identidades são construídas no e pelo discurso, por isso torna-se necessário compreendê-las enquanto produções históricas, culturais, sociais e institucionais específicas. Em razão disso, as identidades, para o autor, precisam ser compreendidas como ponto de encontro entre “os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’” (HALL, 2000b, p. 112).

O segundo aspecto, a diferença, está intrinsicamente relacionado ao discurso, visto que as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, não há identidades sem o outro, bem como elas são constituídas e transformadas dentro de relações de poder específicas marcadas pela diferença. Nesse sentido, as identidades, para o autor, não são fruto de uma

totalidade, de uma homogeneidade, mas de jogos de poder, da diferença e da exclusão, ou seja, as identidades são construídas a partir da relação com o outro que não é igual a mim, com aquilo que me falta, aquilo que não sou. Assim, para Hall (2000a, p. 109), as identidades emergem:

no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça sem diferenciação interna.

Como bem descrito por Hall (2000a; 2000b) e abordado no começo desse tópico, o fenômeno das identidades vem sendo investigado a partir de diferentes campos do conhecimento. Isso indica que as identidades podem ser compreendidas e pesquisadas a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos, bem como podem estar relacionadas com diferentes objetos como, por exemplo, a etnia, o território, o gênero, a religião, a cultura, entre outros. Tendo em vista essas várias dimensões dos estudos identitários, nosso trabalho focalizou a dimensão profissional, ou seja, identidades de professoras que atuam cuidando e educando crianças entre zero e dois anos de idade em uma instituição pública de Educação Infantil.

Em razão disso, são relevantes para esse trabalho as discussões teóricas a respeito das identidades profissionais que serão desenvolvidas a seguir. Para discutir esse conceito, nos baseamos nas análises realizadas por Dubar (2005; 2006; 2012), sociólogo francês que, assim como Hall (2000a; 2000b), afirma a inexistência de uma identidade unificada e estável, bem como estabelece uma relação entre o eu e o outro e a diferença no processo de constituição das identidades.

Dubar (2006), no seu livro *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, descreve que as identidades resultam de uma dupla operação linguística: a diferenciação e a generalização. Segundo o autor, a operação da diferenciação pretende definir a diferença, produzindo a singularidade dos sujeitos, mas ao mesmo tempo, a operação da generalização procura definir o ponto comum a um mesmo grupo sendo, portanto, a identidade a pertença comum. Em razão dessas operações de diferenciação e generalização é que a identidade se encontra em um paradoxo, para Dubar (2006). Segundo o autor, a identidade é ao mesmo tempo aquilo que existe de único, de singular em cada sujeito, mas também aquilo que é partilhado entre um grupo.

A única forma de superar esse paradoxo das identidades, de acordo com Dubar (2006), é compreendê-la a partir do elemento comum existente nessas duas operações: a identificação de (identidade para si) e pelo outro (identidade para o outro). Nessa perspectiva de relação entre o eu e o outro é que o autor expõe que não há identidades sem alteridades e, conseqüentemente, assim como a alteridade varia historicamente e está dependente do seu contexto de definição, a identidade também está sujeita a esses aspectos.

Essa relação entre o eu e o outro é um importante aspecto do conceito de identidades desenvolvido por Dubar (2005; 2006). Sobre essa relação, o autor descreve que a identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e problemáticas, pois a identidade para si é “correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135); e problemática, porque não sou o outro, portanto, mesmo eu me colocando no lugar do outro, tentando compreender o que ele pensa ou sente sobre mim, não posso ser ele e, por isso, nunca terei certeza se a identidade que construo para mim coincide com a minha identidade para o outro, ou seja, com a identidade que o outro constrói sobre mim. Considerando essa dualidade – identidade para si e identidade para o outro – é que Dubar (2005, p. 135) define que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Para o autor, essa relação entre identidade para si/identidade para o outro precisa ser compreendida a partir do processo de socialização. Dessa forma, segundo Dubar (2012), os processos específicos de socialização vividos e experimentados pelos sujeitos ao longo da vida como os processos de formação, de trabalho, a carreira, a família, é que constroem as identidades profissionais e que permitem aos sujeitos assegurarem o reconhecimento de si e dos outros enquanto profissionais (DUBAR, 2012). Nas palavras do autor, a identidade:

*não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).*

De acordo com Dubar (2005), essa noção de identidades “tenta introduzir a dimensão subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica” (DUBAR, 2005, p. 136), indo além das noções de classe usadas por uma perspectiva macrossocial ou das noções de *status* e de papel da perspectiva microssocial. Além da socialização, outro aspecto importante no conceito desenvolvido por Dubar (2005) são os mecanismos de identificação. Segundo o autor, somos identificados pelo outro através de categorias que podemos ou não recusar e nos

definir de outra forma, em ambos os casos, na aceitação da identificação dada pelo outro ou na identificação definida por nós. As categorias utilizadas são “socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais)” (DUBAR, 2005, p. 137).

Dubar (2005) expõe, assim, que a partir dessas identificações, as identidades são marcadas e construídas na relação entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento. Os atos de atribuição são denominados pelo autor como aqueles que buscam definir “que mulher eu sou” e “que mulher dizem que eu sou”, isto é, a identidade para o outro. Os atos de pertencimento são aqueles que expressam “que mulher eu quero ser” e “o que eu digo que sou”, ou seja, a identidade para si. Para o autor, ainda é “*pela e na atividade* com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação” (DUBAR, 2005, p. 138, grifos do autor) que podemos ser identificados e levados a endossar ou a negar as identificações que recebemos dos outros e das instituições.

A atribuição e a incorporação das identidades também são aspectos importantes do conceito desenvolvido por Dubar (2005). Segundo o autor, apesar desses dois processos serem heterogêneos, algumas teorias sociológicas tendem a reduzi-los como um mecanismo único. Dubar (2005) é contrário a essa redução dos mecanismos de atribuição e incorporação a um mecanismo único, descrevendo que o processo de atribuição das identidades pelo outro só pode ser compreendido no interior dos sistemas de ação em que o indivíduo está inserido e resulta de relações de força, ou seja, de relações de poder entre todos os indivíduos envolvidos e da legitimidade das categorias utilizadas no processo de atribuição.

Por outro lado, o processo de incorporação refere-se à interiorização ativa das identidades pelos próprios indivíduos. Esse processo, para o autor, “só pode ser analisado no interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’” (DUBAR, 2005, p. 139), sendo que as categorias utilizadas nesse processo devem ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo de referência do qual ele define sua identidade para si. Esse grupo de referência pode, para Dubar (2005, p. 139), ser diferente do grupo que o indivíduo pertence objetivamente para o outro. Entretanto, “ele é o único que importa subjetivamente para o indivíduo”. Portanto, sem essa legitimidade subjetiva não é possível falar em identidade para si.

Além dos processos de atribuição e incorporação serem heterogêneos, para o autor, esses processos não são necessariamente coincidentes. De acordo com Dubar (2005), então, quando os resultados desses processos se diferem ou, em outras palavras, quando os processos de atribuição e incorporação não coincidem, acontece um desacordo entre a identidade para o

outro conferida a uma pessoa e a identidade para si que ela mesma se atribui. Desse desacordo, resultam-se estratégias identitárias voltadas para reduzir a distância entre as duas identidades. Essas estratégias identitárias, nas palavras do autor podem:

assumir duas formas: ou a de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos, visando tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou a de transações “internas” ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si (DUBAR, 2005, p. 140, grifos do autor).

Nesse sentido, a construção das identidades na perspectiva de Dubar (2005) se realiza através da articulação entre os processos relacionais que produzem as identidades para o outro e as trajetórias vividas pelo próprio indivíduo no seu processo biográfico, das quais se formam as identidades para si. Considerando esses dois processos de produção de identidades, o processo biográfico (identidade para si) e o processo relacional (identidade para o outro) é que Dubar (2005, p. 143) define que “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar a nossa própria identidade”.

Considerando essa articulação entre processos relacionais e biográficos na produção das identidades sociais, o autor descreve que é relevante não reduzir as identidades profissionais às situações de emprego e de formação dos sujeitos investigados, pois ao mesmo tempo em que os sujeitos se identificam com um grupo profissional específico, eles também se identificam com outras dimensões sociais de sua trajetória de vida, como dimensões étnicas, de classe, sexuais, religiosas. Dessa forma, Dubar (2005) considera que as identidades profissionais são uma das múltiplas dimensões das identidades sociais dos sujeitos. Assim, as identidades profissionais não se constroem independentemente das identidades sociais e individuais, sendo um processo cuja construção não se constitui apenas de maneira pessoal, mas envolve diversas socializações.

A análise, portanto, das identidades sociais e profissionais na abordagem de Dubar (2005; 2006; 2012) pressupõe considerar os aspectos biográficos e relacionais dos sujeitos para se compreender os processos de construções identitárias. A partir dessa abordagem, consideramos que a construção das identidades docentes de professoras da Educação Infantil está intrinsecamente relacionada à maneira pela qual essas docentes se identificam umas com as outras e, simultaneamente, constroem uma identidade de si nessa relação entre processos relacionais e biográficos (DUBAR, 2005; 2006).

No campo da educação, as discussões desenvolvidas por Nóvoa (1992) a respeito dos processos de construção de identidades docentes também nos ajudam a compreender esse conceito. Para o autor, após a metade do século XX, as professoras e os professores começaram a passar por um momento de crise de identidades, pois as muitas pesquisas produzidas no campo da educação reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas e as docentes viviam em constante ameaça de serem substituídas por máquinas ou outros sistemas não humanos de educação. Segundo o autor, estas pesquisas foram impondo às professoras e aos professores o discurso de que a profissão docente deveria separar o eu profissional do eu pessoal.

Nóvoa (1992) descreve, assim, que na década de 1960 as docentes foram praticamente “ignoradas” nas pesquisas do campo da educação. De acordo com o autor, parecia que o trabalho que esses sujeitos realizavam não era relevante nas dinâmicas educativas. Contudo, na década de 1970, o autor expõe que as professoras e os professores já passaram a ser “esmagados” pela acusação de contribuírem com a reprodução das desigualdades sociais e, por fim, na década de 1980 o foco voltou-se mais para as instâncias que controlavam as professoras e que as avaliavam.

No entanto, Nóvoa (1992) demonstra que após a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, em 1984, a produção do campo começou a se multiplicar em relação às diferentes temáticas que envolvem a vida dos professores. Investigações sobre carreiras, autobiografias e biografias, percursos profissionais, desenvolvimento profissional e pessoal das docentes começaram a surgir no campo da educação. Para o autor, essa produção, apesar de heterogênea, trouxe para o centro das pesquisas educacionais o sujeito professora e professor e não apenas suas práticas, ampliando o olhar sobre a vida e a pessoa que exercia a profissão docente. Segundo Nóvoa (1992), a frase de Jennifer Nias (1991), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, representava bem essa nova forma de produzir conhecimento na área, que passou a reconhecer a importância de se compreender as diferentes maneiras de ser docente.

Nóvoa (1992) descreve ainda que é relevante para se compreender como cada um torna-se professora ou professor entender três aspectos que sustentariam o processo identitário. O primeiro deles seria a adesão que, segundo o autor, é o fato de que para ser professora é preciso se implicar na adesão de normas, condutas, princípios e valores ligados à profissão. O segundo seria a ação que, para Nóvoa (1992), é a questão de que todas as professoras escolhem maneiras de agir a partir de decisões tomadas num jogo entre o profissional e o pessoal. De acordo com o autor, todos sabemos quais práticas e formas dão mais certo com a

nossa maneira de ser e “que o sucesso e o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula” (NÓVOA, 1992, p. 16). O terceiro aspecto descrito por Nóvoa (1992) é o da autoconsciência, ou seja, são as reflexões que a própria professora toma em relação à sua ação. Para o autor, a capacidade de refletir sobre a própria ação é decisiva na profissão, pois é ela que irá orientar a docente na continuidade ou não de uma prática.

Considerando esses aspectos descritos acima é que Nóvoa (1992, p. 16) expõe, então, que a construção das identidades docentes é um lugar de lutas e de conflitos, de maneiras de ser e estar na profissão e que essa construção demanda tempo e “passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Dessa forma, para o autor, cada professora possui um modo próprio, singular de organizar a sala, seus materiais, de se movimentar, de se dirigir às crianças. Segundo Nóvoa (1992), o processo de construção das identidades docentes perpassa também pela capacidade de atuarmos com autonomia no nosso cotidiano de trabalho, bem como pelo sentimento de controle que temos de nossa atuação.

Portanto, para Nóvoa (1992), as maneiras com que cada professora ensina estão diretamente relacionadas com a pessoa que exerce o ensino, ou seja, o ser e o ensinar estão intrinsecamente relacionados. Por isso, o autor faz o seguinte questionamento: “será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (NÓVOA, 1992, p. 17, *apud* LABORIT, Henri, 1992, p. 55). Dessa forma, consideramos nessa dissertação que não há como separar *eu profissional* do *eu pessoal* nas análises sobre as identidades de professoras de bebês e de crianças de dois anos de idade e que as escolhas que cada professora toma ou até mesmo deixa de tomar no seu trabalho se cruzam com suas maneiras de ser e de estar na profissão docente. Essas escolhas, como sugere Nóvoa (1992), desvendam tanto a maneira com que essas professoras cuidam e educam crianças em instituições de Educação Infantil, como também nos mostram suas próprias maneiras de ser.

**CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO  
INFANTIL PÚBLICA EM BELO  
HORIZONTE: organização do  
trabalho, sujeitos pesquisados e suas  
vivências**

## 2. A Educação Infantil pública em Belo Horizonte

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996 observou-se um processo de movimentação em grande parte dos municípios brasileiros em torno do atendimento às crianças e às famílias. Nos trabalhos de Pinto (2009), Pinto, Duarte e Vieira (2012) e Rocha, F. M, (2017) é possível verificar o processo de institucionalização da Educação Infantil pública em Belo Horizonte a partir das definições propostas por essas legislações e também através das lutas e das reivindicações de diferentes atores sociais em defesa do direito à educação para as crianças pequenas na cidade. Neste tópico, trataremos desse processo de institucionalização da Educação Infantil no município, dando ênfase à criação, através da Lei Municipal nº. 8.679/2003, das UMEIs, do cargo de educador infantil e de seus desdobramentos.

Segundo Pinto (2009) e Pinto, Duarte e Vieira (2012), até o final de 1970, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) possuía apenas duas escolas infantis que atendiam crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos de idade. Em função dessa ausência de uma rede pública de atendimento às crianças pequenas no município e do intenso debate e reivindicação dos movimentos sociais de mães trabalhadoras, Belo Horizonte passou a verificar, nesse período, um crescimento significativo de creches comunitárias organizadas por mulheres das periferias.

Entre os anos de 1970 e 1990, para as autoras, a oferta da Educação Infantil no município consistia, principalmente, no “aproveitamento de professoras excedentes ou em regime de dobra e uso de espaços ociosos nas escolas de ensino fundamental e médio” (PINTO, 2009, p. 45). Este aspecto, segundo Pinto (2009) e Pinto, Duarte e Vieira (2012), demonstra como a Educação Infantil em Belo Horizonte constitui-se durante muito tempo em uma política elaborada no campo da assistência social, acompanhando as tendências históricas do país de atendimento público apenas às crianças entre quatro e seis anos de idade, não incluindo no seu atendimento as(os) bebês e as crianças até os três anos de idade e estabelecendo convênios com instituições comunitárias para o atendimento às crianças e às famílias das classes populares.

Contudo, esse quadro de precariedade no atendimento às crianças pequenas no município se contrapunha à Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOBH), promulgada em 1990. Esta lei, no artigo 157, define que é dever do município o “atendimento obrigatório e gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, em horário integral”

(BELO HORIZONTE, 1990). Para Pinto (2009), mesmo a LOBH (BELO HORIZONTE, 1990) determinando que era de responsabilidade do município o atendimento educacional às crianças até os seis anos de idade, a baixa oferta desse atendimento significava uma opção política dos gestores de não assegurar o direito às crianças e às famílias a essa etapa da educação em Belo Horizonte.

Mudanças mais significativas na política educacional relacionada à Educação Infantil no município começaram a se desenvolver, de acordo com Pinto (2009), na gestão do governo Patrus Ananias (1993-1996), que embora tenha investido em melhorias nos convênios com creches comunitárias e filantrópicas não avançou na ampliação de vagas na Educação Infantil pública. Para autora, na gestão Célio de Castro (1997-2000) os desafios em relação à efetivação de uma política educacional para a Educação Infantil se intensificaram, principalmente, devido à promulgação da LDBEN, em 1996. Com isso, segundo Pinto (2009, p. 47), foi nesse período que algumas ações como, por exemplo, “os estudos que constataram os limites da política de convênios e, conseqüentemente, a necessidade de investimentos em uma rede pública de cuidado e educação de crianças menores de sete anos” subsidiaram a ampliação do atendimento público à Educação Infantil no município.

Outra ação importante realizada na gestão Célio de Castro (1997-2000) foi a regulamentação da Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação (CME) através da Resolução CME/BH nº. 01/2000. Esta resolução, de acordo com Pinto (2009, p. 50), estabeleceu normas para a regulamentação, autorização e o funcionamento de creches e pré-escolas no município, definindo critérios para a proposta pedagógica, regimento escolar, espaços e instalações físicas, equipamentos e profissionais. Para a autora, após a Resolução CME/BH nº. 01/2000 e devido à crescente necessidade de ampliar o atendimento público à Educação Infantil em Belo Horizonte foi criada, durante o ano de 2001, uma comissão dentro da SMED responsável por planejar a expansão dessa etapa da educação no município.

Conforme Pinto (2009) descreve, essa comissão criou e apresentou vários cenários para ampliar o atendimento às crianças e às famílias no município, mas as propostas não foram implantadas. No seu trabalho, a autora expõe uma entrevista com Isa Teresinha Ferreira Rodrigues Silva, que participou dessa comissão. No relato abaixo, Isa Teresinha descreve esses cenários e os motivos que levaram a prefeitura a vetar essas propostas:

Chegamos a pensar em sete cenários diferentes, colocando números de crianças diferenciados, quadro de pessoal que previsse um núcleo central, onde houvesse uma direção do quadro completo da escola, mas que esse quadro completo ficasse responsável por módulos de educação infantil, por prédios que funcionassem no entorno daquela direção. Para enxugar os

custos de direção da escola e os custos de quadro de pessoal. [...]. Eram cenários bastante elaborados, eram propostas interessantes, mas todos esses cenários foram vetados pela Secretaria de Planejamento. [...]. Não se pensava ainda em um financiamento específico para a educação infantil, recursos subvinculados para essa área e a prioridade, claro, do orçamento do município com a educação estava vinculada ao ensino. [...]. Por outro lado, na época, já se colocava que o município estava gastando mais do que os 25% estabelecidos por Lei, que deveriam ser aplicados em educação, então era muito difícil, muito complicado pensar numa ampliação da rede pública com construção das escolas de educação infantil, das unidades de educação infantil, dentro do cenário que a gente havia construído, todos eles considerando o professor da rede pública (SILVA, Isa Teresinha Ferreira Rodrigues. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 22 jul. 2008, apud, PINTO, 2009, p. 52).

É possível verificar a partir deste depoimento que as questões relacionadas à rede física das escolas e das profissionais que atuavam junto às crianças e às famílias tiveram destaque nas discussões sobre a implementação e a ampliação da Educação Infantil pública no município, bem como a restrição do financiamento dessa etapa da educação. Pinto (2009) expõe que para encaminhar as questões apontadas por essa comissão a SMED, em 2002, publicou a Portaria nº. 56/2002, que montou um grupo responsável por realizar um estudo técnico sobre a ampliação da Educação Infantil em Belo Horizonte. Este grupo produziu o documento “Estudo técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte” (2002). Neste documento, a autora descreve as seguintes considerações em relação às profissionais que atuavam nas instituições:

a perspectiva de definição de um novo cargo e/ou carreira para o profissional da educação infantil ou da infância é uma definição que não descaracteriza a função do professor. Esta perspectiva é decorrência de vários fatores, dentre os quais destacamos a grande demanda não atendida na rede pública, o comprometimento dos recursos vinculados da educação com o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Bolsa Escola e a diminuição da arrecadação do município (Estudo técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, 2002, p. 30, apud, PINTO, 2009, p. 53).

Além desse estudo, a SMED também publicou no ano de 2002 outro documento intitulado “Educação Infantil em Debate (PBH/SMED, 2002)”. Em ambos os documentos, Pinto (2009) apresenta que a Secretaria Municipal de Educação defendia que, para a ampliação e a garantia do atendimento às crianças e às famílias no município, era necessário diminuir os gastos, mas ao mesmo tempo assegurar as condições adequadas à criança. Em razão disso, o documento apresentado pela SMED apontava as seguintes possibilidades:

O salário de um professor municipal que tem pagamento por habilitação é de R\$ 888,00 iniciais para aqueles que têm curso superior e R\$580,00 para os que têm formação em nível de ensino médio-magistério, por 4 horas e meia de trabalho por dia. Como 87% dos professores da rede municipal têm formação superior e o número de alunos por turma é tanto menor quanto menor for a idade, o custo aluno na educação infantil torna-se muito alto devido ao plano de carreira existente hoje na RME de Belo Horizonte. Nessas condições, e com as possibilidades atuais de financiamento, torna-se impossível atender essa demanda [...]. Para viabilizar esse atendimento é preciso reduzir custos, garantindo a qualidade que sempre foi defendida. Para isto, as possibilidades que estão sendo estudadas são: ou a criação de um outro cargo específico para a educação infantil com formação em nível médio na modalidade Normal para quem for ingressar na carreira, ou a alteração no atual plano de carreira para os professores a partir do próximo concurso [...] (Educação Infantil em Debate, PBH/SMED, 2002, p. 2, apud, PINTO, 2009, p, 54).

É com esse cenário de intenso debate e impasse em relação aos recursos financeiros para a Educação Infantil pública em Belo Horizonte, mas com a necessidade de implementação e ampliação dessa etapa da educação no município, principalmente devido às determinações da LDBEN (BRASIL, 1996), que a gestão do governo Fernando Pimentel (2001-2004/2005-2008) promulgou, em 11 de novembro de 2003, a Lei Municipal nº. 8.679/2003, implantando o Programa Primeira Escola. Esta lei criou as UMEIs e o cargo de educador infantil, iniciando, assim, o atendimento às crianças na faixa etária de zero aos três anos e ampliando o atendimento às crianças na faixa etária de quatro a cinco anos (PINTO, 2009; PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

Com a construção das UMEIs e com a criação do cargo de educador infantil, pontos de tensão para as profissionais da área foram constituídos no município, pois a criação desse cargo implicou na construção de uma nova carreira profissional, com diferenças significativas no salário e no plano de carreira das professoras em relação aos demais Professores Municipais. Segundo dados de uma pesquisa realizada por Vieira e Souza (2010, p. 133), por exemplo, “o salário inicial da educadora infantil significava 47% do vencimento atribuído ao professor municipal no início e no final da carreira”. As autoras descrevem que a progressão na carreira também é diferenciada: “o professor com habilitação em nível de ensino superior inicia a carreira imediatamente no nível 10. O educador necessita esperar 3 anos e finalizar o período de estágio probatório para progredir até no máximo 5 níveis” (VIEIRA, SOUZA, 2010, p. 134).

Diante dessa tensão na criação do cargo de educador infantil, as professoras do município realizaram no ano de 2012 uma greve<sup>13</sup>. Esta greve possuía como pauta principal a unificação da carreira docente e teve duração de 45 dias, com um alto índice de paralisação e adesão superior a 80% das professoras. Em função dessa greve e da força do movimento organizado pelas docentes, a PBH sancionou em 13 de dezembro de 2012 a Lei Municipal nº. 10.572. Esta lei transformou o cargo efetivo de educador infantil em cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil.

Além da alteração da nomenclatura do cargo de educador para professor, essa lei garantiu igualdade em alguns direitos reivindicados pelas professoras em relação aos Professores Municipais como, por exemplo, o tempo para a aposentadoria, o pagamento integral da extensão da jornada de trabalho (dobra), o acúmulo de cargos e a igualdade no valor pago para os abonos (Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica e ao abono de Estímulo à Fixação Profissional) (ROCHA, Maria da Consolação; ROCHA; Wanderson Paiva, 2014; ROCHA, F. M., 2017).

Contudo, apesar dos avanços, a Lei nº. 10.572 não unificou as carreiras das professoras<sup>14</sup> da Educação Infantil com as dos Professores Municipais. Por isso, apesar da alteração na tabela de vencimento-base do plano de carreira da área da educação provocada por essa lei, que demonstrou pela primeira vez uma equiparação entre o salário inicial entre as docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, observamos que tal equiparação é fictícia, visto que os Professores Municipais já iniciam a carreira no nível 10, estando nos níveis anteriores apenas aqueles docentes com formação em magistério e, por outro lado, as professoras da Educação Infantil iniciam a carreira no nível um, ou seja, nove níveis abaixo dos Professores Municipais (ROCHA, F. M., 2017).

Além dessa permanência de desigualdade salarial, as diferenças entre os níveis possíveis de progressão na carreira da educação continuaram os mesmos, tendo a professora da

---

<sup>13</sup> Desde a implementação da Lei Municipal nº. 8.679/2003, as professoras da Educação Infantil pública de Belo Horizonte veem ao longo dos anos se organizando e se mobilizando em lutas em torno de diferentes pautas, principalmente em torno da unificação das carreiras de Professor para a Educação Infantil com a de Professor Municipal. Essas professoras são representadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH). Outras informações a respeito dessas mobilizações estão disponíveis no trabalho de Rocha, F. M. (2017).

<sup>14</sup> Entre os meses de abril e junho de 2018, as professoras da Educação Infantil pública do município realizaram uma greve. A pauta principal era a unificação da carreira dos professores municipais. Esta greve teve uma intensa mobilização e participação da categoria, bem como das famílias das crianças e de outros setores da sociedade. Sobre a greve e seus resultados ver: <http://rededbh.com.br/educacao-infantil-e-vitoriosa-fez-uma-greve-forte-e-conquistou-80-da-carreira/>. Acesso em: 18 de julho de 2018.

Educação Infantil a possibilidade de avançar até o nível 15 e os Professores Municipais até o nível 24. Do mesmo modo, as progressões por escolaridade também continuaram diferenciadas, já que no caso da Educação Infantil dois níveis são conferidos pelo curso superior, restando apenas mais três níveis por progressão, enquanto o Professor Municipal pode avançar até cinco níveis, pois não possui na sua contagem de progressão por escolaridade os dois níveis do curso superior (ROCHA, F. M., 2017).

Outro ponto de tensão no cenário da Educação Infantil pública em Belo Horizonte foi a criação, na gestão Márcio Lacerda (2009-2012/2013-2016), do cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil. Apesar desse cargo ser uma realidade há alguns anos em outras cidades do país, tanto na rede pública de educação quanto na rede privada, no contexto da RME/BH o cargo é uma novidade (BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, I. O., 2017). Segundo a PBH, a justificativa para a criação desse cargo foi a existência de uma demanda das próprias professoras, coordenadoras e vice-diretoras das instituições para a ampliação do quadro de profissionais para auxiliar na atuação junto às crianças de zero a dois anos de idade que ficam em tempo integral nas escolas da prefeitura.

Contudo, de acordo com o Sind-REDE/BH, a criação desse cargo representava para a categoria uma precarização da Educação Infantil no município, visto que, para as professoras, a PBH tinha como objetivo economizar recursos financeiros com a ampliação do quadro de profissionais nas instituições, contratando auxiliares que trabalhariam com uma carga horária maior e um salário menor, se comparado às professoras. Representava também uma desvalorização docente, uma vez que o cargo exigia que a auxiliar não possuísse nenhuma formação em magistério ou qualquer formação na área de educação. Esse aspecto, para as docentes, demonstrava que a prefeitura desconsiderava o critério da formação profissional como um importante aspecto na atuação de qualidade junto às crianças nas UMEIs.

E, por fim, representava a dissociação do cuidado e da educação, indo na contramão das referências para o trabalho com crianças entre zero e cinco anos de idade propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs) (BRASIL, 2009) e pela própria resolução do CME/BH, que indica no seu artigo 5º que a Educação Infantil em Belo Horizonte deve-se pautar “num trabalho pedagógico coletivo que considere a indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar, devendo ser planejado, sistematizado e desenvolvido por profissionais formados e capacitados para o exercício docente na educação infantil” (BELO HORIZONTE, 2015).

Em consequência desses questionamentos, as professoras realizaram nos dias 28 e 29 de maio de 2015 uma paralisação. A pauta dessa paralisação era a reivindicação de que a PBH

nomeasse professoras aprovadas no concurso público para o cargo de Professor para a Educação Infantil, realizado em 2013, no lugar das auxiliares, suspendendo assim a criação desse cargo nas instituições.

Todavia, mesmo com essas reivindicações e com o encaminhamento<sup>15</sup> da suspensão das contratações pela Comissão de Educação da Câmara Municipal, o cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil foi implementado no município, tendo sua contratação realizada por meio das Caixas Escolares das escolas, em regime de trabalho conforme as normas da CLT, com carga horária de 44 horas semanais (oito horas diárias), exigência de formação em Nível Médio completo sem habilitação em magistério e idade mínima de 21 anos (BITENCOURT; SILVA, I. O., 2017; ROCHA, F. M., 2017).

De acordo com o Ofício 277/2015, da Gerência Central de Educação Infantil (GECEDI), enviado às direções das UMEIs, a função da auxiliar nas instituições é a de atuar junto e sob orientação das professoras nas turmas de crianças de zero a dois anos de idade, em jornada de tempo integral, nas atividades educativas (roda, parquinho, saída das crianças, organização dos espaços) e nas atividades de vida diária (alimentação, repouso, trocas, banho), não tendo autonomia para responder ou assumir a responsabilidade pela turma de bebês e de crianças com quem atua (BELO HORIZONTE, 2015; BITENCOURT; SILVA, I. O., 2017).

A Educação Infantil na rede municipal pública de educação de Belo Horizonte é dividida atualmente em dois ciclos da infância: 1º ciclo – crianças de zero a dois anos de idade e no 2º ciclo – crianças dos três aos cinco anos de idade. O atendimento público a essa etapa da educação em tempo integral funciona das 7h30min às 17h e em tempo parcial, no 1º turno (manhã), das 7h30min às 11h30min e, no 2º turno (tarde), das 13 às 17h. O atendimento é ofertado ainda no período parcial nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) com turmas de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

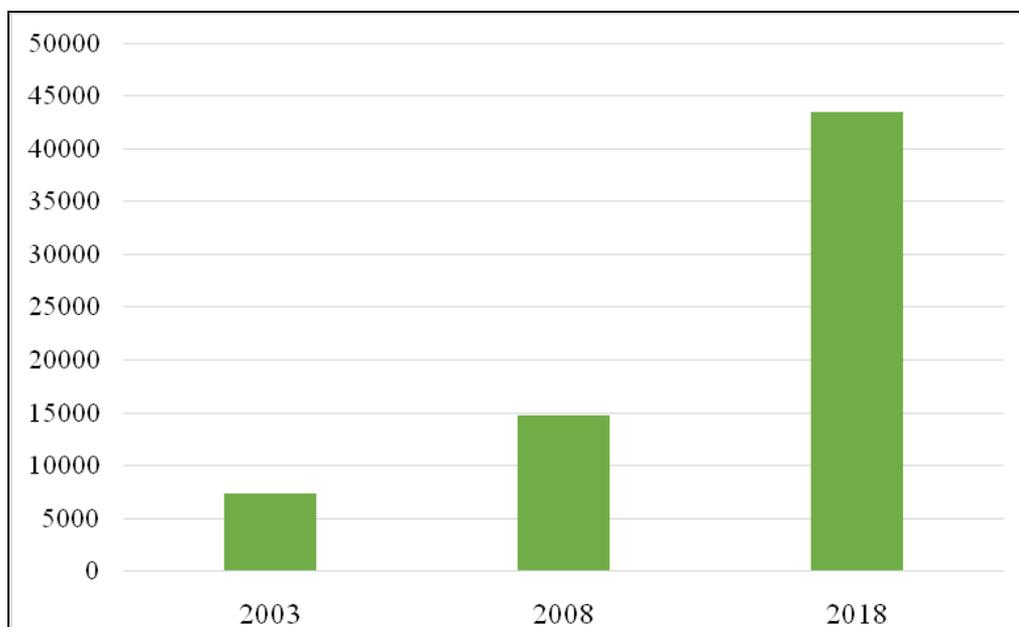
Em dados disponibilizados no *site* da PBH, em janeiro de 2018, sobre o atendimento no município observamos que a RME/BH conta com 131 UMEIs, 13 EMEF e 13 EMEI, atendendo 20.603 crianças na creche e 22.874 crianças na pré-escola, totalizando, assim, 43.477 crianças atendidas. O Gráfico 1 abaixo apresenta os números do atendimento da

---

<sup>15</sup> No dia 28 de maio de 2015, as professoras participaram de uma audiência pública da Comissão de Educação na Câmara Municipal. O objetivo da audiência era debater a contratação das auxiliares pela prefeitura. Os encaminhamentos desta audiência foram os seguintes: suspensão imediata das contratações das auxiliares, esclarecimentos da SMED sobre a criação do cargo, informações sobre os números e critérios referentes às contratações e a realização de visitas técnicas a UMEIs para verificação das condições de funcionamento e do trabalho feito pelas auxiliares.

Educação Infantil pública no município, de acordo com dados disponibilizados pela SMED, durante os anos de 2003, 2008 e 2018:

**Gráfico 1 – Atendimento à Educação Infantil na RME/BH nos anos de 2003, 2008 e 2018**



Fonte: Pinto (2009) e *site* da PBH. Elaboração da autora.

Observando estas informações acima e outras expostas por Pinto (2009) em sua pesquisa verificamos que, em 2003, Belo Horizonte atendeu nas EMEI 3.439 crianças e nas EMEF com turmas de Educação Infantil 3.952 crianças, totalizando 7.391 crianças atendidas. Já no ano de 2008, após a implementação da Lei Municipal nº. 8.679/2003 observamos que o município mais que dobrou o número de crianças atendidas, se comparado com o ano de 2003, atendendo um total de 14.800 crianças, distribuídas entre 40 UMEIs, 38 EMEF e 13 Escolas de Educação Infantil. Por outro lado, verificamos em 2018 que, se comparado ao ano de 2008, o atendimento na rede pública do município continuou crescendo, chegando quase ao triplo de crianças e famílias atendidas. Nesse sentido, observamos em Belo Horizonte, após a implementação da Lei Municipal nº. 8.679/2003, um cenário de aumento ao longo dos anos no atendimento<sup>16</sup> público à Educação Infantil.

Para atuar no cargo de Professor para Educação Infantil do município é necessária a aprovação em concurso público, sendo exigida a formação mínima em Nível Médio na Modalidade Normal, com jornada diária de 4h30min e semanal de 22h30min. A diminuição

<sup>16</sup> Além desse atendimento na RME/BH há o atendimento na rede privada conveniada. Segundo dados disponíveis no *site* da PBH, em janeiro de 2018, a prefeitura mantém convênio com 197 creches que atendem um total de 24.815 crianças no município.

no horário de atendimento das UMEIs não reduziu a jornada diária e semanal de trabalho das professoras. O vencimento-base inicial do cargo para quem está em período probatório é de R\$ 1.451,93, iniciando o plano de carreira no nível um. Após três anos e aprovação nas avaliações de desempenho, as professoras passam a ter estabilidade no cargo público, subindo para o nível dois no plano de carreira. Nesse nível, o vencimento-base inicial é de R\$ 1.524,52. (ROCHA, F. M. 2017).

A partir dessa contextualização da Educação Infantil em Belo Horizonte consideramos que apesar dos avanços na construção da rede pública municipal ocasionados pela implementação da Lei Municipal nº. 8.679/2003, o cenário atual em que se encontra a docência e a expansão dessa etapa da educação em Belo Horizonte é marcado pela estratégia adotada pela PBH de ampliação do atendimento público à Educação Infantil sem ampliação necessária de recursos. Essa estratégia provocou e vem provocando tensões para as professoras, como, por exemplo, a criação de um cargo específico, com carreira e remuneração diferenciada, assim como a recente criação e atuação das auxiliares de apoio à Educação Infantil nas instituições.

## **2.1 A organização do trabalho na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**

Consideramos que a docência não se desenvolve no vazio, mas em um ambiente com tempos e espaços bem demarcados, com objetivos, resultados e com um quadro de profissionais definido a partir de diretrizes e normas (OLIVEIRA, D. A; 2002; 2010; TARDIFF, LESSARD, 2014). Levando em consideração esse pressuposto descrito acima, compreendemos que para analisar como o trabalho das professoras era organizado na UMEI Travessias, era necessário primeiro entender como a legislação educacional do município de Belo Horizonte propõe e delimita como deve ser essa organização. Para tanto, utilizamos nas análises descritas, nesse tópico, a análise documental das prescrições legais e os instrumentos normativos que tratam da organização do trabalho das professoras que atuam nas UMEIs de Belo Horizonte, além de também recorrermos às dissertações de Pinto (2009), Genícia Martins de Matos (2009) e Rocha, F. M (2017), que apesar de não tratarem especificamente da organização do trabalho nas UMEIs nos ajudam a compreender esse objeto.

Em função disso, é relevante compreender como é organizado o quadro das profissionais que atuam nas UMEIs. Nas dissertações de Pinto (2009), Matos (2009) e no documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006) é possível verificar como era organizado o quadro de profissionais no período, posterior, ao da criação

das UMEIs e do cargo de educador infantil pela Lei Municipal nº. 8.679/2003. Esse quadro, segundo Pinto (2009) e Matos (2009), era organizado a partir dos princípios da Escola Plural, considerando as exigências propostas no documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006). Neste documento, as indicações para a definição do número de professoras nas escolas que, conseqüentemente, iriam compor o quadro de profissionais de cada instituição eram as seguintes:

número de cargos = número de turmas (A+B) x 1.5 sendo, A = número de turmas de tempo parcial x 1 e B = número de turmas de tempo integral x 2.33. Para as unidades que atendem em tempo integral, crianças de até dois anos, adiciona-se mais 2 cargos de educador, além do 1.5 (BELO HORIZONTE, Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. 2006, p. 18).

Dessa forma, o número de cargos das professoras nas UMEIs era estabelecido multiplicando-se o número de turmas parciais da escola por 1.5 (um e meio) e integrais por 2.33, além das instituições que caso possuíssem o atendimento em tempo integral na faixa etária de zero a dois anos também tinham o direito a duas professoras. Na cartilha construída pelo Sind-REDE/BH para as professoras das UMEIs, o sindicato expõe que esse número de profissionais é calculado para a escola e não por turno. Isso significa que as instituições possuem autonomia para organizar nos turnos (manhã ou tarde) a quantidade de professoras mais adequada para o atendimento às crianças. Segundo o Sind-REDE/BH, ainda, o valor de 2.33 para turmas integrais é fruto de conquista da categoria, já que em 2004 essas turmas correspondiam somente a uma. Com isso, o 1.5 não garantia a quantidade suficiente de professoras nas turmas de atendimento em tempo integral.

No que tange à jornada de trabalho do educador infantil, o documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006) e a dissertação de Matos (2009) demonstram que a jornada diária dessas profissionais era 4h30min e de 22h30min semanais, divididas da seguinte forma:

4h20min para atividades de regência, coordenações, projetos e trabalho coletivo; 50 minutos semanais destinados a reuniões pedagógicas; 1 hora e 40 minutos relativos a intervalos. A carga horária diária do aluno de 4 horas de efetivo trabalho e 20 minutos de intervalo/recreio devem ser assegurados (MATOS, 2009, p. 46).

Assim como descrito na cartilha do Sind-REDE/BH e nas dissertações de Pinto (2009) e Matos (2009), o dimensionamento do quadro de professoras nas escolas era definido pelo coletivo de cada instituição, considerando tanto o número de turmas, quanto os critérios de

enturmação. Em razão dessa característica, observamos, por exemplo, que na dissertação de Pinto (2009) a UMEI pesquisada pela autora não possuía professoras no horário intermediário. Esse horário é descrito por ela como sendo das 10h às 14h30min. Com isso, era necessário que as coordenadoras assumissem diariamente por uma hora a responsabilidade pelas turmas que ficavam na instituição em tempo integral. Na pesquisa de Matos (2009) também verificamos essa possibilidade de organização do quadro de professoras a partir da demanda da instituição. A autora explica, assim, que o horário intermediário é compreendido entre as 08h30min e as 13h e que poderia variar de acordo com cada escola. No entanto, esse horário era considerado pela maioria das professoras como um horário ruim e que, inclusive, provocava exonerações no cargo de educador infantil, já que dependendo da organização da escola o trabalho no horário intermediário acabava ficando incompatível com a ocupação de outro emprego no período da manhã ou da tarde.

Contudo, ao olharmos os instrumentos normativos recentes de organização do quadro de profissionais das UMEIs e de organização das turmas, verificamos em relação a essas características descritas acima algumas alterações e permanências. Essas mudanças e também continuidades trazem “novas” nomenclaturas para a área, como é o caso da regência compartilhada, que não aparece nas dissertações de Pinto (2009), Matos (2009) e também no documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006). Esses elementos serão tratados abaixo.

Ao analisarmos a Portaria da SMED nº 275/2015, de organização do quadro de profissionais nas UMEIs e EMEIs, publicada no DOM, em 26 de agosto de 2015, verificamos que um elemento de continuidade na organização do quadro de profissionais nas instituições é o valor por turma de tempo integral, que permaneceu sendo de 2.33, ou seja, essas turmas continuaram a ser contabilizadas como duas. No entanto, há uma modificação no valor das turmas parciais, que deixam de ser contabilizadas como 1.5 e passam a ser consideradas como 1.6:

Art.4º O quantitativo de professores de cada Unidade Escolar será definido de acordo com o número de turmas, observando-se a relação 1.6 cargo por turma e cargos complementares necessários para garantia da regência, atividades extraclasse, regência compartilhada e coordenação pedagógica (BELO HORIZONTE, 2015).

Essa portaria passou a considerar no seu artigo 4º como integrantes do quadro de professoras nas instituições os seguintes cargos: “I - professores em regência; II - professores em regência compartilhada nas UMEIs e EMEIs; III - professores em atividades de

coordenação pedagógica” (BELO HORIZONTE, 2015). Assim, as distribuições dos cargos de regência compartilhada e de coordenação pedagógica passaram a ser organizadas a partir da complexidade das instituições e também da proposta pedagógica de cada escola, seguindo as seguintes considerações:

- I - cargos para regência;
- II - cargos para regência compartilhada, de acordo com a complexidade da UMEI e EMEI.
  - a) baixa complexidade = 2 cargos;
  - b) média complexidade = 4 cargos;
  - c) alta complexidade = 4 cargos.
- III - cargos para coordenação pedagógica, de acordo com a complexidade da Unidade:
  - a) baixa complexidade = 2 cargos;
  - b) média complexidade = 2 cargos;
  - c) alta complexidade = 4 cargos (BELO HORIZONTE, 2015, Art. 4º).

A portaria da SMED nº 275/2015 também define quais seriam as atividades da professora de regência compartilhada nas instituições, expondo no artigo 6º que este cargo deve “atuar junto aos professores regentes, garantindo, prioritariamente, a substituição desses em suas ausências” (BELO HORIZONTE, 2015). Delimita também nesse mesmo artigo que esse cargo deve ser organizado pela coordenação pedagógica levando em consideração a especificidade de cada instituição e de cada turma atendida. Além disso, essa portaria define os horários em que a regência compartilhada deve atuar, considerando a complexidade de cada UMEI, sendo eles:

§ 4º Os cargos destinados à regência compartilhada deverão ser distribuídos nos seguintes horários:

I- UMEIs e EMEIs de baixa complexidade:

- a) 1 cargo - 7h às 11h 30;
- b) 1 cargo - 13h às 17h30.

II- UMEIs e EMEIs de média e alta complexidade:

- a) 1 cargo - 7h às 11h30;
- b) 1 cargo - 8h30 às 13h;
- c) 2 cargos - 13h às 17h30 (BELO HORIZONTE, 2015, Art. 6º).

Ao observarmos o documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006) e a portaria da SMED nº 275/2015 verificamos que no primeiro documento o quadro de professoras não estava relacionado a complexidade das UMEIs, tendo as instituições, independentemente da quantidade de crianças matriculadas de zero aos dois anos de idade em tempo integral, a possibilidade de dois cargos, além dos cargos já definidos

pelos cálculos de 1.5 valor por turma de tempo parcial e 2.33 valor por turma de tempo integral. Esse documento correspondia à organização das UMEIs em 2006, época em que as instituições de Educação Infantil públicas do município estavam ainda iniciando o atendimento às crianças e às famílias na cidade, já que esse atendimento começou nas UMEIs em 2004.

Contudo, ao longo dos anos, essas instituições passaram por um processo de ampliação, tanto a partir de reformas que aumentaram a capacidade de atendimento em algumas instituições quanto na construção de novas UMEIs. Dessa forma, a portaria da SMED nº 275/2015 corresponde à organização do quadro de professoras nesse contexto de ampliação da Educação Infantil pública em Belo Horizonte. Nesse sentido, o que identificamos é que o direito a dois cargos de educador infantil por turma de tempo integral definido no documento de “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006) permanece na portaria da SMED nº 275/2015. No entanto, não mais vinculado apenas às turmas de tempo integral, mas à complexidade das UMEIs e EMEIs e com a nomenclatura de regência compartilhada. Essa portaria também delimita que esse cargo deve ser organizado pela coordenação pedagógica de cada instituição, mas estruturado sobretudo para atuar nas ausências das professoras referências, independentemente da faixa etária das crianças e, por isso, atuando tanto em turmas de tempo parcial quanto em turmas de tempo integral.

Como foi exposto no tópico acima, outra mudança no quadro de profissionais das UMEIs foi a criação do cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil, em 2015, vinculado ao trabalho com as crianças de zero a dois anos de idade que ficam nas instituições em tempo integral. Como explicamos, esse cargo é um ponto de tensão no atual cenário da Educação Infantil pública em Belo Horizonte. Na Resolução do CME/BH nº 001/2015, no seu Artigo 39, há a seguinte definição sobre o quadro de pessoal das instituições, que se relaciona com as auxiliares:

Art. 39 - Na composição do quadro de pessoal das instituições de educação infantil, admitir-se-ão outros profissionais, que auxiliam no trabalho educacional, desde que as atividades por eles exercidas sejam complementares e não substitutivas às do professor da educação infantil (BELO HORIZONTE, 2015).

A partir dessa definição, o cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil é considerado de atividades de auxílio e complementares ao trabalho educacional, mas que não podem substituir o trabalho realizado pelas professoras. Outra alteração em relação à organização do trabalho proposta na portaria da SMED nº 275/2015 é relacionada à jornada de trabalho das

professoras. Essa permaneceu sendo de 4h30min diárias e 22h30min semanais, mas a distribuição desse tempo durante o dia passou a ser no seu Artigo 5º de: “I - 3 horas (três horas) diárias para atividades pedagógicas com crianças; II - 1h30 (uma hora e trinta minutos) diária para atividades extraclasse” (BELO HORIZONTE, 2015). As atividades extraclasse são descritas no Artigo 5º como as relacionadas às atualizações e formações continuadas, planejamento, avaliação e registro do processo de ensino-aprendizagem das crianças, articulação da instituição com as famílias e a comunidade e outras atividades definidas pela proposta pedagógica de cada instituição.

Além dessas definições, essa portaria estabeleceu no seu Artigo 5º que a jornada das professoras que atuam na Educação Infantil pública do município deve compreender os seguintes horários de atendimento: “I - 7h às 11h 30; II - 8h30 às 13h; III - 13h às 17h30” (BELO HORIZONTE, 2015). A definição de três jornadas de trabalho: 7h às 11h30min, 8h30min às 13h e 13h às 17h30min também é fruto de um processo de mudanças em relação à forma com que os horários de trabalho das professoras eram organizados. Como descrevemos a partir da dissertação de Pinto (2009), a UMEI pesquisada pela autora não possuía no seu quadro de profissionais docentes que atuavam no horário intermediário. Com as definições da portaria da SMED nº 275/20, essa organização não é mais possível, visto que as instituições que atendem crianças em período integral necessitam possuir no seu quadro de profissionais professoras atuando nos três diferentes horários determinados no Artigo 5º.

Ao analisarmos também o documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006), que segue as recomendações da Resolução nº 01/2000 do CME/BH e a portaria da SMED nº 275/2015, identificamos que a razão professor/criança nas UMEIs e EMEIs do município permanece com a mesma definição proposta pelo CME/BH, no ano 2000. Nesse sentido, a razão professor/criança nas instituições públicas de Educação Infantil de Belo Horizonte obedece a seguinte determinação:

- a) crianças de 0 a 12 meses: até 7 crianças por professor;
  - b) crianças de 1 a 2 anos: até 12 crianças por professor;
  - c) crianças de 2 a 3 anos: até 16 crianças por professor;
  - d) crianças de 3 a 4 anos: até 20 crianças por professor;
  - e) crianças de 4 a 5 anos: até 20 crianças por professor;
  - f) crianças de 5 a 6 anos: até 25 crianças por professor
- (BELO HORIZONTE, 2015, Art. 1º).

No documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH” (BELO HORIZONTE, 2006) há ainda a definição de que este quantitativo recomendado na razão professor/criança poderá ser excedido em até duas crianças por turma, em função do atendimento ao direito

prioritário da criança com deficiência ou sob medida de proteção. Já na portaria da SMED nº 275/2015 não há especificamente a quantidade de até duas crianças por turma. Nessa portaria, no seu Artigo 2º, a definição sobre esse excedente é a seguinte: “os quantitativos de crianças, por turma, definidos no art. 1º, não poderão prevalecer em prejuízo do direito da criança com deficiência e sob Medida de Proteção” (BELO HORIZONTE, 2015).

Por fim, no que tange às definições das competências das docentes da Educação Infantil no município à Resolução do CME/BH nº 001/2015 define no seu Artigo 45 como sendo as seguintes:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica e do regimento escolar da instituição;
- II - acolher e respeitar as crianças;
- III - elaborar e planejar atividades educativas intencionais que respeitam as especificidades de cada faixa etária atendida, considerando a singularidade de cada criança e garantindo o desenvolvimento de suas habilidades;
- IV - desenvolver, em conjunto com a direção, formas de compartilhar com os familiares da criança suas experiências e de inserir os pais e a comunidade na gestão pedagógica da instituição;
- V - participar de experiências formativas diversificadas que lhe ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores inerentes à profissão;
- VI - assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educacional e aprofundando os conhecimentos sobre a organização e operacionalização dos cuidados com a higiene, alimentação e bem estar das crianças de até cinco anos;
- VII - considerar a diversidade social, cultural, étnico-racial e familiar para elaboração da proposta de trabalho;
- VIII - garantir as condições de acessibilidade pedagógica e os recursos e apoios necessários às crianças com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação;
- IX - combater qualquer forma de discriminação, preconceito e violência;
- X - utilizar diferentes formas de registros no acompanhamento da frequência e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando as especificidades desta faixa etária;
- XI - mediar formas de organização que estimulem a autonomia das crianças;
- XII - prover atenção integral e individualizada para as crianças durante todo o tempo de permanência na instituição.
- XIII - prover atenção integral e individualizada durante a realização das atividades propostas, como também nos momentos livres do brincar e das interações que são específicas desta faixa etária;
- XIV - gerir os processos educativos que envolvem o cuidar e o educar;
- XV - prover uma aprendizagem significativa e educação de qualidade às crianças atendidas;
- XVI - buscar aperfeiçoamento profissional contínuo e colaborar com a construção de conhecimentos na área da educação infantil.
- XVII - informar à direção os casos de negligência e maus tratos, caso ocorram (BELO HORIZONTE, 2015, Art. 45).

Na dissertação de Pinto (2009), é possível verificar que tanto esse trabalho prescrito na documentação legal do município quanto o descrito pelas professoras indicam que além das ações de cuidado e educação com as(os) bebês e crianças pequenas, as docentes possuem também na sua carga de trabalho a participação em formações no horário de atividades extraclasse, participam da elaboração de projetos pedagógicos das instituições, produzem projetos com seus pares, fazem registros e relatórios de avaliações e acompanhamentos das crianças, se reúnem com as famílias e também participam da gestão da escola, atuando em instâncias de decisão, como os colegiados e as assembleias. Dessa forma, segundo Pinto (2009), o trabalho realizado pelas professoras com as crianças é uma parcela da atividade docente que elas realizam cotidianamente. Para a autora, as obrigações das professoras nas UMEIs têm cada vez mais se tornado numerosas, mas em contrapartida o que se percebe é que essa ampliação de atribuições e de jornada de trabalho não apresenta uma correspondência salarial e de condições para a plena realização do trabalho nas instituições.

### **2.1.1 UMEI Travessias: como o trabalho das professoras era organizado?**

Segundo Tardiff e Lessard (2014), a docência se realiza numa escola, um lugar organizado espacialmente e socialmente separado de outros espaços da vida cotidiana e social. Para os autores, a escola como qualquer outro lugar de trabalho, não pode ser considerada apenas como um espaço físico, mas também como um espaço social. Nela é que o trabalho das professoras será realizado e repartido, planejado, remunerado, supervisionado e visto pelos diferentes sujeitos que ali trabalham e convivem. Nesse espaço sócio-organizacional, Tardiff e Lessard (2014) expõem que atuam diferentes indivíduos que são ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas. Essas relações abrigam tensões, conflitos, colaborações, poder e hierarquias. De acordo com eles, ainda, as características organizacionais da escola influenciam no trabalho dos diferentes agentes escolares, afetando “profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu *status*, sem falar da experiência da profissão” (TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 56).

Levando em consideração essas definições acima, nesse tópico, buscamos caracterizar como era organizado o trabalho das professoras no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade na UMEI Travessias. Essa caracterização foi traçada por meio dos seguintes dados: organização da jornada diária e semanal de trabalho, formação das duplas, distribuição das atribuições dentro das turmas, comunicação entre as professoras e as auxiliares, planejamento e trabalho coletivo. Os dados que trazemos nesse tópico foram construídos

através das observações realizadas no trabalho de campo, também a partir das entrevistas feitas com as professoras, coordenação, auxiliar e considerando que a organização do trabalho dessas turmas foi estabelecida com base nas definições indicadas na portaria da SMED nº 275/2015, que descrevemos no tópico anterior. A fim de evidenciar as diferenças e as singularidades da organização de cada contexto de trabalho, trataremos separadamente da organização do trabalho das professoras e da auxiliar no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade.

### 2.1.2 No Berçário

O berçário da UMEI Travessias era formado por 12 bebês, sendo que um destes bebês ficava em tempo parcial na instituição e os demais (11) ficavam em tempo integral. Como a portaria da SMED nº 275/2015 determina que na faixa etária de crianças de zero aos 12 meses são sete crianças por professora, essa turma possuía, assim, quatro professoras e uma auxiliar. Além disso, como essa portaria define no seu Artigo 5º que a jornada de trabalho das professoras deve compreender o horário em que as crianças estão na instituição, compreendendo os três horários (7h às 11h30min; 8h30min às 13h; 13h às 17h30min), o fato da turma ser de tempo integral marcou a necessidade de organizar o horário das quatro professoras entre os turnos. Logo, as professoras Eva e Ângela atuavam no primeiro turno (7h às 11h30min) e no segundo turno (8h30min às 13h) atuavam as professoras Fernanda e Hortência. Esse horário era nomeado pelas professoras como horário intermediário. A auxiliar Maria, como era contratada para trabalhar nos dois turnos na UMEI, atuava de segunda-feira à quinta-feira, das 7h às 17h e às sextas-feiras, de 7h às 16h.

De acordo com a portaria da SMED nº 275/2015, a jornada diária de trabalho das professoras dentro das instituições é de 4h30min. Esse tempo deve ser distribuído em 3h diárias de atividades pedagógicas com as crianças e 1h30min de atividades extraclasse. Assim, as instituições precisam organizar os horários das professoras garantindo a 1h30min diária fora de sala sem prejudicar o direito das(os) bebês e crianças pequenas. As professoras da UMEI Travessias nomeavam esse horário em que elas ficavam cumprindo as atividades extraclasse como horário de projeto.

No que tange à organização da **jornada diária de trabalho** dessas docentes identificamos que ela era definida pela coordenação da UMEI Travessias pensando tanto no desejo das professoras como também, na rotina das crianças da UMEI. No Quadro 2, abaixo,

organizamos os horários das professoras do berçário. Dessa forma, temos uma visão geral de como era a organização das suas jornadas diárias e semanais no dia a dia da instituição.

**Quadro 2 – Organização da jornada diária e semanal de trabalho das professoras no berçário – Belo Horizonte 2017**

<b>Horário</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
7h às 8h30min	Eva e Ângela	Eva e Ângela	Eva e Ângela	Eva e Ângela	Eva e Ângela
8h30min às 10h	Hortência e Fernanda	Hortência e Ângela	Eva e Fernanda	Hortência e Ângela	Eva e Fernanda
10h às 11h30min	Eva e Ângela	Eva e Fernanda	Hortência e Ângela	Eva e Fernanda	Hortência e Ângela

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Ao olharmos para o Quadro 2 verificamos que a organização dos horários das professoras do berçário ao longo da semana era diversificada, o que possibilitava o encontro das professoras que chegavam à UMEI Travessias às 7h com aquelas que começavam o trabalho às 8h30min. A auxiliar Maria que atuava na turma também estava presente em todos esses momentos junto às professoras.

Em relação às formações das **duplas de trabalho**, identificamos que as professoras não escolhiam necessariamente as duplas, mas a faixa etária com a qual trabalhariam. Esta escolha seguia alguns critérios: data de entrada na escola, data de chegada no turno de trabalho, número de anos atuando com as crianças que ficavam na escola em tempo integral ou no tempo parcial e o critério de acompanhamento da turma. As docentes que tinham o interesse em acompanhar as turmas possuíam preferência em relação aos outros critérios. Contudo, a auxiliar Maria não tinha o direito de escolher a turma que iria trabalhar. Essa escolha ficava a cargo da gestão da UMEI Travessias.

Perguntamos para a coordenação quais eram as atribuições das professoras nas turmas e se haveria uma indicação da gestão sobre a divisão ou não dessas atribuições entre as professoras, ao que a coordenadora Márcia respondeu que:

Márcia: O que acontece, que isso (as atribuições), tudo é construído no coletivo. Então, essas questões de quem vai dar banho, quem não vai, quantos banhos, isso tudo é construído com o grupo, nada disso é imposto. Aí tem professora que gosta mais de dar banho, tem professora que prefere

fazer as atividades em sala, fica a critério do grupo, o grupo constrói (Entrevista, coordenadora Márcia, 2017).

Dessa forma, a distribuição das ações nas turmas ficava a cargo de cada grupo de trabalho. No caso do berçário, verificamos através da observação uma divisão das atribuições da turma entre as professoras e a auxiliar. Por exemplo, nos momentos de alimentação e de sono das(os) bebês observamos que as professoras e a auxiliar revezavam-se para realizar essas ações, bem como no momento de recepção dos bebês. Enquanto uma recebia a criança e conversava com a família, a outra professora brincava no chão com as que já haviam chegado. Nos momentos de anotações, tanto na agenda das(os) bebês quanto no diário de bordo da turma, enquanto uma anotava, a outra juntava os brinquedos que estavam no chão, organizando a sala.

Na entrevista com as professoras, todas ressaltaram que as seguintes atribuições: banhos, alimentações, relatórios, planejamentos, anamneses, construções de brinquedos e murais para o berçário, reuniões com as famílias e trocas de fraldas eram divididas igualmente entre as professoras:

Fernanda: A gente divide, é tudo dividido. Porque são quatro professoras, duas no intermediário e duas que pegam mais cedo. As que chegam às 7h já chegam, separam as mamadeiras, dão água, separam os nomes, os banhos. As que chegam no intermediário já chegam, já começou o trabalho, vão dando continuidade, que é nos banhos, nas trocas e nas atividades que foram separadas para dar no dia. O plano de aula também é dividido. Um mês faz a turma do intermediário, outro mês faz as que pegam mais cedo (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Estas atribuições descritas acima também eram divididas com as professoras que atuavam no berçário à tarde. Essas divisões buscavam uma distribuição igualitária das atribuições entre elas. Por exemplo, diariamente elas contabilizavam quantos banhos e trocas de fraldas cada uma fazia e quantos elas deixariam para as professoras que atuavam na turma à tarde. No entanto, mesmo com a organização do trabalho no berçário pautada na distribuição das ações igualmente entre as professoras, durante a observação presenciamos alguns conflitos entre as docentes do turno da manhã e as docentes do turno da tarde, justamente por conta das atribuições de cada turno. Esses conflitos são descritos e analisados no capítulo III dessa dissertação, no tópico sobre relações entre as professoras.

Ao serem perguntadas se as atribuições da turma eram divididas também com a auxiliar, as professoras foram unânimes em descrever que essa era responsável apenas pelo cuidado com as(os) bebês, por isso dividiam com ela os banhos e as trocas de fraldas: “no caso, nós dividimos o cuidar e o educar entre a gente (professoras) e com ela (auxiliar) só o cuidar”

(Entrevista professora Fernanda, 2017). Elas afirmaram, ainda, que a auxiliar participava de toda a rotina da turma ajudando nas atividades. Na observação do berçário também foi possível verificar essa característica. Identificamos que elas atuavam juntas em vários momentos da rotina, por exemplo, cantando músicas, brincando no chão do berçário ou no solário junto às(os) bebês; enquanto uma trocava a fralda de algum bebê, a outra estava dando o banho em outra criança.

No que tange à **comunicação entre as professoras e a auxiliar** para o exercício do trabalho no berçário, identificamos na observação que as professoras e a auxiliar conversavam muito entre si, trocando informações sobre as ações que seriam realizadas com as(os) bebês e sobre a própria vida familiar. Nos momentos de atividades extraclasse em que estavam fora da turma, elas também costumavam voltar ao berçário para perguntar ou conversar sobre assuntos relativos aos planejamentos e projetos da instituição. Além dessas conversas durante o dia a dia na UMEI Travessias, verificamos que as professoras e a auxiliar utilizavam três tipos diferentes de instrumentos para se comunicar: o caderno de comunicação, o diário de bordo das(os) bebês e o quadro.

Esses instrumentos, segundo a coordenação da instituição, foram construídos pela própria escola. O primeiro deles era um caderno em que as professoras comunicavam os acontecimentos na turma, tanto entre elas quanto com as docentes do turno da tarde. Na observação, não verificamos a auxiliar escrevendo nesse caderno. Ele era usado entre as professoras. De acordo com a coordenadora, a gestão incentivava as docentes a se comunicarem através desse instrumento, nomeado como “caderno de comunicação da turma”.

O segundo instrumento era o diário de bordo do berçário. Nele, as docentes e a auxiliar anotavam as ações de cuidado e educação realizadas com as crianças, como alimentação, banhos, trocas de fraldas, momentos em que as crianças dormiram e acordaram. Esse instrumento era usado depois para preencher as agendas. Para a coordenação, o diário de bordo era visto como um instrumento de acompanhamento da vida das(os) bebês e crianças na UMEI, mas também como instrumento de controle do trabalho das professoras e da auxiliar nas turmas:

Márcia: Aquele caderno é um importante instrumento de comunicação e até mesmo de controle. Porque às vezes alguém não quer dar banho, alguém está sobrecarregado. Então, antes de eu conversar com aquela professora eu vou lá no diário de bordo e falo: “realmente, o que está acontecendo é que seu colega tem dado mais banho que você?” E não vou falar que a colega reclamou, porque a gente tem que tentar manter um bom clima entre os professores. (Entrevista, coordenadora Márcia, 2017).

O terceiro instrumento era o próprio quadro branco que existia no berçário. Nele, as professoras faziam todos os dias a organização descrita no Quadro 3. A partir desse quadro, qualquer profissional que entrasse no berçário poderia verificar qual bebê havia tido sua fralda trocada, se o bebê tinha tomado banho ou não e qual professora ou auxiliar havia realizado essa ação. Esse quadro era muito utilizado no berçário. Todas as professoras e Maria o preenchiam diariamente assim que iam realizando as ações com as(os) bebês determinadas nele.

Quadro 3 – Modelo do quadro que as professoras realizavam para organizar algumas ações de cuidado e educação nas turmas da UMEI Travessias – Belo Horizonte 2017

Aluno	Manhã	Manhã	Intermediário	Intermediário	Tarde	Tarde	Banhos
Isadora	T1*	T2*	T1	T2	T1	T2	Eva
	X	X					
Manuella	X		X				Hortência

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

**Nota:** \*T1 significava “primeira troca de fralda”. \*\*T2 significava “segunda troca de fralda”.

Durante a observação no berçário, verificamos que as docentes realizavam uma divisão em duplas para a escrita do **planejamento**: ora as professoras Ângela e Eva, ora Fernanda e Hortência; e que anotavam no caderno de comunicação para as outras professoras da tarde olharem, acrescentarem ou alterarem algum aspecto. Essa escrita era realizada no horário de atividades extraclasse e, em vários momentos da observação, verificamos as professoras consultando umas às outras sobre o planejamento. Identificamos que não havia um momento na rotina de planejamento com as professoras do berçário que atuavam no turno da tarde. As conversas que presenciamos se restringiram às professoras do turno da manhã. Também não verificamos definições ou acordos das professoras com a auxiliar Maria.

Em relação ao **trabalho coletivo** no berçário, observamos através do trabalho de campo que as docentes buscavam e valorizavam o trabalho coletivo entre elas, realizavam planejamentos juntas, perguntavam a opinião umas das outras sobre as ações, dividiam as atribuições de forma igualitária entre elas, revezavam os horários de atividades extraclasse e as duplas de trabalho ao longo da semana. Na entrevista, inclusive, todas as docentes relataram que realizavam um trabalho coletivo. Segundo Hortência, por exemplo, mesmo

quando decidiam dividir alguma atividade entre elas, onde cada uma iria realizar uma parte, o todo se formava ao final com o pouco que cada uma fazia: “o tempo inteiro, ninguém faz nada solto, tudo é casado com o colega, todos participam dos projetos, cada um assume uma parte quando tem que ser dividido, mas o todo se forma depois com esse pouco de cada um” (Entrevista, professora Hortência, 2017).

### **2.1.3 Na turma de crianças de dois anos de idade**

A turma de crianças de dois anos de idade era formada por 16 crianças, sendo que três destas crianças ficavam em tempo parcial e as demais (13) eram atendidas em tempo integral. Como a portaria da SMED nº 275/2015 determina que na faixa etária de crianças de dois a três anos são até 16 crianças por professora e a jornada de trabalho das professoras deve compreender o tempo que as crianças passam na instituição, essa turma era composta por duas professoras e uma auxiliar. Sivana era a professora que trabalhava no primeiro turno, ou seja, das 7h às 11h30min e Flor atuava no segundo turno, das 8h30min às 13h. Já Cristina, que era a auxiliar da turma, trabalhava de segunda-feira à quinta-feira das 7h às 17h e às sextas-feiras de 7h às 16h.

Nessa turma, a professora Sivana era nomeada pelo grupo e também por ela mesma como professora referência. A professora Flor era nomeada pelo grupo ora como professora de projeto, ora como professora de apoio. No entanto, ela mesma se nomeava como professora de projeto. Na portaria da SMED nº 275/2015, não há nenhuma citação sobre o nome projeto/apoio ou a respeito de como deveria ser o trabalho ou as atribuições em cada função. Trataremos, especificamente, dos significados atribuídos pelas professoras para a função projeto/apoio e referência no capítulo III, no tópico relativo aos significados atribuídos às formas de organização do trabalho.

A UMEI Travessias também possuía no período da manhã duas professoras de regência compartilhada. Como definido na portaria da SMED nº 275/2015 no seu Artigo 6º, este cargo deve atuar, prioritariamente, substituindo as professoras que por algum motivo se ausentam das instituições. Mas essa portaria indica, ainda, que cabe à coordenação pedagógica organizar o trabalho dessa professora. Na UMEI Travessias, observamos e entrevistamos a professora Isabela, que atuava no primeiro turno (7h às 11h30min). Ela trabalhava, primeiramente, substituindo as professoras que faltavam, mas quando não existia nenhuma falta ela atuava junto à Sivana, Flor e Cristina.

Assim como acontecia no berçário, era a coordenação a responsável por organizar a **jornada diária e semanal de trabalho** das professoras na turma de crianças de dois anos de idade. Em relação à organização do horário da professora de regência compartilhada, a coordenadora nos relatou que o objetivo dela era ser o mais humana possível com as professoras e as crianças, por isso quando não faltava nenhuma docente ela direcionava a regência compartilhada para o trabalho na creche. Nas palavras da coordenadora, o número de professoras que estava definido em lei era pouquíssimo para o trabalho com as crianças de zero aos dois anos de idade, por isso a escola optou por organizar o trabalho da regência compartilhada para essa faixa etária.

Já ao perguntarmos à professora Isabela, que atuava nesse cargo na UMEI Travessias, ela nos disse que no começo do ano de 2017 não possuía nenhum horário fixo na instituição. Contudo, após o pedido da professora Sivana, que não conseguia realizar muitas atividades com as crianças no período das 8h às 9h, já que nesse horário ficavam apenas ela e a auxiliar em sala, ela passou a trabalhar mais fixamente nessa turma, cumprindo um horário diferenciado em relação às outras professoras da UMEI. Já a auxiliar Cristina, como trabalhava durante o dia todo na UMEI, nos descreveu que das 9h às 9h30min, no período da manhã, era o horário reservado para o seu café; e, no período da tarde, ela tinha das 15h às 15h15min ou 15h30min para lanche. Ela possuía também 1h por dia para o almoço. Esses horários de café e almoço também foram definidos pela coordenação.

No Quadro 4, organizamos a jornada diária e semanal de trabalho das professoras e da regência compartilhada quando esta não estava substituindo alguma professora e atuava na turma. Dessa forma, temos uma visão geral de como eram os seus horários no dia a dia da instituição.

**Quadro 4 – Organização da jornada diária e semanal de trabalho das professoras na turma de crianças de dois anos de idade – Belo Horizonte 2017**

<b>Horário</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
7h às 8h	Sivana	Sivana	Sivana	Sivana	Sivana
8h às 10h	Sivana e Isabela	Flor* e Isabela	Sivana e Isabela	Flor* e Isabela	Sivana e Isabela
10h às 11h	Flor e Isabela	Sivana e Isabela	Flor e Isabela	Sivana e Isabela	Flor e Isabela

11h às 11h30min	Flor	Sivana	Flor	Sivana	Flor
-----------------	------	--------	------	--------	------

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

**Nota:** \*Flor assumia o trabalho na turma a partir das 8h30min.

Diferentemente do berçário, as professoras dessa turma trabalhavam em duplas no horário das 8h às 11h, quando Isabela não estava cobrindo alguma falta, o que costumava ocorrer pelo menos uma vez na semana. Além das professoras, a auxiliar Cristina acompanhava toda a rotina de trabalho na turma. Ao analisarmos os horários de atividades extraclasse das docentes, percebemos que a possibilidade de encontros entre elas era significativamente reduzida se comparada às professoras do berçário, visto que apenas Sivana poderia encontrar com Isabela às segundas, quartas e na sextas-feiras, exclusivamente no horário das 11h às 11h30min, momento em que Flor estava com as crianças. Ou o contrário: Flor encontrava-se com Isabela às terças e quintas-feiras nesse mesmo horário, momento em que Sivana ficava com as crianças. Logo, observamos que Sivana e Flor não encontravam-se no horário de atividades extraclasse e mesmo quando Sivana e Flor encontravam-se com Isabela o tempo era extremamente reduzido, sendo de apenas 30min, bem diferente do berçário onde as professoras encontravam-se por cerca de 1h30min durante as atividades extraclasse.

Em relação à formação das **duplas de trabalho**, verificamos que elas escolhiam a faixa etária com qual trabalhariam seguindo os mesmos critérios do berçário. Cristina, auxiliar da turma, chegou a descrever que no começo do seu trabalho na UMEI Travessias as auxiliares acompanhavam as turmas, mas depois de um conflito entre uma auxiliar e uma professora a diretora passou a escolher em quais turmas elas trabalhariam.

Cristina: Até o ano passado a gente acompanhava a turma. Mas mudou isso porque uma auxiliar ficou com os meninos da sala dois hoje, do berçário até um ano, os meninos apegaram muito a ela. Então, às vezes os meninos acatavam, obedeciam, pediam carinho mais para a auxiliar do que para certas professoras. E tem uma professora que encrencou com a auxiliar, não queria fazer nada, não ajudava em nada. E aí nesse ano, um dia antes de começar as aulas, ela (diretora) pegou e falou: “você vai para a sala dois, a outra vai para o berçário, a outra vai para a sala um” (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

No que tange **às atribuições das professoras**, verificamos através da observação que nessa turma não havia uma divisão bem definida das ações entre as docentes, nem com a auxiliar ou com a professora de regência compartilhada, como era o caso do berçário. O que observamos era que a professora Sivana realizava o seu trabalho sendo acompanhada pela auxiliar Cristina e pela professora de regência compartilhada, Isabela. Depois, Sivana era substituída pela professora Flor, que realizava um outro trabalho, mas que também era

acompanhada por Cristina e Isabela. Logo, as ações das professoras Sivana e Flor eram sempre interrompidas pelas trocas dos horários entre as docentes.

Corroborando com essa observação, as professoras descreveram nas entrevistas que não existia entre elas uma divisão das ações a realizar na turma. Sivana chegou a descrever a dificuldade da divisão das ações das professoras referência e projeto/apoio na UMEI Travessias. Segundo a professora, algumas atribuições eram divididas entre ela e Flor, como o relatório e as anamneses, mas não com a professora de regência compartilhada, Isabela. Sivana relatou também que vinha percebendo uma melhora na UMEI Travessias em relação às divisões das ações nas turmas entre as professoras de projeto/apoio e as professoras referências; já que no começo do funcionamento da UMEI, todo o trabalho ficava para a professora referência, chegando ao ponto das docentes da instituição desejarem apenas ser professoras de projeto/apoio.

Sivana: O correto deveria ser dividir tudo, o relatório agora está dividindo mais, porque antes era tudo só a professora referência mesmo. Tanto que houve um período que deu um problema na UMEI, ninguém queria pegar referência, todo mundo queria o apoio. Aí a direção questionou: “eu não estou entendendo porque vocês estão querendo pegar o apoio”, aí uma professora referência falou: “o apoio não faz chamada, o apoio não faz anamnese, tudo que tem do menino quem anota na agenda é a referência, trabalha muito mais, está ganhando o mesmo tanto”. Aí começou-se a rever as tarefas. O apoio começou a fazer chamada também, a fazer relatório, a fazer anamnese, chamar a família para conversar. Mas isso está dividido entre o apoio e a referência, regência compartilhada não faz nada disso (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Em relação às atribuições com a auxiliar, observamos que as professoras descreveram, assim como as docentes do berçário, que o trabalho delas é o de cuidado com as crianças, por isso, nessa turma, Cristina era responsável pelos banhos e pelas trocas de fraldas. Quando perguntamos para a auxiliar Cristina se havia uma divisão com ela, no turno da manhã, em relação aos banhos e às trocas de fraldas, ela descreveu que raras eram as vezes em que a professora Isabela ou Flor a ajudavam nessa ação, mas que a professora Sivana não realizava essa atividade. Essa característica também foi verificada no trabalho de campo, por isso Cristina praticamente não participava das ações realizadas na turma das 8h30min às 10h35min, já que este era o horário em que ela dava os banhos, realizava as trocas de fraldas nas crianças e fazia o seu lanche.

Outro aspecto relevante das divisões das atribuições nessa turma, descrito por Cristina, é que a coordenação da UMEI Travessias havia feito um combinado em que ela apenas daria os

banhos e as professoras (Sivana, Flor e Isabela) realizariam as trocas de fraldas. Contudo, no dia a dia a auxiliar acabou observando que nem sempre essa ação acontecia:

Cristina: Na reunião que fiz com Márcia ela falou: “a gente vai fazer uma experiência, mas só você que vai dar os banhos”. Eu falei beleza, eu vou dar os banhos e não vou fazer as trocas, vai estar duas professoras na sala elas fazem a troca. Aí eu fui vendo que não faziam. No horário do parquinho eu já tinha dado quase a maioria dos banhos que eu lembrava: “o Silas, será que trocou? Será que trocou o João?” E eu sondava, “trocaram o Silas? Trocaram o João?” “Não, não!” Eu pegava e trocava, acontece sempre isso (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

No que tange à **comunicação** entre as professoras e a auxiliar, observamos que se comparado ao berçário elas quase não conversavam umas com as outras durante o dia a dia na UMEI Travessias. Além disso, as conversas entre as docentes e a auxiliar se restringiam aos assuntos da turma ou da escola. A comunicação entre Sivana e Flor era ainda mais difícil, já que não trabalhavam juntas e conversavam raramente nos momentos de trocas de horários porque não podiam deixar as crianças sozinhas e não possuíam um tempo, espaço ou uma reunião específica na rotina para dialogarem. Flor e Isabela chegaram a relatar que utilizavam as agendas das crianças como forma de comunicação entre as professoras, pois era através delas que podiam tanto verificar se havia acontecido alguma coisa com alguma criança no momento em que elas não estavam na turma, como também avisar as outras professoras.

Essa turma possuía os três instrumentos identificados no berçário: caderno de comunicação, diário de bordo e quadro. No entanto, não identificamos as docentes escrevendo no caderno de comunicação, ou seja, ele era pouco utilizado nesse contexto. Na entrevista, Sivana também descreveu que não era uma prática das professoras da turma utilizar esse instrumento. Por outro lado, o Quadro 3, descrito no subtópico acima, era preenchido principalmente pela auxiliar Cristina. Como esse quadro sistematizava as ações de cuidado e educação na turma, como os banhos e as trocas de fraldas, e era a auxiliar que realizava essas ações, competia a ela o papel de principal responsável por preenchê-lo diariamente.

Em relação ao **planejamento**, observamos que as professoras não realizavam planejamentos juntas e nem com as professoras da tarde, ou seja, as docentes possuíam planejamentos distintos. Flor descreveu que fazia um planejamento diário, já Sivana relatou que planejava através da necessidade e do interesse das crianças e Isabela nos disse que não fazia planejamento, pois a professora Sivana e Flor já possuíam o seu planejamento e o trabalho dela era auxiliar essas professoras.

No que tange ao **trabalho coletivo** entre as professoras, Flor foi a única que descreveu que elas realizavam um trabalho coletivo, mesmo afirmando que não faziam planejamentos juntas e que não havia distribuições entre as ações nas turmas. Em contrapartida, Sivana e Isabela relataram que não existia um trabalho coletivo entre elas. Para Sivana, esse trabalho não era coletivo porque não existia na rotina um tempo para as professoras encontrarem-se. Segundo ela, a organização da escola e da PBH que define uma professora para 16 crianças não possibilita o trabalho coletivo.

Sivana: O problema é a organização da escola que não dá para a gente condição de fazer um bom trabalho, com tanta diversidade e o número de crianças que tem na turma. Então não dá para trabalhar em equipe, no coletivo, porque uma entra e a outra sai e nós não temos aquele horário para conversar, a gente não tem uma hora para falar nossas questões (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Como descrevemos na observação do contexto de trabalho nessa turma, verificamos que as professoras agiam de forma diferenciada, em especial, Sivana e Flor. Essas professoras possuíam planejamentos diferentes e não atuavam juntas no mesmo momento na turma, além de não saírem para as atividades extraclasse no mesmo horário. Identificamos que Isabela atuava com a mesma postura, tanto com Sivana quanto com Flor; ela ficava junto a essas professoras auxiliando nas ações, por exemplo: organizando as cadeiras ou mesas na sala para alguma atividade, pegando algum brinquedo, livro ou separando algum material pedido pelas colegas. Não identificamos na observação nenhuma atividade que tenha sido iniciada por Isabela. As ações que presenciamos ao longo dos meses de observação eram iniciadas, planejadas e direcionadas pelas professoras Sivana e Flor.

#### **2.1.4 Algumas considerações**

Neste tópico, analisamos primeiro como a legislação do município de Belo Horizonte propõe e delimita como deve ser a organização do quadro das profissionais que atuam nas UMEIs. Posteriormente, caracterizamos como era organizado o trabalho das docentes no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade. A partir disso, verificamos que a turma do berçário era formada por quatro professoras e uma auxiliar. Se olharmos para o trabalho realizado durante toda a jornada de tempo integral identificamos sete professoras (quatro no turno da manhã e três no turno da tarde) e uma auxiliar atuando no mesmo ambiente ao longo do dia, sem contar as outras profissionais que, mesmo não estando vinculadas à turma, circulavam e participavam da rotina de trabalho.

Por outro lado, na turma de crianças de dois anos de idade, verificamos a presença de duas professoras e uma auxiliar. Além dessas docentes na UMEI Travessias, a professora de regência compartilhada, quando não estava substituindo alguma professora, também trabalhava nessa turma. Com isso, eram, na maioria dos dias, três professoras e uma auxiliar atuando junto às crianças. Ao olharmos a jornada de tempo integral de trabalho na turma, verificamos que nessa sala trabalhavam cinco professoras (três no turno da manhã e duas no turno da tarde) e uma auxiliar.

Em função dessa organização, prevista na portaria da SMED nº 275/2015, constatamos que, quantitativamente, há uma diferença no número de professoras que atuam no berçário (quatro docentes) e na turma de crianças de dois anos de idade (duas docentes). Já a quantidade de auxiliares de apoio à Educação Infantil é a mesma (uma para cada turma de tempo integral), independentemente da quantidade de crianças atendidas nas turmas. Nesse sentido, o número de professoras por turma está associado à faixa etária e à quantidade das crianças, bem como à diferença no tipo de atendimento (tempo parcial ou tempo integral), enquanto que o número de auxiliares de apoio à Educação Infantil se relaciona apenas à faixa etária e ao tipo de atendimento.

Durante a observação, verificamos que mesmo em contextos de organização do trabalho distintos, como eram o berçário e a turma de crianças de dois anos de idade, os fatores que atrapalhavam essa organização relatados pela coordenação, professoras e pela auxiliar convergiram em torno do número alto de bebês e de crianças para cada professora; ou seja, a razão adulto/criança. Como discutimos no capítulo I, quando a creche passou a ser apresentada como uma alternativa ao atendimento à criança pequena no país, uma das discussões que emergiram na área foi em relação à adequação do número de crianças por adulto a fim de proporcionar às crianças pequenas uma atenção individualizada e a construção de uma relação estável entre a professora e a criança (SILVA, I. O., 2016). Nessa direção, identificamos que as discussões sobre a razão adulto/criança vêm sendo realizadas há anos na área, principalmente relacionada à qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil (CORRÊA, Bianca Cristina, 2003). Contudo, embora seja uma temática bastante discutida e com o consenso de que é necessário um número menor de bebês e crianças pequenas para uma professora, o que se vê na prática são situações bem diferentes.

No documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, publicado pelo MEC em 2006, a indicação a respeito da razão adulto/criança nas instituições do país segue o parecer da Comissão do Conselho Nacional de Educação, publicado em 1998, que indica uma professora para seis a oito bebês com idade de zero a dois anos de idade. Ao

compararmos a indicação do Conselho Nacional de Educação e a realidade das instituições de Educação Infantil públicas do município, veremos que apenas com os bebês há uma proximidade nas duas definições (sete bebês por professora), tendo em vista que com as crianças de um ano de idade a indicação da PBH é de 12 crianças por professora e com as crianças de dois anos de idade são 16 crianças para uma professora, ou seja, o dobro da razão adulto/criança proposta pela Comissão do Conselho Nacional de Educação, em 1998.

Dessa forma, identificamos que a política de expansão sem ampliação necessária de recursos dessa etapa da educação no município significa para as(os) bebês, as crianças pequenas, suas professoras e auxiliares grandes agrupamentos de crianças, que impactam não somente as condições de trabalho das adultas, mas principalmente as relações entre estas e as crianças. Afinal, como é possível atender as(os) bebês e crianças tão pequenas, individualmente, diante desse contexto? Ou: qual organização do trabalho pode dar conta desse número tão elevado de bebês e de crianças numa mesma turma?

Ao conhecermos como era organizado o trabalho das professoras na UMEI Travessias identificamos que a organização das jornadas diária e semanal das professoras, as definições dos horários de trabalho nos turnos – ou seja, quem inicia o trabalho às 07h ou às 08h30min –, os instrumentos de comunicação, as indicações para planejamentos e projetos, a organização das funções das professoras de regência compartilhada e das auxiliares passavam pela gestão. Esses aspectos demonstram a relevância da coordenação e da vice direção<sup>17</sup> na organização do trabalho das professoras e também das auxiliares na instituição. Essa organização não é tarefa fácil, pois o que verificamos é que em muitos casos era preciso a mediação da gestão nas relações entre as professoras e na organização dos horários que contemplassem os interesses e os desejos das docentes, bem como respeitassem as demandas das(os) bebês e das crianças.

No que tange à caracterização da organização do trabalho das professoras no berçário, verificamos que as docentes possuíam uma divisão das ações entre elas na turma, como também com as professoras que atuavam no turno da tarde. Nesse contexto, os instrumentos de comunicação entre as docentes eram bastante utilizados, além delas aproveitarem o fato de atuarem em duplas e das duplas irem se revezando ao longo dos dias para trocar e passar informações entre elas. Elas realizavam as atividades extraclasse juntas, por isso cada dupla possuía a oportunidade de encontrar-se diariamente fora do berçário durante 1h30min. As docentes consideravam, ainda, que realizavam um trabalho coletivo.

---

<sup>17</sup> As UMEIs são vinculadas a uma escola núcleo de Ensino Fundamental do município. Com isso, o Professor para a Educação Infantil só pode se candidatar ao cargo de vice direção. A direção das UMEIs fica a cargo dos diretores das escolas núcleo.

Muito diferente do berçário, identificamos que na turma de crianças de dois anos de idade o fato das professoras não atuarem em duplas, já que nessa faixa etária o previsto em lei é uma professora e uma auxiliar, não lhes dava a oportunidade de encontrarem-se diariamente no horário de atividades extraclasse ou de conversarem durante o cotidiano de trabalho, o que implicava diretamente na organização do trabalho na sala. O que verificamos, então, é que mesmo com o auxílio da professora de regência compartilhada, Isabela, essas três professoras não possuíam um tempo ou espaço reservado na rotina para planejamentos, definições ou acordos entre elas. O tempo reservado era apenas de 30min ao final do horário entre Isabela e Sivana ou Isabela e Flor, ou seja, a professora de regência compartilhada é que possuía uma oportunidade reduzida de encontrar as colegas fora da sala, mesmo essa professora tendo como sua principal atribuição na UMEI a substituição de alguma docente.

Na turma de dois anos, verificamos, ainda, que o caderno de comunicação – um importante instrumento de comunicação utilizado no berçário – não era reconhecido e utilizado pelas professoras como um instrumento de definições, planejamentos, acordos e conversas entre os turnos. Isso, nos indica que as dificuldades de comunicação entre as professoras se estendiam para o turno da tarde, o que demonstra a complexidade do trabalho entre professoras que atuam em turnos distintos.

Outro aspecto que chamou-nos atenção, relativo à organização do trabalho nas turmas, é que no berçário verificamos uma continuidade e uma fluidez das ações entre as professoras e a auxiliar, ou seja, nas trocas de horários entre as docentes aquelas que entravam na turma continuavam dando sequência ao trabalho iniciado pelas outras. Consideramos que essa continuidade era proporcionada pelo fato delas planejarem juntas e definirem as ações a serem realizadas, o que permitia que nas trocas de professoras as ações com as(os) bebês não se perdessem porque as professoras foram substituídas.

Essa situação não foi verificada na turma de crianças de dois anos de idade. O que presenciávamos nesse contexto era que o fato das docentes trabalharem de maneira diferenciada nos momentos de trocas de horários entre elas tornava as ações realizadas por cada uma quebradas e substituídas por outras ações desenvolvidas pela colega que chegava em sala. Essa característica era reconhecida pelas crianças da turma, que quando viam Flor na porta da sala, mesmo ainda estando realizando alguma atividade proposta por Sivana, rapidamente retiravam as cadeiras em que estavam sentadas, levantavam-se do lugar, corriam pela sala, indicando através dos seus gestos e corpos que outra atividade seria realizada.

Por fim, as divisões das ações entre as professoras e as auxiliares Maria e Cristina também eram diferentes no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade. No primeiro contexto, as

professoras dividiam entre elas e com Maria os banhos, as trocas de fralda, as alimentações, o momento do sono. Verificamos, assim, que Maria estava junto às professoras durante toda a rotina e isso não acontecia com Cristina. Ela, praticamente, não participava das ações na turma entre os horários de 8h30min às 10h35min. Percebemos a partir disso que no berçário as docentes reconheciam que as ações de cuidados corporais com as(os) bebês pertenciam ao seu trabalho e também ao da auxiliar. Já na turma de crianças de dois anos de idade, essas ações eram reconhecidas pelas docentes como de responsabilidade da auxiliar Cristina.

## **2.2 Conhecendo os sujeitos pesquisados e suas vivências na organização do trabalho na UMEI Travessias**

Como descrevemos no Capítulo I dessa dissertação, toda professora ou professor é uma pessoa e uma parte muito importante dessa pessoa é a profissão docente que ela ou ele exerce no seu cotidiano (NÓVOA, 1992). Em razão dessa perspectiva, consideramos que para compreender as implicações da organização do trabalho nas identidades docentes, é necessário entender que o *eu pessoal* e o *eu profissional* das professoras estão relacionados e, por isso, é impossível dissociá-los nas análises. Nessa direção, neste tópico, buscamos primeiro descrever e analisar quem são as mulheres investigadas que cuidavam e educavam as(os)bebês e as crianças de dois anos de idade na UMEI Travessias, compreendendo o perfil pessoal traçado por meio dos seguintes dados: idade, gênero, raça ou cor, estado civil, organização familiar e renda familiar mensal, itinerários formativos e profissionais dessas mulheres. Para tanto, utilizamos as entrevistas, um formulário e as observações descritas no diário de campo como fonte de dados para essa descrição.

Pretendemos evidenciar não um perfil único que pudesse caracterizar todas essas mulheres, apesar de reconhecermos algumas semelhanças e diferenças, mas dar ênfase a cada uma delas, às suas vozes, descrevendo suas singularidades e as histórias que nos quiseram contar sobre si mesmas, seu pertencimento étnico-racial, seu gênero, sua renda familiar, suas trajetórias de formação e suas escolhas profissionais, tanto antes de ingressarem na docência quanto ao longo da carreira como professoras e como auxiliar de apoio à Educação Infantil.

Depois de compreender quem são essas mulheres, discutiremos como elas vivenciavam a organização do seu trabalho em cada uma das turmas pesquisadas, ou seja, os sentimentos, as interpretações e as avaliações que elas atribuíam a esse objeto. Os dados que tratamos nesta parte são majoritariamente construídos pelas entrevistas, já que estão relacionados com as

interpretações que as próprias docentes e a auxiliar realizaram sobre a organização do trabalho na UMEI Travessias. Por se tratarem de contextos de trabalho organizados e vivenciados de maneiras diferentes, trataremos separadamente do contexto do berçário e da turma de crianças de dois anos de idade a fim de demonstrar essas características.

### **2.2.1 Seis professoras, uma auxiliar, muitas histórias e um lugar comum: a UMEI Travessias**

#### **- Hortência**

Hortência, professora do berçário, estava, na época da entrevista (28 de junho de 2017), com 52 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como parda e moradora do bairro Fernão Dias, que fica localizado na região Nordeste de Belo Horizonte. Era casada e mãe de um filho, sua renda familiar mensal era de R\$15.000. Hortência não havia frequentado nenhuma instituição de Educação Infantil quando era criança. cursou todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas. Em relação à formação profissional, cursou o Magistério e, posteriormente, realizou faculdade de Letras em uma instituição particular. Havia realizado, ainda, especialização em Psicopedagogia, nível *lato sensu*, também numa faculdade particular.

Hortência nos contou que antes de trabalhar como professora atuava com vendas de aço inoxidável e foi depois da doença do filho, que teve meningite quando era bebê e acabou perdendo a audição, que ela decidiu cursar o Magistério e a faculdade de Letras. Seu objetivo era poder acompanhar a educação escolar do filho, já que não se sentia preparada para acompanhá-lo diante da deficiência auditiva. Depois de fazer a faculdade de Letras, resolveu largar a iniciativa privada e ir para o serviço público em busca de estabilidade financeira. Trabalhou durante 17 anos como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Sabará. Em 2011, começou a atuar como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, numa Escola Municipal da prefeitura de Belo Horizonte; em 2017, estava atuando com 8º e 9º anos.

Sua entrada na Educação Infantil deu-se em 2014, quando Hortência resolveu fazer uma mudança na sua vida. Segundo ela, estava frustrada com o trabalho como professora no Ensino Fundamental e queria experimentar um trabalho novo, algo que a renovasse como pessoa. Realizou o concurso para o cargo de Professor para a Educação Infantil em 2013, sendo nomeada e começando o trabalho na UMEI Travessias em maio de 2014. Ela atuava no turno da manhã, no horário intermediário, e já estava no berçário há três anos. Portanto, a

única experiência de Hortência na Educação Infantil era como professora no berçário na UMEI Travessias. Como trabalhava em dois cargos na PBH ela possuía uma carga horária de trabalho diária de 9h e semanalmente de 45h.

**- Fernanda**

Fernanda, professora do berçário, estava, na época da entrevista (25 de agosto de 2017), com 41 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como parda e residente no bairro São Bernardo, que fica localizado na região Norte de Belo Horizonte. Era casada e mãe de dois filhos, sua renda familiar mensal era de R\$8.000. Fernanda não havia frequentado nenhuma instituição de Educação Infantil quando era criança e cursou todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas. Em relação à formação profissional, cursou apenas o Magistério e por não ter dinheiro suficiente para pagar uma faculdade particular não tinha formação em nível superior, já que, segundo ela, a remuneração que recebia como professora da Educação Infantil sempre foi insuficiente.

Fernanda contou que sempre trabalhou como professora da Educação Infantil e que esse era o seu desejo desde criança. Desse modo, assim que se formou no Magistério começou a trabalhar como professora em escolas particulares, atuando 13 anos nesse tipo de instituição. Contudo, precisou interromper o trabalho durante um tempo, pois havia engravidado da sua primeira filha e a gravidez era de risco, ficando sem trabalhar durante nove anos. Depois, resolveu voltar a atuar em uma creche conveniada, trabalhando nessa instituição durante sete anos. Fernanda descreveu, ainda, que trabalhava o dia inteiro nessa creche e que recebia muito pouco por esse trabalho, por isso resolveu tentar o concurso público para atuar na PBH, em busca de uma remuneração melhor e da estabilidade como servidora pública. Ela entrou na UMEI Travessias em 2015. Também atuava no horário intermediário e era o seu primeiro ano como professora de bebês. Ela já havia trabalhado com crianças de um a cinco anos de idade durante os 23 anos de docência na Educação Infantil. Fernanda não trabalhava em outro local no período da tarde, possuindo uma carga horária diária de trabalho na UMEI de 4h30min e 22h30min semanais.

**- Eva**

Eva, professora do berçário, na época da entrevista (15 de setembro de 2017) estava com 56 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como branca e residente no bairro Santa Paula, que fica localizado na cidade de Ribeirão das Neves, região Metropolitana de Belo Horizonte. Ela era divorciada, mãe de uma filha e avó, tendo um neto. Sua renda familiar mensal era de R\$1.300. Eva, assim

como Hortência e Fernanda, não havia frequentado nenhuma instituição de Educação Infantil quando era criança, tendo cursado todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas. Em relação à formação profissional, cursou o Normal Superior numa faculdade particular e antes de começar o trabalho na Educação Infantil trabalhou durante dez anos (1997 a 2007) na prefeitura de Ribeirão das Neves e na rede estadual de ensino de Minas Gerais, durante os anos 1996 a 2015, como professora no Ensino Fundamental.

Ela nos relatou que decidiu largar o trabalho como professora no Ensino Fundamental e ir para a Educação Infantil devido à sua aprovação no concurso público da área. Descreveu que quando trabalhava na rede estadual de Minas Gerais não tinha estabilidade, já que era professora designada<sup>18</sup>. Por isso, buscou realizar o concurso para Educação Infantil na PBH. Seu objetivo era ser servidora pública concursada e ter estabilidade com o cargo público. Eva entrou na PBH em 2012, como reserva técnica<sup>19</sup> e trabalhou em três UMEIs diferentes. Ela foi transferida em novembro de 2013 para a UMEI Travessias.

Eva atuava na Educação Infantil na PBH há cinco anos, no horário das 7h às 11h30min. Assim como Hortência, ela possuía maior experiência no Ensino Fundamental; e na Educação Infantil havia trabalhado apenas no berçário. Ela nos relatou, ainda, que durante os cinco anos como professora na prefeitura sempre trabalhou com dobras, pois a remuneração que recebia era insuficiente, precisando trabalhar em dois turnos. Entretanto, no ano de 2017, preferiu não dobrar durante o ano todo, pois estava muito cansada fisicamente devido ao próprio trabalho com os bebês. Sua carga horária diária de trabalho na UMEI era de 4h30min e 22h30min semanais.

#### **- Ângela**

Ângela, professora do berçário, estava na época da observação (meses de março, abril, maio e junho de 2017) com 30 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como parda e residente no bairro Maria Helena, que fica localizado em Ribeirão das Neves, região Metropolitana de Belo Horizonte. Era casada e mãe de três filhos, não descreveu qual era a sua renda familiar mensal. Ângela não havia frequentado nenhuma instituição de Educação Infantil enquanto criança, tendo

---

<sup>18</sup> O Estado de Minas Gerais contrata professoras e professores a título de designação. Esses profissionais além de terem um contrato temporário que acaba não garantindo a permanência no trabalho, não possuem plano de carreira e não recebem gratificações, somente as que são contabilizadas nos aumentos salariais sobre o salário-base da categoria. Sobre os professores e professoras designados da rede estadual de Minas Gerais ver a dissertação de Pauliane Romano Cirilo (2012).

<sup>19</sup> A professora ou professor de reserva técnica ficam temporários em uma escola, aguardando o surgimento de um cargo ou uma classe vaga em alguma instituição da PBH. Portanto, são servidores públicos nomeados, mas não possuem uma vaga ainda definida, por isso podem ser transferidos a critério da SMED.

cursado todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas. Em relação à formação profissional, cursou o Magistério.

Relatou que trabalhava como vendedora no comércio antes de se tornar professora da Educação Infantil. Antes de começar a trabalhar na PBH, realizou concurso público para atuar como professora dessa etapa da educação na prefeitura de Ribeirão das Neves, onde atuava há quatro anos. Já na PBH, Ângela descreveu que havia realizado o concurso de 2013 e que havia sido nomeada em 2016 para trabalhar na UMEI Travessias. De todas as professoras pesquisadas, Ângela é a que tinha menor tempo de experiência como professora, somando quatro anos no total e, assim como Fernanda, estava em período probatório. No formulário, descreveu que já trabalhou com todas as faixas etárias e possuía toda sua experiência como professora na Educação Infantil. Sua carga horária de trabalho diário era de 9h18min e semanal de 46h30min.

#### **- Isabela**

Isabela, professora de regência compartilhada, estava na época da entrevista (24 de agosto de 2017) com 53 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como parda e residente no bairro São Bernardo, que fica localizado na região Norte de Belo Horizonte. Ela era divorciada, mãe de uma filha e avó, com renda familiar mensal de R\$2.500. Isabela frequentou durante um ano uma instituição pré-primária quando tinha seis anos de idade, não descreveu se a instituição era pública ou privada. Cursou o Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, em uma instituição pública. Contudo, relatou que na época em que estudava do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio tais níveis eram pagos e, por isso, ela teve muita dificuldade em concluir essas etapas. Pela falta de dinheiro ficou 24 anos sem estudar, tendo se formado no Ensino Médio através do Telecurso<sup>20</sup>.

Isabela descreveu que após concluir o Ensino Médio, fez, em 2005, a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e acabou conseguindo uma bolsa integral de estudos para o curso de Pedagogia numa faculdade particular. Antes de começar a atuar como professora, trabalhava vendendo DVDs de filmes e de músicas ao lado de um supermercado do seu bairro. Além do curso de Pedagogia, Isabela tinha realizado duas pós-graduações em nível *latu sensu* em 2015 e 2016, tendo cursado especialização em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento.

---

<sup>20</sup> O Telecurso foi um sistema de educação a distância criado em 1978, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta com a Fundação Roberto Marinho. Este curso era também conhecido como educação supletiva. Sobre o Telecurso ver Silvana Malusá Baraúna, Eucídio Pimenta Arruda e Durcelina Ereni Pimenta Arruda (2012).

Assim que se formou em Pedagogia, largou o trabalho como vendedora de DVDs e começou a trabalhar como professora designada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, no Ensino Fundamental. Segundo ela, havia feito um concurso em 2011 para trabalhar na rede estadual de Minas Gerais e havia sido nomeada em março de 2017 para o cargo. Descreveu, ainda, que trabalhou três anos como professora da Educação Infantil em uma creche conveniada antes de ser nomeada para o cargo de Professor para a Educação Infantil na PBH, em 2014. Isabela tem seis anos de experiência como professora do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, pois atuou concomitantemente nas duas etapas. Na época em que foi realizada a entrevista, havia acabado de ser nomeada para o cargo de Professor Municipal de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental da prefeitura de Belo Horizonte e optou por continuar na UMEI e no cargo de Professor Municipal. Assim como as outras entrevistadas, segundo Isabela, o motivo de ter optado pelo trabalho na Prefeitura de BH era o desejo de ser servidora pública e ter estabilidade financeira. Como trabalhava em dois cargos, possuía uma carga horária de trabalho diário de 9h e semanal de 45h.

**- Flor**

Flor, professora na turma de crianças de dois anos de idade, estava na época da entrevista (14 de setembro de 2017) com 33 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como preta e residente no bairro Itapoã, que fica localizado na região da Pampulha, de Belo Horizonte. Era casada e mãe de duas filhas, sua renda familiar mensal era de R\$9.000. Flor havia frequentado, aos cinco anos de idade, uma instituição de Educação Infantil, mas não descreveu se a instituição era pública ou privada ou por quanto tempo a frequentou. Cursou todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas. Assim como Isabela, Flor havia parado de estudar no final do Ensino Fundamental, pois havia engravidado da sua primeira filha. Depois de alguns anos fora da escola, voltou para terminar o Ensino Médio, tendo cursado essa etapa da educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Flor descreveu que antes de se tornar professora era cabeleireira e trabalhava em casa, no seu salão, mas que aos 25 anos de idade optou pela área da educação e que sempre foi sua opção trabalhar na Educação Infantil. Segundo ela, a opção por essa etapa era devido à sua concepção de que o mundo ainda possuía jeito para mudanças e que as crianças poderiam ser os sujeitos dessa transformação. A partir da escolha pela educação cursou Pedagogia numa faculdade pública estadual e havia se formado no 1º semestre de 2015. Ela possuía experiência de seis anos como professora da Educação Infantil em uma escola particular e já havia trabalhado com todas as faixas etárias. A escolha por trabalhar na PBH era, assim como

as outras professoras, com a intenção de ter a estabilidade como servidora pública, mas também a vontade de atuar em uma instituição pública, já que ela acreditava numa educação única para todos. Flor foi nomeada para o cargo de Professor para a Educação Infantil em 2017, sendo, na pesquisa, a professora com menos tempo de atuação na UMEI Travessias, recém-formada e, assim como Ângela e Fernanda, em estágio probatório. Ela trabalhava na UMEI Travessias no horário intermediário com uma carga horária diária de 4h30min e semanal de 22h30min.

**- Sivana**

Sivana, professora na turma de crianças de dois anos de idade, estava na época da entrevista (27 de setembro de 2017) com 43 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como negra e residente no bairro Itapoã, que fica localizado na região da Pampulha, de Belo Horizonte. Era casada e mãe de uma filha, sua renda familiar mensal era de R\$2.600. Sivana não havia frequentado nenhuma instituição de Educação Infantil enquanto criança. Cursou todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas. O seu primeiro trabalho foi aos 14 anos de idade numa escola de Educação Infantil que sua madrinha havia construído e a convidado para trabalhar. Com o fechamento dessa escola, Sivana precisou procurar outro emprego e foi trabalhar numa indústria de montagem de bichinhos de pelúcia durante um ano. Após o trabalho nessa indústria, conseguiu um emprego em outra escola de Educação Infantil. Durante a atuação nessa escola, ela percebeu que precisava buscar uma formação na área, então resolveu fazer o Magistério.

Depois dos vários estágios que realizou no curso de Magistério e da formação complementar em Educação Artística que cursou, Sivana resolveu fazer o vestibular tanto para Pedagogia quanto para Artes Plásticas. Como foi aprovada no segundo, cursou licenciatura em Artes Plásticas numa faculdade pública estadual. Ela possuía duas especializações em nível *lato sensu*, Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. Além disso, na época da pesquisa, estava cursando também as especializações em Neuroaprendizagem e Psicopedagogia. Sivana iniciou seu trabalho na UMEI Travessias em 2013, no mesmo ano que Eva. Ambas também haviam atuado em outras UMEIs antes de ingressarem na instituição pesquisada. Do grupo pesquisado, Sivana e Eva eram as professoras mais antigas da instituição. Ela tem uma trajetória de 23 anos de docência na Educação Infantil. Desses 23 anos, seis anos na RME/BH. Era a única professora do grupo que também possuía outro cargo na UMEI Travessias, no turno da tarde, atuando no ano de 2017 como apoio à coordenação. Sua opção por trabalhar na PBH foi tanto devido ao seu

interesse em continuar trabalhando com a Educação Infantil quanto em relação à própria proposta das UMEIs, que apresentavam para ela um projeto de educação interessante de trabalho, no qual ela poderia unir a arte e a educação no desenvolvimento das capacidades das crianças. Como trabalhava em dois cargos, possuía uma carga horária diária de trabalho de 9h e semanal de 45h.

**- Cristina**

Cristina, auxiliar de apoio à Educação Infantil na turma de crianças de dois anos de idade, estava na época da entrevista (25 de setembro de 2017) com 35 anos de idade. Se identificou em relação ao seu gênero como mulher, se autodeclarou em relação à cor ou raça como branca e residente no bairro Minaslândia, que fica localizado na região Norte de Belo Horizonte. Ela era solteira e não tinha nenhum filho, sua renda familiar mensal era de R\$2.500. Cristina frequentou uma instituição de Educação Infantil dos quatro aos seis anos de idade, mas não descreveu se essa instituição era pública ou privada. cursou todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas e havia realizado curso técnico em Orientação Comunitária. Antes de ingressar no trabalho de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil, trabalhou durante quatro anos como auxiliar administrativa na Secretaria do Meio Ambiente, sendo funcionária da empresa Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS). Contudo, em junho de 2014, foi demitida e acabou ficando desempregada. Em 2015, seguindo uma indicação de uma amiga que havia lhe dito que no Sistema Nacional de Emprego (SINE) havia vagas para Auxiliar de Apoio à Inclusão foi em busca dessa vaga. No entanto, quando chegou ao SINE não havia mais vagas para essa função, apenas para Auxiliar de Apoio à Educação Infantil e por isso inscreveu-se para esse cargo.

Cristina iniciou seu trabalho na UMEI Travessias em 2015, estando na época da pesquisa com dois anos e três meses de experiência como auxiliar na instituição. Como o próprio cargo exige que as(os) candidatas(os) não tenham tido nenhuma experiência e formação na área da educação, ela não possuía nenhuma experiência anterior de trabalho na Educação Infantil, sendo a UMEI Travessias seu primeiro contato com o trabalho com crianças pequenas. Em relação à formação profissional, além do curso de Orientação Comunitária, descreveu que após conversar com as professoras da instituição percebeu que algumas delas tinham apenas o Magistério e estavam atuando como docentes, num trabalho com condições melhores se comparadas ao cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil. Descobrimo que para ser professora nas UMEIs era necessário apenas o Magistério decidiu, então, fazê-lo para poder

concorrer a uma vaga quando surgisse outro concurso<sup>21</sup> para o cargo de Professor para a Educação Infantil na PBH. A carga horária de trabalho diário de Cristina é de 8h e semanal de 44h.

Ao olharmos o perfil pessoal descrito pelas professoras Hortência, Fernanda, Eva, Ângela, Isabela, Flor e Sivana e pela auxiliar Cristina, observamos características entre as docentes e a auxiliar que se assemelham e se diferenciam. Essas características também apresentam algumas correspondências e diferenças com os estudos a respeito do perfil profissional das professoras e das auxiliares da Educação Infantil tanto no Brasil como nas pesquisas relativas à cidade de Belo Horizonte (GATTI; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, 2009; PINTO, 2009; PINTO, DUARTE, VIEIRA, 2012; VIEIRA; SOUZA, 2010; VIEIRA; 2013; OLIVEIRA, D. A, 2013; BRASIL; 2014).

Uma dessas características que se assemelham é o fato de todos os sujeitos da pesquisa serem **mulheres**. Em estudo amplo e nacional realizado por Gatti e Barreto (2009) a respeito da formação inicial e continuada e sobre a carreira das professoras no Brasil, as autoras analisam, a partir de dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) de 2006, que a categoria docente é majoritariamente feminina, sendo 83,1% de pessoas do sexo feminino e 16,9% do sexo masculino. Essa proporção vai variar de acordo com os níveis de ensino, tendo a Educação Infantil uma concentração maior do que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os estudos realizados por Vieira e Souza (2010) e Vieira (2013) também nos indicam que apesar do recente aumento da presença de homens atuando como professores na Educação Infantil, uma das características dessa força de trabalho é sua constituição histórica e social como uma ocupação do gênero feminino.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as professoras da Educação Básica no Brasil das redes públicas e privadas do ano de 2014 também confirmam a continuidade dessa característica. Esses dados demonstraram, por exemplo, que na Educação Infantil a presença de mulheres supera a encontrada em toda a Educação Básica brasileira, sendo que na creche 97,7% são mulheres e na pré-escola 95,7%. Nesse cenário, o fato das professoras e da auxiliar pesquisadas serem mulheres não foge das características do perfil majoritariamente feminino que vem correspondendo à docência na Educação Infantil ao longo dos anos.

---

<sup>21</sup> De acordo com a PBH, o concurso da Educação Infantil, em 2018, no município passará a exigir curso superior em Pedagogia ou Normal Superior. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-apresenta-propostas-para-carreira-de-professores-da-educacao-infantil>. Acesso em: 7 de agosto de 2018.

Outra característica que se assemelha aos dados encontrados por Pinto (2009) na sua investigação sobre o trabalho docente na Educação Infantil da RME/BH é a predominância de mulheres pesquisadas autodeclaradas em relação à sua cor ou raça como **negras ou pardas**. Na pesquisa dessa autora, 55% das professoras investigadas se consideraram negras ou pardas. No grupo investigado, Hortência, Fernanda, Ângela e Isabela se autodeclararam pardas, Flor se autodeclarou preta e Sivana se autodeclarou negra. Apenas Eva e Cristina se autodeclararam brancas. No estudo de Gatti e Barreto (2009), as autoras demonstraram que na Educação Infantil a porcentagem de não brancos (pretos, pardos e indígenas) foi de 42%. As autoras ressaltam, ainda, a diferença na quantidade de professoras brancas com nível superior na Educação Infantil, somando 72,2%, e não brancos, totalizando apenas 27,8%. Para Gatti e Barreto (2009), o perfil étnico-racial das professoras pode ser compreendido através do nível de escolaridade, medido nos anos de estudo das docentes na Educação Básica e no Ensino Superior. Como a média de escolaridade na Educação Infantil é de 13 anos e a mínima encontrada foi de um ano e, historicamente, existe uma grande desigualdade relativa à escolaridade das brasileiras pretas e pardas se comparada às brancas, segundo as autoras esse é um fato a partir do qual podemos compreender porque a entrada de não brancas na profissão docente tende a acontecer com maior intensidade na Educação Infantil, visto que essa etapa concentra uma média de escolaridade muito menor do que as outras etapas da educação.

Outra característica de semelhanças nos perfis pessoais das professoras era o fato de em sua maioria (Hortência, Fernanda, Ângela, Flor e Sivana) serem **casadas**. Além disso, todas as professoras são **mães**, sendo que algumas também são avós (Eva e Isabela). Essa experiência marcava os discursos das professoras acerca do seu trabalho junto às(os) bebês e às crianças de dois anos de idade da instituição, o que será analisado no capítulo III. Em relação às diferenças nessas características observamos que apenas a auxiliar Cristina nunca havia se casado e também não era mãe.

As professoras e a auxiliar, em sua maioria, moravam em **bairros próximos** ou na mesma região onde se localiza a UMEI Travessias. Com isso, problemas de deslocamentos ou de distância percorrida entre o seu local de moradia e a instituição não foram relatados pelas professoras ou pela auxiliar durante a entrevista. Contudo, Eva e Ângela eram ambas moradoras da cidade de Ribeirão das Neves, que apesar de se localizar na região Metropolitana de Belo Horizonte, era distante da UMEI Travessias. Durante a observação, identificamos momentos em que essas professoras deixaram de participar de reuniões pedagógicas que, inclusive, eram remuneradas, com o motivo de que moravam em bairros muito afastados e teriam grande dificuldade para voltar às suas moradias.

As **idades** das professoras e da auxiliar indicam diferenças no perfil dessas mulheres. A média de idade foi de 43 anos, mas o perfil etário variou dos 30 aos 56 anos de idade. No estudo de Gatti e Barreto (2009), a maior concentração de professoras jovens se encontrou na Educação Infantil, tendo 41% dos seus profissionais com até 29 anos de idade. Se comparamos à média de idade das professoras e da auxiliar pesquisadas com os dados nacionais apresentados na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), verificamos um perfil etário bem diferente do encontrado pelas autoras.

Em relação à **renda familiar**, também verificamos diferenças entre as professoras e a auxiliar. Considerando o salário mínimo do ano de 2017, de R\$ 937,00, identificamos dois subgrupos. No primeiro subgrupo, encontram-se as professoras Eva, Isabela, Sivana e a auxiliar Cristina, que possuíam uma renda familiar de dois a três salários mínimos. No segundo subgrupo, encontramos as professoras Hortênciã, Flor e Fernanda, com uma renda familiar de 16, 10 e nove salários mínimos, respectivamente.

Além dessa consideração, existem outros dois aspectos relevantes sobre a renda das profissionais pesquisadas. O primeiro deles é que todas trabalhavam exclusivamente como professoras ou, no caso de Cristina, como auxiliar. Na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), 92,8% de todas as professoras e professores pesquisados exerciam a docência como trabalho principal, assim como as profissionais da nossa pesquisa. Para as autoras, isso significa que a docência não é compreendida para esses sujeitos como um “bico” ou como um trabalho complementar que possa ser exercido concomitantemente com outra ocupação, indicando que a profissão docente possui uma centralidade na vida desses sujeitos. O segundo dado relevante relativo à renda familiar é que todo o primeiro subgrupo (Eva, Isabela, Sivana e Cristina) descreveu que a maioria ou a única renda da sua família era oriunda da sua remuneração como professora ou como auxiliar na PBH. Enquanto que, por outro lado, no segundo subgrupo (Hortênciã, Flor e Fernanda), a maior parte da renda da família era constituída pela remuneração do trabalho exercido pelos maridos. Portanto, das sete mulheres que nos informaram sobre esse aspecto, quatro eram consideradas a maior ou a única provedora da sua família. Isso demonstra não só a centralidade desse trabalho para as próprias professoras e a auxiliar, mas também para a família a qual elas pertencem.

Por fim, outra característica importante do grupo pesquisado é a prevalência da **dupla jornada de trabalho**, ou seja, professoras que trabalhavam em dois cargos ou em dobra na própria UMEI Travessias. Oliveira, D. A. (2006, p. 214), ao estudar as consequências no trabalho docente na América Latina causadas pelas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, expõe que é possível observar a intensificação do trabalho docente

resultante de uma “ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes”. Para a autora, as docentes de muitos países latino-americanos estão sujeitas à ampliação da jornada individual de trabalho em função de assumirem mais de um emprego, principalmente porque a remuneração paga às professoras na América Latina é baixíssima, fazendo com que as docentes necessitem assumir outros cargos.

Essa característica pode ser observada nas professoras pesquisadas, sendo que mesmo aquelas que trabalhavam apenas um período (Flor e Fernanda) o faziam porque optaram por acompanhar a vida dos filhos e não pela remuneração paga ao cargo de Professor para a Educação Infantil. Nesse sentido, o fato da maioria das professoras ter dupla jornada de trabalho e também a auxiliar, que já tem o cargo estruturado para o trabalho em dois períodos, nos dá indícios de um processo de intensificação do trabalho docente dessas mulheres (OLIVEIRA, D. A., 2006). A intensificação desse trabalho também se dá pelo aumento das atribuições das professoras, os registros a serem feitos, as anotações nas agendas, as medicações dadas às(os) bebês e crianças, os atendimentos às famílias, a construção de projetos e a participação no colegiado e nas assembleias da escola (PINTO, 2009).

### **2.2.2 Formação e escolhas profissionais: semelhanças, diferenças e interseções**

Ao observarmos as trajetórias de formação e profissionais das professoras e da auxiliar pesquisadas que descrevemos no subtópico acima, identificamos diferentes realidades e histórias sobre seus processos de formação e sua inserção na área da educação e na Educação Infantil. Nessa direção, neste subtópico, trataremos das semelhanças e das diferenças das trajetórias que essas mulheres nos descreveram e também do momento em que essas trajetórias se encontram na UMEI pesquisada. Ressaltamos mais uma vez que o objetivo não é descrever uma trajetória única ou realizar uma análise de toda a trajetória de formação e profissional dessas mulheres, mas compreender quem são os sujeitos pesquisados. Para tanto, organizamos no Quadro 5 uma síntese dos elementos que discutiremos.

**Quadro 5 – Elementos da formação e da trajetória das pesquisadas – Belo Horizonte 2017**

<b>Professoras e Auxiliar</b>	<b>Descrição</b>
-------------------------------	------------------

<b>Formação na Educação Básica</b>	3 (Flor, Isabela e Cristina - auxiliar) frequentaram instituições de Educação Infantil. 8 estudaram em instituições públicas todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
<b>Formação Acadêmica</b>	1 (Hortência) possui Licenciatura em Letras. 1 (Sivana) possui Licenciatura em Artes Plásticas. 2 (Flor e Isabela) possuem Licenciatura em Pedagogia. 1 (Eva) possui Licenciatura em Normal Superior. 5 (Fernanda, Ângela, Hortência, Sivana e Cristina - auxiliar) possuem formação em Magistério. 2 (Isabela e Sivana) possuem especializações em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. 1 (Sivana) especialização em Neuroaprendizagem. 2 (Sivana e Hortência) especializações em Psicopedagogia.
<b>Trabalhos anteriores à Educação</b>	3 (Eva, Fernanda, Sivana*) sempre trabalharam na área da educação. 4 (Hortência, Ângela, Isabela, Flor e Cristina - auxiliar) trabalhavam no setor terciário.
<b>Tempo de trabalho na Educação</b>	Hortência: 23 anos. Fernanda: 23 anos. Sivana: 23 anos. Eva: 20 anos. Isabela: 6 anos. Flor: 6 anos. Ângela: 4 anos. Cristina (auxiliar): 2 anos e 3 meses.
<b>Tempo de trabalho na Educação Infantil</b>	Sivana: 23 anos. Fernanda: 23 anos. Isabela: 6 anos. Flor: 6 anos. Eva: 5 anos. Ângela: 4 anos. Hortência: 3 anos. Cristina (auxiliar): 2 anos e 3 meses.

<b>Tempo de trabalho na UMEI Travessias</b>	Sivana: 4 anos. Eva: 4 anos. Hortência: 3 anos. Isabela: 3 anos. Cristina (auxiliar): 2 anos e 3 meses. Fernanda: 2 anos. Ângela: 1 ano e 6 meses. Flor: 7 meses.
---	--

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

**Nota:** \*Sivana chegou a trabalhar um ano em uma indústria de bichinhos de pelúcia.

A primeira questão que nos salta aos olhos na análise das trajetórias das professoras e da auxiliar é a semelhança no início da escolaridade já que, em sua maioria, não haviam frequentado instituições de Educação Infantil. Por outro lado, aquelas que descreveram ter vivenciado essa experiência são duas das mulheres mais jovens do grupo (Flor e Cristina), além de Isabela, que cursou aos seis anos de idade, durante um ano, uma instituição pré-primária. Uma hipótese da não frequência das professoras pesquisadas na infância a instituições de Educação Infantil é o fato da recente institucionalização dessa etapa da educação no país. A própria cidade de Belo Horizonte, município onde mora a maior parte do grupo pesquisado, expandiu a sua rede de atendimento às crianças e às famílias somente em 2004.

Além disso, ao olharmos as histórias de escolarização no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, verificamos processos de rupturas e regressos à escola. Na experiência de Isabela, por exemplo, a dificuldade financeira em pagar escolas privadas de 1º e o 2º Graus (à época, nomenclatura para o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente), já que na época em que estudava não eram gratuitos, foi o motivo de seu abandono à escola. Contudo, Isabela não desistiu de concluir o Ensino Médio, voltando a estudar após 24 anos e se formando através do Telecurso. Flor também possuía na sua trajetória de formação uma experiência de ruptura com a escola, já que ao engravidar da sua primeira filha precisou abandonar a escola e regressou um tempo depois, formando-se na modalidade da EJA.

Outro aspecto relevante do grupo em relação à escolaridade é a frequência de todas as professoras e da auxiliar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em instituições públicas, situação que se inverte ao chegarem ao Ensino Superior, já que apenas Sivana e Flor haviam se formado nesse nível de ensino em instituições públicas estaduais e as outras professoras

(Isabela, Eva e Hortência) se formaram em instituições particulares. Isabela chegou a relatar que havia ganhado uma bolsa integral para cursar Pedagogia e não precisou pagar a faculdade, fator que lhe possibilitou se formar. Por outro lado, Fernanda, que não possuía formação em nível superior, descreveu que sempre teve vontade de cursar a faculdade de Pedagogia, mas que não tinha condições financeiras de pagar a faculdade. Ela nem chegou a descrever a possibilidade de cursar uma universidade pública.

No que tange à formação acadêmica das pesquisadas, identificamos no trabalho de Campos, Jodete Fullgraf e Verena Wiggers (2006) que um dos principais critérios utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas dos diferentes níveis de ensino é a formação prévia e em serviço das professoras. Nesse sentido, reconhecemos que apesar do avanço da regulamentação da LDBEN, em 1996, que definiu que a profissional que deve atuar na Educação Infantil deve ter formação em nível superior, admitindo-se a formação mínima no nível médio na modalidade normal, o que se visualiza na prática de contratação e de concursos para o trabalho nessa etapa da educação, como apresenta Oliveira, D. A. (2013) é a opção de muitos gestores municipais em contratar profissionais com formação em nível médio e, conseqüentemente, com remuneração e condições de carreira e de trabalho piores que as das profissionais com formação em nível superior. Na pesquisa sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, realizada nos anos de 2009 e 2010 em sete estados do país (Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina, Paraná, Pará, Espírito Santo e Rio Grande do Norte), a autora apresenta que é justamente na Educação Infantil onde se encontra o maior percentual de profissionais que não possuem formação em nível superior e com “os mais baixos salários e as mais precárias condições de trabalho” (OLIVEIRA, D. A., 2013, p. 11). Segundo, Oliveira D. A. (2013), a formação das professoras que atuam na Educação Infantil, apesar dos avanços no país, se apresenta como um dos mais urgentes desafios a serem enfrentados pela área. No grupo pesquisado, por exemplo, apenas Flor e Isabela possuíam licenciatura em Pedagogia. O restante das docentes tinha formação em Magistério.

Em relação, ainda, à formação profissional das professoras pesquisadas, observamos que ao serem perguntadas sobre como e onde haviam aprendido a desempenhar o trabalho de professora da Educação Infantil, duas dimensões apareceram nas falas das docentes e são relevantes para ser explicitadas. A primeira delas foi a dimensão da formação profissional e a segundo foi a da prática profissional. Nesse sentido, Flor e Sivana, professoras que atuavam na turma de crianças de dois anos de idade, foram as que mais descreveram a dimensão da formação tanto durante a faculdade quanto a formação em serviço como essencial no aprendizado da profissão.

Rubia: E onde e como você aprendeu a desempenhar esse trabalho?

Flor: Eu aprendi na faculdade. Porque até então a gente tem aquela coisa de mãe, tudo muito maternal, acaba colocando tudo nas costas. E quando você vai para a faculdade sua mente abre. (Entrevista, professora Flor, 2017).

Sivana: Eu sou uma pessoa que gosta muito de fazer curso, às vezes é fora do horário de trabalho, eu não ligo não, vou lá mesmo e faço! No Ceale<sup>22</sup> mesmo eu já fui em um tanto de debate lá. E hoje eu vejo que eu devo ter uns 100 certificadozinhos. Isso me ajudou muito. Nossa, eu aprendi muito com esses cursos! (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Nas falas das professoras acima, observamos como a dimensão da formação as auxiliou a compreender e a aprender como deveria ser o trabalho com as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. Flor chega a descrever que no começo pensava no trabalho como maternal, “aquela coisa de mãe”, “que coloca tudo nas costas”, mas através da formação na faculdade de Pedagogia produziu outros significados sobre a profissão. Os trabalhos de Carvalho, K. (2011), Akamine, (2012), Massucato, (2012) e Borba (2013), que se dedicaram a pesquisar processos de construção identitária de professoras a partir de diferentes cursos de formação inicial e continuada, evidenciam que os cursos de formação pelos quais as docentes pesquisadas experimentaram proporcionaram para as professoras o reconhecimento e a valorização da docência na Educação Infantil como uma profissão. Mesmo essas investigações tendo focos variados sobre os processos de formação docente, essas pesquisas enfatizam a formação profissional como fundamental, porém não a única, capaz de possibilitar às professoras a aprendizagem de outras concepções sobre o trabalho com crianças pequenas, auxiliando no processo que algumas autoras nomearam de (re)construções identitárias, ou seja, de novas construções de identidades profissionais.

Nessa direção, a pesquisa de Carvalho, K. (2011) sobre a experiência de professoras no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) demonstra que após a participação nesse programa as docentes pesquisadas passaram a pensar suas práticas educativas a partir do planejamento e levando em consideração as crianças com as quais elas atuavam. Essa modificação de práticas realizadas com as crianças após processos de formação profissional também é descrita por Flor no depoimento a seguir:

---

<sup>22</sup> O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da FaE/UFMG que oferece palestras, seminários e formações para professoras e professores das escolas públicas e particulares de Belo Horizonte. Sobre o Ceale ver: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

Flor: Quando eu comecei tinha uma coisa assim que eu praticava com a minha filha em casa. Uma criança que chorava, por exemplo, para mim ela não podia chorar. Mas eu aprendi com o curso, hoje em dia eu não devo jamais mandar uma criança parar com o choro dela. Muito pelo contrário, se ela está frustrada, chateada, pode chorar. Se você está angustiado e eu te mando parar de chorar você vai gostar? Você não vai. Então hoje eu deixo e ainda falo assim: “chora mais alto, se você está triste, chora mais alto que vai passar”. E a criança não chora mais porque ela vê que alguém sente o mesmo que ela, que alguém ali entende ela. [...] A gente vai lendo, vai descobrindo que não precisa ser assim, que tem como ser de outra forma, e principalmente, se por no lugar do outro, se colocar no lugar da criança. (Entrevista, professora Flor, 2017).

Na fala de Flor, a professora descreve que quando começou a atuar na Educação Infantil fazia com as crianças, quando elas choravam, o mesmo que estava acostumada a fazer com a sua filha: pedir para elas pararem de chorar. Entretanto, após as leituras realizadas no curso de Pedagogia percebeu que não podia agir dessa forma, que era necessário reconhecer o sofrimento da criança se colocando no lugar dela, demonstrando que estava ali para ajudá-la a passar por esse sofrimento. Seu relato revela uma mudança na atuação docente diante do choro, que deixa de ser repressiva e passa a ser respeitosa e sensível com a criança. Flor demonstra, assim, que deixa de agir diante do choro baseada na sua experiência como mãe – “eu praticava com a minha filha em casa” –, passando a partir da formação profissional por um processo de reflexão e de reconhecimento de um quadro normativo da profissão que indica a necessidade de uma atuação menos adultocêntrica e mais respeitosa com as crianças pequenas. Contudo, ao mesmo tempo em que a formação em nível superior é uma dimensão reconhecida e valorizada, a sua falta pode ocasionar o sentimento de inferioridade em relação às outras colegas de trabalho que possuem graduações ou especializações na área. Na fala da professora Fernanda, observamos essa situação.

Fernanda: Eu não tenho o curso superior e essas coisas igual as meninas tem, eu me sinto assim, um pouco inferior. [...]. Eu tenho vontade de ter (curso superior) para poder abrir mais, ampliar mais meu conhecimento, eu tenho muita vontade. (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Esse aspecto da valorização pessoal a partir da participação em cursos de formação também é analisado nas dissertações de Carvalho, K. (2011), Akamine (2012) e Borba (2013). Nessas pesquisas, as autoras ressaltam que a participação em cursos que conferem a formação em nível superior provocava nas professoras um sentimento de valorização, principalmente, porque as docentes desenvolviam confiança e intencionalidade no trabalho junto às crianças, bem como se viam, a partir da formação, em igualdade com as demais profissionais. Nesse sentido, a falta da formação em nível superior pode gerar um sentimento de inferioridade

profissional, o que no caso de Fernanda foi descrito, ainda, como sendo o seu desafio e a sua dificuldade na profissão.

Em relação à dimensão da prática profissional como meio de aprendizagem do trabalho na Educação Infantil, as professoras descreveram os estágios que fizeram nos cursos de formação e relataram, sobretudo, a prática realizada no cotidiano na UMEI Travessias, descrevendo o aprendizado através das relações com as(os) bebês, as crianças pequenas e com as outras professoras com quem atuavam.

Rubia: E onde e como você aprendeu a desempenhar esse trabalho?

Eva: Depois que eu entrei nas UMEIs, depois que eu vim para a prefeitura, até então eu só tinha feito estágio. (Entrevista, professora Eva, 2017).

Fernanda: Estou aprendendo a trabalhar com os bebezinhos agora, porque eu sempre fiquei mais com os maiores. Eu estou aprendendo esse ano é com as meninas, estou aprendendo com elas e estou adorando! (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Isabela: Eu aprendi na creche (creche conveniada que trabalhou). Foi o primeiro lugar que eu trabalhei e aqui a gente aprende é na prática. (Entrevista, professora Isabela, 2017).

Tardiff e Danielle Raymond (2000) ao discutirem sobre as relações entre o trabalho, o tempo e a aprendizagem dos saberes profissionais de professoras, mostram que muitos dos saberes mobilizados e empregados na prática educativa se originam da própria atuação cotidiana de trabalho. Assim, a formação docente, na proposta dos autores, ocorre tanto ao longo da vida e ao longo da trajetória profissional dos sujeitos quanto nas interações sociais, no cotidiano de vida e de trabalho. Nessa perspectiva, os autores ressaltam que “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIFF; RAYMOND, 2000, p. 235). Segundo Tardiff e Raymond (2000), são fundamentos existenciais porque as professoras pensam com a sua própria vida, com sua história, não só intelectual, mas afetiva e emocional. São fundamentos também sociais porque são saberes plurais, oriundos de diferentes fontes sociais (escola, universidade, família, local de trabalho) e são adquiridos em tempos sociais diversos: na infância, na juventude, na formação profissional, no ingresso da carreira, etc. E são fundamentos pragmáticos, “pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador” (TARDIFF; RAYMOND, 2000, p. 236). Logo, dependem das funções que exercem nas escolas, da sua rotina de trabalho e das interações construídas entre as professoras e os diferentes atores da escola. A partir dessas considerações, observamos que as dimensões das práticas e das relações na UMEI que as professoras Eva, Isabela e Fernanda

descrevem fazem parte dessa aprendizagem pragmática da profissão, abordada por Tardiff e Raymond (2000). Essa aprendizagem se relaciona também com a formação profissional descrita por Flor e Sivana, nomeados pelos autores de fundamentos sociais. Esses dois fundamentos se relacionam ainda com as trajetórias de vida e profissionais das professoras, que também são mobilizados na aprendizagem da profissão e na construção das suas identidades profissionais.

No que tange às escolhas profissionais antes de ingressar no campo da educação, verificamos dois grupos distintos. O primeiro grupo (Eva, Fernanda e Sivana), é formado por aquelas que sempre, ou na maior parte do tempo, trabalharam como professoras. O segundo grupo (Hortência, Ângela e Isabela e auxiliar Cristina), é formado por aquelas que antes de se inserirem profissionalmente no campo da educação trabalhavam no setor terciário, ou seja, no setor que corresponde ao comércio e à prestação de serviços. O tempo de trabalho na educação, na Educação Infantil e na UMEI Travessias está intrinsecamente relacionado aos processos de inserção na carreira docente. Dessa forma, o primeiro grupo são três das quatro professoras com o maior tempo de atuação na educação, entre 20 a 23 anos. Além delas, também há Hortência que, apesar de ter trabalhado durante um tempo com vendas, também possuía 23 anos de atuação como professora. Já o segundo grupo eram as pesquisadas com menor tempo de atuação na educação, menos de seis anos. No que tange ao tempo de atuação na Educação Infantil, verificamos que apenas Sivana e Fernanda possuíam uma longa trajetória (23 anos) nessa etapa da educação. As outras pesquisadas possuíam menos que seis anos de trabalho na área.

Outro dado relevante que se relaciona com o tempo de atuação na UMEI Travessias é a opção pelo trabalho na Educação Infantil como busca de estabilidade no emprego. A maioria das professoras descreveu que optou por trabalhar com Educação Infantil na PBH pelo motivo de aprovação e nomeação no cargo de Professor para a Educação Infantil. Elas relataram que buscavam nesse cargo a estabilidade oferecida no serviço público, já que nos seus empregos anteriores, até mesmo aquelas que já eram professoras, não possuíam o benefício de ser servidoras públicas concursadas, o que para elas era um fator de ascensão social e profissional.

Pinto (2009) também identificou na sua pesquisa essa característica da busca de estabilidade no emprego público pelas professoras. Baseando-se nas discussões de Robert Castel (1998), a autora expõe que a busca de muitas professoras pela estabilidade justifica-se pelas situações de desemprego e precariedade existentes nas relações de trabalho decorrentes das péssimas condições salariais, provenientes das novas “exigências tecnológicas e

econômicas do capitalismo a partir da década de 1970” (PINTO, 2009, p. 96). Segundo Pinto (2009), as professoras da Educação Infantil da PBH vivem uma contradição, já que ao mesmo tempo em que buscam ascensão profissional com a nomeação e o trabalho no cargo de Professor para a Educação Infantil, vivenciam uma realidade de precarização nesse cargo quando comparado aos demais níveis da Educação Básica, já que ele foi criado em condições de carreira e remuneração bem piores do que os Professores Municipais da RME/BH.

O encontro dessas professoras na UMEI Travessias passa, portanto, pelo surgimento de uma oportunidade de emprego no serviço público, oportunidade promovida pela expansão do atendimento às crianças e às famílias em Belo Horizonte após a regulamentação e implementação da Lei Municipal nº 8.679/2003, que criou as UMEIs e o cargo em que elas atuavam. Esse encontro perpassa, assim, pela contradição exposta por Pinto (2009), de ao mesmo tempo visualizarem o trabalho na UMEI Travessias como uma oportunidade de estabilidade e, conseqüentemente, de ascensão social e profissional, mas de vivenciarem em relação aos Professores Municipais condições de precariedade no emprego.

Na dissertação de Tiago Grama de Oliveira (2017), o autor demonstra que salvo algumas especificidades locais, as condições de emprego na Educação Infantil no Brasil das auxiliares na creche, se comparadas às professoras, são muito desfavoráveis. Essas primeiras têm uma maior carga horária de trabalho, menor remuneração, contratos temporários, inexistência de plano de carreira, ou seja, os principais aspectos descritos por Cristina que a fizeram buscar cursar o Magistério com o objetivo de participar do concurso para o cargo de Professor para a Educação Infantil. Dessa forma, a auxiliar Cristina, reconhecendo e experimentando no seu cotidiano de trabalho a precariedade de como o seu cargo foi estruturado em relação ao das professoras, também possuía o interesse pela estabilidade e os benefícios do serviço público. Nesse sentido, o emprego em um cargo público, como é o caso do cargo de Professor para a Educação Infantil, mesmo em condições piores do que as dos Professores Municipais, não é só visto pelas professoras como forma de ascensão social e profissional, mas também pela auxiliar como uma possibilidade no futuro.

### **2.3 O ponto de vista das professoras sobre a organização do seu trabalho no berçário: divisões das ações e trabalho em equipe**

Um primeiro aspecto que nos é relevante para compreender como as professoras vivenciavam a organização do trabalho no berçário é relativo às divisões entre elas das ações

de cuidado e educação. Como descrevemos no berçário, as professoras dividiam entre si e com as docentes do turno da tarde os banhos, as trocas de fraldas, as reuniões com as famílias, os planejamentos, as anamneses, as confecções de murais, etc. Essa divisão tinha o objetivo de distribuir de forma igualitária entre as professoras as ações realizadas com as(os) bebês. Perguntamos às docentes como elas avaliavam essa divisão e todas afirmaram que ela era justa, pois ao dividir igualmente as ações, nenhuma professora ficava sobrecarregada com o trabalho: “eu acho justa porque eu não trabalho para elas, nem elas para mim, por isso eu acho justo, ninguém fica cansada” (Entrevista, professora Eva, 2017).

Nessa direção, as três docentes entrevistadas utilizavam a palavra “justa” para definir como se sentiam em relação às divisões das ações no berçário. Em contrapartida, chamou-nos atenção o fato de que quando perguntamos sobre a auxiliar Maria se ela era incluída nas decisões a respeito dos planejamentos ou acordos em relação às ações no berçário, Eva e Fernanda disseram que não havia necessidade de um momento com a auxiliar para isso, como era feito entre as professoras, pois para Eva e Fernanda a auxiliar Maria conhecia toda a rotina da turma,

Eva: A função dela é trocar e dar banho, a gente não discute nada disso (planejamento) com ela. Maria já sabe que quando a gente vai fazer alguma atividade pedagógica, os banhos ficam a maioria para ela, porque ela não faz o pedagógico que a gente vai estar fazendo. (Entrevista, professora Eva, 2017).

Do grupo pesquisado, Hortência foi a única que descreveu uma preocupação em envolver a auxiliar nos projetos e planejamentos da turma. Ela relatou que envolver a auxiliar nessas ações não era uma prática na UMEI Travessias, pois ela era vista apenas como um suporte para o cuidado: “eu acredito que ela fica tanto tempo ali conosco e ela se envolve tanto emocionalmente com a criança que eu acho interessante que ela participe também desses projetos” (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

No que tange às comunicações entre as professoras para a realização do trabalho, todas explicitaram que possuíam uma comunicação melhor entre elas do turno da manhã, pois além de trabalharem em duplas, faziam as atividades extraclasse juntas, o que para o grupo pesquisado facilitava a comunicação. Eva chegou a descrever essas conversas entre as duplas como uma espécie de telefone sem fio: “as da manhã (professoras) passam o que aconteceu para o intermediário, o intermediário passa para as da tarde (professoras)” (Entrevista, professora Eva, 2017). Ao serem perguntadas sobre a comunicação com as professoras da tarde, todas afirmaram que consideravam essa comunicação deficitária, pois mesmo

utilizando o diário de bordo, o quadro, o caderno de comunicação e as conversas ao final do horário, gostariam de ter um tempo na rotina para se encontrarem: “eu acho deficitária, acho que seria interessante que nós tivéssemos em algum momento um tempinho para a gente se encontrar, para a gente pautar as especificidades de cada bebê” (Entrevista, professora Hortência, 2017).

Quando perguntamos sobre o trabalho coletivo, todas descreveram que existia entre elas companheirismo e trabalho em equipe. Chamou-nos atenção o fato de todas terem relatado que o que facilitava o trabalho no berçário era justamente a possibilidade de trabalharem no coletivo:

Rubia: E o que favorece seu trabalho?

Fernanda: Eu acho que companheirismo, quando tem companheirismo assim entre as professoras, quando isso acontece, flui tranquilo (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Eva: Ah, eu gosto de trabalhar em equipe, igual trabalhar lá no berçário é bom, porque como tudo é dividido é menos coisas para você fazer, você não fica sozinha. (Entrevista, professora Eva, 2017).

Hortência: Nós temos uma equipe muito boa, nós temos companheirismo, então eu acho que isso faz o trabalho fluir (Entrevista, professora Hortência, 2017).

Nesse contexto, portanto, era significativo para as docentes o companheirismo, como elas relataram, em relação ao sentimento que tinham umas com as outras. Trabalhar no berçário para Eva, Hortência e Fernanda era uma oportunidade de não atuar de forma solitária junto às(os) bebês e às famílias da UMEI Travessias.

## **2.4 O ponto de vista das professoras sobre a organização do seu trabalho na turma de crianças de dois anos de idade: sobrecarga de trabalho e o sentimento de solidão**

Assim como no berçário, para entendermos como as docentes e a auxiliar vivenciavam a organização do trabalho na turma é preciso compreender as suas percepções sobre as organizações das ações de cuidado e educação. Descrevemos no tópico relativo à caracterização da organização do trabalho nessa turma que as docentes Sivana e Flor atuavam de maneira diferenciada com as crianças, além de Isabela, que quando não estava substituindo alguma docente na UMEI Travessias trabalhava junto às professoras auxiliando-as nas atividades. Portanto, o que identificamos na observação era que não havia um planejamento

ou acordos entre as professoras de quais ações cada uma realizaria ou de um planejamento coletivo de alguma atividade.

Nessa direção, o que verificamos nas entrevistas converge com as observações feitas junto às professoras e à auxiliar. Ao perguntarmos, por exemplo, sobre a existência ou não de uma distribuição entre elas das ações na turma, as três docentes afirmaram que era necessário a divisão das ações para que nenhuma professora ficasse sobrecarregada com o trabalho, mas que essa distribuição não existia na turma: “deveria ter uma divisão, até para não ficar um profissional sobrecarregado” (Entrevista, professora Flor, 2017). Em relação à divisão das ações com a auxiliar, as docentes relataram que também verificavam que Cristina estava sobrecarregada de trabalho na turma, já que para elas a auxiliar era a única responsável pelos banhos e trocas de fraldas das crianças.

A auxiliar Cristina também nos descreveu que se sentia extremamente cansada, triste e sobrecarregada, pois para ela as suas ações não eram valorizadas pelas professoras, bem como ela quase não recebia ajuda nos momentos dos banhos e das trocas de fraldas das crianças. De acordo com Cristina, as ações de cuidados corporais eram inferiorizadas na rotina, prevalecendo as atividades pedagógicas como as mais relevantes e que, por isso, precisavam da atuação das professoras.

Cristina: Eu acho que deveria ter uma preocupação com a outra parte, porque eu vejo ali dando importância, principalmente na parte da manhã, das atividades, dessa parte pedagógica, mas e essa parte higiênica? O menino está no parquinho com a calça e a fralda cheia, chega a ir lá no joelho, ele está confortável? Não está atrapalhando ele a desenvolver? (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

Um aspecto interessante das entrevistas com as professoras e a auxiliar é que nos relatos sobre a falta de divisão das ações entre elas as quatro profissionais utilizaram as palavras “injusta” e “sobrecarga” para definirem o sentimento em relação a essa falta de distribuição das ações na turma. Outro aspecto relevante é que essas professoras não citaram em nenhum momento alguma distribuição das ações ou acordos com as professoras que atuavam na turma no turno da tarde. Isso nos indica que a dificuldade em organizar as ações na turma entre elas de maneira igualitária não era apenas no turno da manhã, mas se estendia para as relações com as docentes que atuavam no turno da tarde.

No que tange às comunicações entre as professoras para a realização do trabalho, todas as três docentes descreveram que as conversas e trocas de informações entre elas não eram suficientes para a realização do trabalho com qualidade. Sivana chegou a usar o termo “estranha” em relação à professora Flor, dizendo que eram duas estranhas na UMEI

Travessias, pois não se encontravam. Em relação à comunicação com as professoras da tarde, todas descreveram que era ainda pior do que com elas na parte da manhã, sendo, inclusive, um desafio estabelecer uma comunicação entre os dois turnos. Já quando perguntamos para a auxiliar Cristina sobre a comunicação dos acontecimentos na turma, ela relatou que não era comunicada do trabalho na parte da manhã: “na verdade, na parte da manhã eu não sinto tão comunicada” (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017), apenas na parte da tarde. Cristina relatou que à tarde se sentia mais incluída pelas professoras e por isso mais valorizada, pois a docente fazia questão de sempre se referir a ela como uma integrante da turma: “na tarde a professora me inclui, tipo assim: ‘olha fulano isso aí é com a professora e com a Cristina’” (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

Quando perguntamos às professoras e à auxiliar sobre os desafios e dificuldades no trabalho na UMEI Travessias, todas explicitaram aspectos que remetem à falta do trabalho coletivo e da distribuição igualitária das ações na turma. Por exemplo, Flor descreveu: “meu principal desafio é o trabalho em equipe, ou seja, lidar com os adultos” (Entrevista, professora Flor, 2017). Sivana relatou: “estou me sentindo sozinha, porque é muito trabalho, está pesado” (Entrevista, professora Flor, 2017). Cristina nos contou: “eu acho que o pior às vezes é quando eu não sou olhada, sabe? Eu não sou uma máquina”.

## **2.5 Algumas considerações**

Ao compararmos os discursos das professoras do berçário e das professoras e da auxiliar da turma de crianças de dois anos de idade sobre como elas vivenciavam a organização do seu trabalho na UMEI Travessias, verificamos sentimentos em relação a essa organização muito distintos. Enquanto no berçário as professoras descrevem que buscavam uma divisão das ações igualmente entre elas e com a auxiliar, relatando que eram companheiras umas das outras, que essa divisão era justa e que não se sentiam por isso sobrecarregadas, as professoras e a auxiliar Cristina da turma de crianças de dois anos já descrevem outro contexto. Essas docentes reconhecem tanto que há uma sobrecarga de trabalho para a professora Sivana, como para a auxiliar Cristina, descrevendo um sentimento de tristeza, de solidão e de injustiça em relação à organização das ações na turma.

Percebemos que não apenas em relação às divisões das ações nas turmas os sentimentos das docentes do berçário e das professoras da turma de crianças de dois anos de idade eram diferentes. As primeiras avaliavam como satisfatória as conversas, as trocas de informações entre elas e os instrumentos construídos pela escola para a comunicação dos acontecimentos,

bem como descreveram que o que favorecia o trabalho na UMEI Travessias era a possibilidade de trabalhar em equipe. As docentes da turma de crianças de dois anos de idade consideravam a comunicação entre elas insatisfatória e viam como um desafio estabelecer um trabalho em equipe. Contudo, nos dois contextos de trabalho as falas das professoras convergiram em torno do impasse em estabelecer uma comunicação com as docentes que atuavam nas turmas no período da tarde.

Concordamos com Loris Malaguzzi que, no livro “*As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*” escrito por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999), defende que é necessário pensar a educação das crianças pequenas a partir do co-ensino *em* e *entre* os pares de professoras. Segundo Malaguzzi, o estereótipo de uma professora em cada classe, isolada das demais professoras da instituição é ainda muito enraizado e, por isso, a possibilidade de atuação em forma de colegiado entre duas professoras é pouco compreendida. Para ele, o trabalho *em* e *entre* os pares possibilita vantagens às docentes, principalmente, porque diminui o estresse excessivo do trabalho de uma só pessoa. Esse trabalho colegiado, como descreve Malaguzzi, no período da manhã no berçário pesquisado ia além da atuação entre duas docentes, compreendendo quatro professoras. Essas mulheres percebiam a vantagem de trabalhar entre elas, como apresenta Malaguzzi, ou seja, consideravam que a atuação em equipe beneficiava a diminuição do trabalho excessivo e o sentimento de sobrecarga de trabalho.

Tardiff e Lessard (2014) discutem que, historicamente, a organização do trabalho na escola coloca a docente no centro de toda ação realizada junto aos alunos. Ela é vista assim pelos diferentes atores escolares, e também por si mesma, como sendo o principal ou até mesmo o único sujeito no processo de ensinar. Em razão dessa característica, para os autores, a solidão que as professoras convivem diante dos seus alunos é algo tão frequente nos relatos de várias docentes. Apesar de Tardiff e Lessard (2014) não se referirem especificamente à organização do trabalho na Educação Infantil, mas no Ensino Fundamental e Ensino Médio, etapas da Educação Básica em que o trabalho das professoras é dividido por conteúdos escolares e as docentes atuam sozinhas em suas salas, o que observamos é que a organização do trabalho das professoras na turma de crianças de dois anos de idade era muito parecida com essa lógica individual e solitária de atuação das docentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, embora as professoras trabalhassem lado a lado.

Consideramos que isso é fruto da organização do trabalho das professoras, que além das atuações diferenciadas, sem planejamentos e projetos em comum, era ocasionada pela falta de um tempo reservado na rotina para elas dialogarem, planejarem e definirem ações entre si.

Segundo as professoras, essa condição ligada à organização do trabalho na escola impactava a possibilidade de atuarem no coletivo e, conseqüentemente, produzia os sentimentos de sobrecarga, solidão e individualismo que tanto relataram nas entrevistas.

Verificamos, ainda, que Sivana por ser a professora referência da turma era reconhecida por ela e também pelas outras colegas (Flor e Isabela) como a principal responsável pelo trabalho com as crianças. Essa característica foi descrita por essas professoras como presente em toda organização do trabalho na UMEI Travessias, o que inclusive gerou um desinteresse das professoras da instituição de assumirem a função de professora referência na escola. Esse aspecto de maior responsabilidade do trabalho para a professora referência também foi apontado nos estudos de Silva, I. O. *et al* (2011) e Camilo (2015), que investigaram essas funções em outras UMEIs do município de Belo Horizonte. Esse lugar ocupado por Sivana como a principal responsável pelo trabalho com as crianças e suas famílias é carregado do sentimento de solidão descrito por Tardiff e Lessard (2014). Para esses autores, se sentir como a única ou a maior responsável pela educação das crianças na escola, da mesma forma que pode produzir um sentimento de comprometimento e autonomia em relação ao próprio trabalho, demonstra também a vulnerabilidade da profissão, já que essas docentes, na maioria das vezes, atuam e percebem o seu trabalho como solitário e individual, características observadas em Flor, mas principalmente presente nos relatos da professora Sivana.

Entendemos, baseadas na perspectiva sociológica apresentada por Tardiff e Lessard (2014), que a organização do trabalho das professoras na Educação Infantil é uma construção social. Por isso, esse objeto depende das relações, ações e interações dos diferentes sujeitos que atuam na escola, mas também das definições legais e normativas de cada instituição e dos sistemas de ensino. Dessa forma, identificamos que as docentes e também a gestão da UMEI Travessias empreendiam ações para construir formas de trabalho colaborativas entre as professoras. A gestão demonstrou, por exemplo, que diversificava os horários e as duplas de trabalho ao longo da semana e construía instrumentos para facilitar a comunicação das docentes e turnos. Nessa organização, as professoras também participavam e construía suas definições e seus significados de como deveria ser organizado o trabalho com as(os) bebês e as crianças de dois anos de idade nas turmas que trabalhavam. Essas ações se relacionam, ainda, com as definições normativas previstas na legislação do município, bem como com a função das instituições de compartilhar o cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas com suas famílias. Por isso, nessa organização, as necessidades e as demandas das crianças e de suas famílias também precisavam ser atendidas e reconhecidas pela instituição.

Outro ator que participa dessa organização são as auxiliares de apoio à Educação Infantil. Nas discussões que fizemos a respeito dos estudos do cuidado, no Capítulo I, verificamos como esse trabalho vem sendo realizado por mulheres em condição de subalternidade (GUIMARÃES, N. A.; HIRATA; SUGITA, 2012; MOLINIER, 2012; DUMONT-PENA, 2015). Ao analisarmos a condição das auxiliares Cristina e Maria, verificamos essa condição, que se comparada às professoras, além das piores condições de trabalho, de remuneração e a falta de uma carreira, Cristina e Maria possuíam as suas ações subordinadas às decisões e organizações ora das professoras, ora da gestão da UMEI.

Além disso, ao perguntamos às docentes sobre as atribuições das auxiliares nas turmas, o que verificamos é que em ambos os contextos existia a concepção de que a função das auxiliares era restrita ao cuidado e que esse cuidado não possuía uma dimensão educativa. Nas palavras de Eva: “a função dela é trocar e dar banho [...] porque ela não faz o pedagógico” (Entrevista, professora Eva, 2017). Essa fala exemplifica a percepção das docentes de cisão entre cuidado e educação e, principalmente, de que se a função da auxiliar se restringia “só” aos banhos e às trocas de fraldas e não à função “pedagógica”, não haveria problema se essas ações ficassem algum dia somente em responsabilidade de Maria, situação frequente no cotidiano de Cristina.

Por mais que haja um avanço na área da Educação Infantil relativo à concepção de que todas as crianças necessitem e têm o direito de ser cuidadas e educadas, as definições das ações de cuidado e a responsabilidade por realizá-las nas instituições são ainda muito vagas (SAYÃO, 2010; GUIMARÃES, D. O., 2011; DUMONT-PENA, 2015). Essa característica somada às dimensões de invisibilidade e subalternidade atribuídas ao trabalho de cuidado e às mulheres que o exercem (GUIMARÃES, N. A.; HIRATA; SUGITA, 2012; MOLINIER, 2012; DUMONT-PENA, 2012; 2015) corroboraram para que na organização do trabalho das professoras na UMEI Travessias as ações de cuidado fossem constituídas como “naturais” à função das auxiliares e, por isso, elas são sobrecarregadas e responsabilizadas por esse trabalho.

**CAPÍTULO III:**  
**COMPARTILHAR A**  
**DOCÊNCIA: ações, relações e**  
**significados**

### **3. Ações de cuidado e educação na UMEI Travessias**

Considerando a centralidade do cuidar e educar no trabalho das docentes e também da auxiliar, trataremos, neste tópico, dessas ações que esses sujeitos desempenhavam cotidianamente na UMEI Travessias. Os dados que trazemos abaixo foram construídos, principalmente, através das observações realizadas no trabalho de campo no berçário, na turma de dois anos de idade e também a partir das entrevistas realizadas. Compreendendo que todo cuidado implica educação (CAMPOS, 1994; SAYÃO, 2010) e que todas as crianças, independentemente de sua idade, classe social, gênero, raça, território, necessitam e têm direito de ser cuidadas e educadas (CAMPOS, 1994, SAYÃO, 2010; GUIMARÃES, D. O., 2011; DUMONT-PENA, 2015), nosso objetivo não é o de descrever quais ações seriam “mais” educacionais e quais seriam “mais” de cuidado, o que nos levaria ao risco de tratarmos como dissociados o que concebemos como indissociáveis. Dessa forma, optamos por descrever e analisar a rotina do berçário e a da turma de dois anos de idade como um todo, expondo as ações de cuidado e educação que as professoras e as auxiliares realizavam cotidianamente nas turmas de forma integrada.

#### **3.1 Ações de cuidado e educação com as(os) bebês no berçário**

No berçário, turma com 12 bebês, quatro professoras e uma auxiliar, havia uma rotina bem definida com horários e um tempo para cada atividade durante toda a manhã. Contudo, apesar da forte definição de horários, percebemos algumas variações em alguns dias, tanto pela demanda das(os) bebês ou da própria UMEI Travessias. Apesar dessas variações, na observação e também a partir das entrevistas com as docentes, identificamos as seguintes ações de cuidado e educação realizadas no berçário: acolhida das(os) bebês, alimentações, atividades na sala e no solário, banhos, trocas de fraldas e momento do sono.

Nas **ações de cuidado e educação na acolhida**, às 7h da manhã, verificamos que era nesse momento que as professoras recebiam as(os) bebês e conversavam com suas famílias. Era um momento em que elas (Eva e Ângela) organizavam a mochila das(os) bebês e enquanto uma recebia a(o) bebê e conversava com a família, a outra professora estava no chão em roda com aquela(e) bebê que já havia chegado. A auxiliar também estava junto à professora, ambas sempre sentadas no chão. Nesse momento, Eva ou Ângela recebiam as(os) bebês com algum brinquedo industrializados como: bonecas, carrinhos, bolas de diferentes

formatos e cores, lego ou um grande túnel que incentivavam as(os) bebês a andarem de um lado ao outro. Havia também brinquedos não estruturados, feitos pelas próprias professoras, como: pequenas garrafas de plástico com diferentes objetos e materiais dentro, caixas e revistas. Observamos que em cada dia da semana Eva e Ângela utilizavam um tipo de brinquedo para acolher as(os) bebês.

Depois da acolhida e do momento no chão em roda entre as professoras, a auxiliar e as(os) bebês, às 7h30min era o momento da **primeira alimentação**. Todas as ações destinadas à alimentação das(os) bebês não eram feitas no berçário, mas na cantina da UMEI Travessias junto às outras crianças. No canto esquerdo da cantina, ficavam três cadeiras para as professoras e a auxiliar se sentarem e três cadeiras de alimentação para as(os) bebês. Ao lado das cadeiras, ficava uma mesa com a alimentação que seria servida. Nesse momento, sempre uma professora e a auxiliar levavam as(os) bebês, enquanto a outra docente ficava em sala dando sequência à ação de acolhida. Nos momentos de alimentação, observamos não apenas a professora e a auxiliar alimentando as(os) bebês, mas também outras docentes, por exemplo, a coordenadora, a professora de regência compartilhada ou a docente que realizava o apoio à coordenação. Quando não era possível esse auxílio, identificamos que a professora e a auxiliar acabavam alimentando mais de um bebê por vez. Na pesquisa de Duarte (2011), a autora também descreve essa presença de outras profissionais da instituição no momento de alimentação das(os) crianças. Isso demonstra que as especificidades das(os) bebês demandam formas de organizar o trabalho das professoras, seja alimentando mais de um bebê por vez ou recebendo ajuda de outras pessoas da instituição.

Após a primeira mamadeira, às 7h50min, as professoras e a auxiliar levavam as(os) bebês para o **solário**. Esse espaço era externo ao berçário, nele havia brinquedos de metal, onde as(os) bebês podiam se sentar e três brinquedos de plástico: um escorregador, um túnel e uma casinha. O solário era conhecido como o “parquinho para as(os) bebês”, era um espaço com piso emborrachado a pedido, inclusive, das professoras para que as(os) bebês pudessem explorar o espaço sem se machucarem com o chão de cimento. Nesse espaço, as docentes costumavam levar brinquedos (carrinhos, lego ou bonecas) para as(os) bebês brincarem, mas identificamos que havia uma preferência das docentes por brinquedos que auxiliassem as(os) bebês a darem os seus primeiros passos.

Os **banhos** e as **trocas de fraldas** começavam a ser realizados no momento em que estavam no solário. As professoras e a auxiliar revezavam essas ações entre si. Para realizar as trocas de fraldas, identificamos uma capacidade muito sensível das docentes e também da

auxiliar em sentir os diferentes cheiros presentes no berçário. O trecho abaixo retirado do diário de campo ilustra essa situação:

Fernanda preenchia algumas agendas quando disse: “olha tem alguém sujo de cocô eu estou sentindo o cheiro”. Ela foi na minha direção e disse: “deixa eu ver se é o Bernardo”, pegou na fralda e puxou a fralda para ver e disse surpresa: “nossa Rubia! É ele, você não sentiu?” Digo que não senti nada e ela sorri dizendo: “com o tempo você se acostuma, vai perceber e conseguir sentir. Olha tem que pegar assim ó (segura a fralda por baixo e aperta) e vê se está pesada. Se estiver pesada, mas não muito molhada você sabe que é cocô, agora se tiver molhada geralmente é xixi ou pode ser diarreia também. Você tem que olhar, não pode só segurar para sentir o peso, precisa ver o que tem na fralda, para saber o que vai precisar fazer” (Observação, berçário, março de 2017).

Nessa cena acima, verificamos Fernanda realizando uma das técnicas de cuidado com o corpo da(o) bebê analisadas na pesquisa de Dumont-Pena (2015). Essa autora expõe que as técnicas de cuidado com o corpo são próximas do que Tronto (2007) define como cuidado necessário, ou seja, o cuidado que precisa acontecer, pois a pessoa que o recebe não poderia realizá-lo sozinha. Nessa situação, percebemos como o contexto de trabalho no berçário pode propiciar aprendizagens do tato e do olfato pelas professoras. Essa aprendizagem auxilia no cuidado com as(os) bebês, pois, como relata Fernanda, só primeiro conhecendo “o que tem na fralda” é possível atender às necessidades das crianças.

Durante os banhos, verificamos que as professoras conversavam com as(os) bebês e também cantavam músicas. Após os banhos, quando os cabelos eram lavados, as docentes e a auxiliar passavam alguns minutos com as(os) bebês no colo penteando seus cabelos. Os banhos demoravam, em sua maioria, em torno de 13min até 20min. Segundo Hortência, o momento do banho era um momento de afetividade e de aproximação: “é um momento individualizado, é só você e o bebê. Então, quando você está ali ensinando a lavar as mãos, as partes do corpo, que ele aprende a reconhecer essas partes” (Entrevista, professora Hortência, 2017).

Depois do solário, as professoras e a auxiliar levavam as(os) bebês para a sala do berçário novamente e lhes davam água. Às 9h, era o momento da **segunda alimentação**: as(os) bebês se alimentavam nesse momento de alguma fruta e quando voltavam para o berçário uma professora estava novamente no chão com algum brinquedo ou material, diferente daquele do momento de acolhida. Nesse momento, enquanto a auxiliar e a professora levavam cada bebê para se alimentar na cantina, a outra docente brincava com aqueles que estavam no chão. Identificamos que esse era um momento em que a professora que estava em sala começava a preencher as agendas e as(os) bebês brincavam entre elas e eles no chão.

Depois dessa segunda alimentação e das brincadeiras em sala, às 9h30min, era o momento do **sono**. Nesse momento, as professoras e a auxiliar colocavam as(os) bebês nos berços, cada bebê tinha o seu próprio berço. As docentes e a auxiliar não tinham o auxílio de outras profissionais da UMEI nesse momento, apenas nas ações de alimentação. Com isso, duas professoras e uma auxiliar ajudavam 12 bebês dormirem diariamente. Depois que as(os) bebês acordavam, as professoras e a auxiliar os levavam para a **terceira alimentação**, que era o almoço. Observamos que a grande maioria das(os) bebês, por volta de 10h35min, começava a acordar e identificamos que as docentes e a auxiliar davam preferência para almoçar primeiro para aquelas(es) bebês que já estavam acordados. Após o almoço, as professoras realizavam **uma segunda troca fralda** e ofereciam novamente água para todas(os) bebês. Nesse momento, os brinquedos utilizados após o solário eram novamente colocados no chão para que as(os) bebês brincassem.

Além dessas descrições acima, identificamos no diário de campo três situações em que as docentes e a auxiliar demonstraram ações diferenciadas em relação às demandas das(os) bebês e são relevantes de ser explicitadas, pois apesar da observação e das entrevistas as docentes descreverem que elas trabalhavam de maneira colaborativa entre si, com ações bem divididas e com acordos em relação ao próprio trabalho, identificamos que algumas professoras possuíam, dependendo da situação, uma forma muito singular de realizar suas ações. A primeira ação é em relação ao choro das(os) bebês. A situação abaixo retirada do diário de campo evidencia esse aspecto:

Lucas havia retornado à UMEI há poucos dias. Desde o momento da acolhida às 7h ele chorava bastante e ficava engatinhando em direção às professoras (Eva e Ângela) e também em direção à auxiliar como se estivesse pedindo para que elas o carregassem. Fernanda e Hortência chegaram à turma às 8h30min e a auxiliar e Eva conversaram com elas sobre o choro de Lucas. A auxiliar Maria disse: “olha hoje ele (Lucas) está chorando muito, você não conhece ele à tarde, à tarde ele não chora. Ele fica chorando assim de manhã, porque ele quer colo. Aí você Hortência e Fernanda dão colo, quando vocês saem, ele fica chorando e a gente não pode dar colo toda hora, tem mais crianças. Ele é muito esperto, fica chorando assim, mas não sai uma lágrima no olho dele, pode reparar”. (Observação, berçário, abril de 2017).

Perguntamos à Hortência porque ela dava colo às(os) bebês quando choravam. A professora descreveu que tinha “dó” e entendia que o seu papel como professora era o de mediar a relação da(o) bebê com o seu sofrimento: “porque eu tenho dó. Eu sei que o sofrer é necessário, mas se eu posso mediar esse sofrimento, eu acho que as relações elas precisam ser mais humanizadas” (Entrevista, professora Hortência, 2017).

Nessa situação descrita acima em relação ao choro de Lucas e à conversa da auxiliar Maria com as professoras Hortência e Fernanda, que para o grupo eram as docentes que mais davam colo, evidenciam os modos particulares de cuidar das(os) bebês. Para Maria, Eva e Ângela era preciso não “dar colo” sempre aos bebês, como as suas colegas faziam, se não eles ficariam “manhosos” ou poderiam se “apegar” a uma professora ou auxiliar, o que para elas prejudicaria o desenvolvimento do bebê. Segundo Hortência e Fernanda, era preciso reconhecer o sofrimento do bebê e ajudá-lo a passar por essa experiência; como relatou Hortência, era preciso “humanizar as relações” no berçário. Nesse sentido, verificamos a partir dessa situação orientações individuais de cada professora – dar ou não colo; e não a construção de consensos sobre quais ações elas deveriam realizar para atender às necessidades de bem estar das(os) bebês.

A segunda ação que reconhecemos como distinta entre as professoras Eva, Ângela e Hortência também envolve uma situação de choro. No entanto, com outro bebê que também havia faltado alguns dias do berçário:

Naquele dia Davi havia voltado a frequentar a UMEI Travessias. Ele tinha tido uma infecção no ouvido e estava em casa há algumas semanas. Assim que a sua mãe o deixou no berçário com as professoras Ângela, Eva e a auxiliar Maria, ele começou a chorar. No primeiro momento, as professoras acreditaram que ele estava chorando por conta da falta da mãe, pois não estava mais adaptado a ficar sem ela. Ângela tentou brincar com Davi no chão a fim de que ele se acalmasse, o carregou no colo durante todo o momento de acolhida, mas Davi continuou chorando. Ele se recusou a tomar a mamadeira às 7h30min. A partir da recusa em se alimentar Eva e Ângela passaram a acreditar que Davi estava fazendo “manha”. As professoras mudaram a sua ação com Davi, não dando mais colo e o colocaram no carrinho [...]. Hortência chegou na turma às 8h30min para trocar o horário com Eva. Assim que Hortência cumprimentou todos os bebês, ela perguntou o que estava acontecendo com Davi. Ângela disse que ele estava fazendo “manha”, pois estava sentindo falta da mãe. Hortência foi até Davi, o tirou do carrinho, o carregou no colo e colocou a sua mão na testa do bebê e disse: “não sei, estou achando ele quentinho. Ele tomou mamadeira?” Ângela respondeu dizendo que não e Hortência disse: “olha, tem alguma coisa acontecendo com ele, tem alguma coisa errada, porque o Davi não é de chorar assim. Ele não comeu, ele não quer ir para o chão com os outros”. Nesse momento, Hortência observou que enquanto Davi chorava ele levava a mão ao ouvido. Ela pediu que a auxiliar chamasse a coordenadora para olhar a situação de Davi, pois acreditava que o choro excessivo era porque ele estava com dor de ouvido (Observação, berçário, maio de 2017).

Nessa situação acima, verificamos que Ângela, Eva e a auxiliar Maria não reconhecem a legitimidade do sofrimento de Davi pela ausência da mãe, devido à ideia de que ele estava “fazendo manha”. No entanto, Hortência quando chega à turma logo percebe que alguma coisa estava errada com Davi, pois o bebê chorava muito e estava bastante inquieto.

Hortência, diferentemente das outras professoras, oferece atenção à necessidade particular do bebê doente, reconhecendo seu sofrimento e solicitando ajuda da coordenação da UMEI Travessias para verificar a situação, já que as outras professoras não reconheciam que o bebê estava passando mal. Compreendemos que o cuidado também pode ser aprendido nas relações que as professoras estabelecem com as crianças, reconhecendo e atendendo as suas necessidades. Dessa forma, verificamos que há possibilidade de trabalhar com mais de uma professora e uma auxiliar diariamente, ou seja, que essa organização do trabalho constituída no berçário poderia favorecer a aprendizagem do cuidado entre as professoras e a auxiliar. Em outras palavras, cuidar de crianças pequenas não é algo “natural” ou biológico das mulheres, muito pelo contrário, o cuidado é um trabalho aprendido tanto na esfera privada quanto na esfera pública, por isso consideramos que a possibilidade de vivenciar maneiras diferentes de se cuidar das(os) bebês poderia implicar para as docentes e para a auxiliar em oportunidades de aprendizagem e de reflexão desse trabalho.

A terceira ação identificada foi em relação ao momento do sono. Enquanto Eva deixava a sala do sono com as janelas mais fechadas e o mais escura possível para as(os) bebês dormirem por mais tempo, o que favorecia o sono de Júlia, que era uma das bebês que tinham mais dificuldade para dormir. Hortência realizava o movimento inverso, para ela, era preciso deixar o ambiente o mais arejado possível e, por isso, era necessário abrir as janelas e deixar a claridade e o vento entrarem no espaço:

Hortência apontou para a sala do sono e disse: “olha lá, estão colocando os meninos para dormir com a janela quase fechada. Todo mundo sabe que os documentos da Educação Infantil falam que os bebês precisam dormir em local arejado. Vê se aquilo do jeito que está, está arejado? Quando eu estiver aqui no horário do sono vou deixar mais arejado. Vai ser assim, ela (Eva) faz do jeito dela e eu vou fazer do jeito que eu considero certo. Somos professoras e deveríamos saber o que é o mais desejável para os bebês (Observação, berçário, abril de 2017).

Observamos, a partir dessa situação acima, que Hortência se orientava como sendo o mais desejável para as(os) bebês pela lógica daquilo que está institucionalizado, isto é, normatizado na área. No documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” existe a recomendação no tópico dos ambientes que esses sejam claros, limpos e ventilados (BRASIL, 2009). Contudo, para Eva, o mais desejável para as(os) bebês era o ambiente mais escuro e fechado, proporcionando que elas e eles dormissem por mais tempo. Nessa situação, mais uma vez, as discordâncias entre as maneiras de se cuidar e educar as(os) bebês aparecem na fala e nas ações das professoras. Chamou-nos

atenção foram as estratégias definidas por elas para resolver essa questão. Eva decidiu que quando estivesse no momento do sono às quartas e sextas-feiras faria do seu jeito, ou seja, deixaria a sala mais escura; já Hortência, que ficava no momento do sono às segundas, terças e quintas-feiras, deixaria a sala mais aberta e mais ventilada.

Nesse sentido, identificamos que mais uma vez a orientação individual de cada professora prevaleceu sobre a possibilidade de construção a partir do diálogo e da reflexão de consensos de quais atitudes em conjunto seriam tomadas em relação ao cuidado e educação das bebês. Consideramos que mesmo as docentes tendo seus horários diversificados ao longo da semana e a possibilidade de, em duplas, realizarem as atividades extraclasse, quando olhamos para o Quadro 2 de horário da jornada diária e semanal do berçário verificamos que Hortência e Eva e Fernanda e Ângela não trabalhavam juntas durante a semana, por isso também não realizavam atividades extraclasse no mesmo horário. Isso pode implicar na dificuldade de compreensão do que é adequado para orientar o trabalho de todas. Consideramos que a oportunidade de trabalhar com um conjunto de professoras e com uma auxiliar diariamente, como era a organização do trabalho no berçário, pode contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento de práticas compartilhadas entre as professoras e a auxiliar possibilitando, assim, como elas mesmas descreveram, a diminuição da sobrecarga de trabalho e o sentimento de solidão. Contudo, é preciso pensar uma organização do trabalho que considere também a construção coletiva de orientações para o trabalho, tendo como o foco as(os) bebês, as crianças pequenas e as famílias atendidas.

### 3.1.2 Ações de cuidado e educação com as crianças de dois anos de idade

Na turma de crianças de dois anos de idade, turma com 16 crianças, três professoras e uma auxiliar, também existia, assim como no berçário, uma rotina bem definida com horários e tempos para cada atividade durante toda a manhã. Dessa forma, na observação e a partir das entrevistas com as professoras e com a auxiliar da turma foi possível verificar as seguintes ações de cuidado e educação desempenhadas por essas professoras: acolhida das crianças, alimentações, atividades na sala, escovação de dentes, banhos, trocas de fraldas, atividades no solário e no parquinho e momento do sono.

Identificamos que, como acontecia no berçário, **no momento da acolhida** das crianças, às 7h da manhã, a professora Sivana possuía uma rotina definida de quais brinquedos e quais materiais as crianças utilizariam ao longo de toda semana. Sivana e a auxiliar Cristina eram sempre aquelas que recebiam as crianças diariamente. Nesse momento de acolhida, a docente

conversava com as famílias das crianças enquanto cada criança era estimulada por ela e por Cristina a colocar sua mochila no seu espaço reservado no armário. Depois disso, as crianças se sentavam na rodinha com os brinquedos ao centro ou nas mesinhas que tinham na sala, dependendo da definição da professora para o dia.

Às 07h35min, Sivana e Cristina levavam as crianças para a cantina para realizarem a **primeira alimentação** do dia, que era o café da manhã. Logo após o café, as crianças iam ao banheiro, tanto para fazer xixi quanto para escovar os dentes. Depois, na sala, por volta das 08h10min, Sivana fazia a chamada sempre em roda e as crianças sentadas em cadeirinhas. Nesse momento, a docente enfatizava muito junto às crianças a letra inicial do primeiro nome de cada criança. Após essa chamada, a professora realizava atividades para a criança reconhecer as letras do nome, as cores ou os números. Isso iria depender do planejamento dela naquele dia. Não foi observado o uso de lápis ou folhas com atividades impressas nesse momento. Nessas **atividades em sala**, identificamos que Sivana geralmente usava os crachás com os nomes das crianças ou um jogo da memória, que ela mesmo havia construído. Esse jogo possuía as fotos e o nome de cada criança. Assim, nesse momento da rotina, as atividades envolviam jogos em que as crianças precisavam identificar o seu próprio nome no meio de outros tantos nomes.

Após essa primeira atividade, ainda na sala, observamos que Sivana propunha para as crianças brincadeiras com bola, por exemplo: passar a bola entre elas ou um circuito construído com materiais disponíveis na própria sala como: mesas, cadeiras, tecidos e cordas. Neste circuito, as crianças precisavam andar dentro de caixas de papelão, passar embaixo de mesas ou carteiras, rolar no colchão e dar cambalhotas. Durante essas atividades, Sivana sempre colocava músicas no aparelho de som que havia na sala. Na entrevista com a docente, ela também descreveu essa atividade com os nomes e, posteriormente, relatou que fazia brincadeiras que envolviam a movimentação do corpo das crianças, pois ela acreditava que as crianças ficavam muito tempo concentradas na primeira atividade:

Sivana: Eu tenho explorado muito os crachás com o nome, letrinhas do nome, eu fico buscando para eles identificarem o nome deles, sem a foto também. Aí agora eu estou dando um reforço nas cores, que eu vi que tem menino que está perdido na cor. [...] E depois disso às 8h30min, geralmente, ou eu dou uma brincadeira porque depois de uma atividade de concentração é uma brincadeira de esquema corporal (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Observamos que também é possível identificar nesse relato acima que Sivana possuía nas suas ações uma concepção instrutiva do trabalho com as crianças, ou seja, cada atividade era

realizada buscando desenvolver capacidades nas crianças, principalmente, voltadas para a alfabetização e para o raciocínio lógico-matemático. Nesse momento, após a chamada e o começo da atividade com números, letras ou cores, Cristina começava a dar os **banhos** nas crianças, por volta das 08h30min e ia até o momento do parquinho, parando apenas para o almoço, às 10h35min. Como Cristina era a responsável pelo banho de 13 crianças, ela praticamente não participava dos momentos no solário ou no parquinho. Diferente do berçário, identificamos que Cristina dava a maioria dos banhos no turno da manhã e esses duravam bem menos tempo que no berçário, por volta de 7min a 13min, no máximo. Inclusive, em alguns momentos, observamos que as crianças acabavam de calçar os seus sapatos ou as suas sandálias na própria sala. Durante os banhos e as demais atividades do dia, Cristina também **trocava a fralda** de Tiago, João e Silas, que eram as únicas crianças da turma que usavam fraldas. Quando alguma criança fazia xixi ou cocô na roupa, verificamos que geralmente elas não tomavam outro banho, só em casos específicos, como quando alguma criança estava com diarreia. Nessas outras situações, a criança era limpa no espaço de troca de fralda que ficava na sala.

Às 9h, as crianças faziam **a segunda alimentação**. Assim como as(os) bebês, esse era o momento da fruta. Após a colação, as crianças iam direto para o solário. Nesse momento, apenas essa turma se encontrava nesse espaço. Diferentemente das(os) bebês, as crianças utilizavam e mostravam uma preferência no solário pelo velotrol e também por desenhar no chão ou nas paredes disponíveis na entrada da UMEI Travessias. Das 09h40min às 10h10min, as crianças ficavam no outro **parquinho** da instituição; os brinquedos disponíveis eram: dois balanços de metal, uma casinha de madeira, uma estrutura parecida com um palco e uma pequena arquibancada na sua frente, que também eram usados pelas crianças como escadas. Esse parquinho possuía grama, duas árvores, folhas e terra disponíveis para as crianças.

No momento do solário e do parquinho, durante a observação, não identificamos nenhuma atividade dirigida realizada por Sivana. As atividades dirigidas por ela eram realizadas na sala. No parquinho e no solário, a docente possuía uma postura mais observadora das brincadeiras que as crianças realizavam entre si e mediadora de algum conflito entre as crianças. Às 10h10min, as crianças voltavam para a sala, tomavam água e lavavam as mãos. Nesse momento, Sivana ou Flor faziam mais uma **atividade em sala**, voltada para o relaxamento das crianças, com músicas e pedidos de deitar no chão, esticar as pernas, respirar profundamente, escutar a música e alongar o corpo.

Por outro lado, quando Flor estava na sala no horário de 8h30min, observamos que a professora tinha ações diferentes de Sivana. Flor sempre perguntava às crianças quais

brinquedos e quais materiais elas queriam usar no dia, permitindo que as crianças pegassem o que desejassem no armário da sala. Além disso, verificamos que nesse momento a professora privilegiava as brincadeiras construídas pelas próprias crianças; por exemplo: as cadeiras utilizadas por Sivana no momento da chamada na acolhida das crianças viraram, para Flor e as crianças, trens, ônibus e aviões. As mesas em que Sivana realizava os jogos com as letras iniciais das crianças tinham as suas cadeiras retiradas e Flor colocava tecidos por cima das mesas, transformando-as em cabanas para as crianças. Ora as cabanas eram dos caçadores, ora do lobo ou até mesmo espaços para as crianças brincarem sozinhas, em duplas ou em grupos, sem a interferência das professoras Flor e Isabela.

Nos momentos em que Flor estava com as crianças no solário e no parquinho, que eram duas vezes na semana, identificamos que a professora permitia ações das crianças como: correr em torno do parquinho ou do solário, escorregar na grama, brincar com terra ou folhas que estivessem no chão, coisas que outras docentes não permitiam. Em razão disso, assim como identificamos no berçário, podemos constatar também na turma de dois anos ações diferentes entre as docentes. O trecho abaixo retirando do diário de campo descreve uma dessas situações:

Os meninos Silas, Tiago, Arthur e a menina Marcela tiraram os sapatos e subiram na parte mais alta do parquinho. Flor os observava e pediu que eles descessem escorregando na grama. Isabela olhava de longe e disse: “todos vão querer subir, isso não vai dar certo, pois ninguém deixa os meninos subirem aí. É perigoso, pois como a gente vai chegar lá em cima? Isso não dá certo, suja toda a roupa e pode machucar”. (Observação, turma de dois anos de idade, setembro de 2017).

Às 10h35min, era o momento da terceira **alimentação**. Identificamos que todas as crianças dessa turma se alimentavam com independência, situação muito diferente das(os) bebês. Assim, nesses momentos, as professoras e a auxiliar apenas precisavam ajudar as crianças a cortar alguns alimentos, quando essas demonstravam dificuldade ou pediam ajuda. Às 11h, as crianças voltavam para a sala para o momento do **sono**. Nesse momento, as ações de Flor e Sivana também eram diferentes. Flor chamava cada criança pelo seu nome e lhe dava um bichinho de pelúcia ou algum brinquedo que a criança havia trazido de casa para dormir. Já Sivana retomava novamente a letra inicial do nome de cada criança e só após a criança acertar qual era o nome que estava na mochila é que a professora permitia que a criança deitasse no colchão.

Verificamos a partir das ações descritas acima que, à medida que as crianças crescem, o cuidado se torna menos particularizado na rotina, em especial os cuidados físicos. Exemplo

disso são que os banhos eram mais rápidos, inclusive, tendo as crianças que acabarem de se vestir na sala, pois não existia muito tempo para essa ação. Além disso, identificamos que as professoras, principalmente Sivana, preocupavam-se em brincar e construir jogos que envolvem a alfabetização, o conhecimento das cores, das formas geométricas, dos números, isto é, há uma aproximação maior do que é legitimado como “escolar” nas ações de cuidado e educação.

Em relação à organização do trabalho na turma, verificamos que a falta da realização das atividades extraclasse juntas das professoras implicava diretamente nas ações diferenciadas e na falta de continuidade das atividades desenvolvidas pelas docentes. Além disso, assim como no berçário, também identificamos que falta pensar na organização do trabalho das professoras como uma oportunidade de construção coletiva de orientações para o trabalho com as crianças de dois anos de idade. Essa não era apenas uma percepção nossa, já que nas entrevistas todas as docentes descreveram que o que faltava entre elas era: “todo mundo falar a mesma língua” (Entrevista, professora Flor, 2017), ou seja, definições, acordos, planejamentos e/ou orientações construídas entre elas de como cuidar e educar as crianças com as quais trabalhavam.

### **3.2 Relações: cuidado, companheirismo e distanciamentos**

As relações sociais que acontecem nas instituições são, como sugere Teixeira (2007), a matéria que funda a docência. Se tratando da Educação Infantil, compreendemos, a partir dos trabalhos de Oliveira-Formosinho (2002) e Mantovani e Perani (1999), como o papel das professoras dessa etapa da educação é alargado pelas relações e interações que elas estabelecem não apenas entre si e com as(os) bebês e as crianças, mas também com suas famílias, com as auxiliares e com as demais profissionais que atuam nas instituições. Em razão dessa relevância das relações entre os diferentes atores e agentes que participam e atuam na UMEI Travessias, trazemos nas análises abaixo essas relações com o foco, primeiramente, nas professoras e nas auxiliares, descrevendo suas relações de cuidado entre si, de companheirismo, mas também seus conflitos e distanciamentos. Posteriormente, descrevemos as relações das docentes e da auxiliar Cristina com as crianças e as suas famílias. Os dados que trazemos neste tópico foram construídos pela observação e pelas entrevistas.

### 3.2.1 Relações entre as professoras e as auxiliares

Analisando as relações **entre as professoras** observamos que todas relataram nas entrevistas terem relações harmoniosas e sem conflitos tanto no berçário como na turma de crianças de dois anos de idade. Todavia, o que verificamos no trabalho de campo era que as relações entre as docentes do berçário eram mais próximas e nomeadas por elas como de amizade. Por outro lado, na turma de crianças de dois anos de idade, o que observamos era que as relações entre as professoras eram mais distantes, situação descrita também pelas docentes na entrevista.

Durante a observação no berçário, podemos constatar, ainda, alguns conflitos entre as professoras em relação à divisão das ações de cuidado e educação na turma. Esses conflitos eram, principalmente, entre as professoras do turno da manhã e do turno da tarde. O trecho abaixo retirado do diário de campo descreve uma dessas situações:

Depois que voltamos do solário, as professoras começaram a dar os banhos nos bebês. Eva disse: “hoje são 4 banhos”. A auxiliar Maria comentou com Eva e Ângela que Flávia (professora do turno da tarde) havia falado no dia anterior que elas (professoras da manhã) tinham deixado um banho a mais para o turno da tarde. Eva verificou o diário de bordo da turma para ver se erraram na contagem dos banhos: “olha aqui, nós demos um banho a menos porque no outro dia nós demos um banho a mais” [...]. Quando Hortência e Fernanda chegaram na turma às 08h30min Eva falou para as professoras o que a auxiliar havia comentado mais cedo. Hortência disse: “tem esse diário de bordo aqui na sala é justamente para isso, para a gente ver o que está acontecendo na turma. Se a colega tem alguma reclamação a fazer por que não usa o nosso caderno de comunicação? Eu vou lá na direção resolver isso”. [...]. Após algum tempo, Hortência voltou para o berçário e disse que a vice-diretora havia pedido que as professoras e a auxiliar passassem a anotar o nome de quem estava fazendo as ações na turma. (Observação, berçário, 2017).

Ao analisarmos esse trecho do diário de campo, identificamos como a divisão igualitária das ações de cuidado, trabalho histórico e socialmente desvalorizado na sociedade contemporânea, como apontam os estudos de Guimarães, N. A.; Hirata; Sugita, 2012; Molinier, (2012) e Dumont-Pena (2012; 2015), mostra-se difícil, já que quando sobra um banho a mais para um turno esse torna-se motivo de conflito. Verificamos que a dificuldade nas relações entre os turnos e na distribuição das ações entre as professoras gerou um desentendimento em todo o grupo. A forma de resolução encontrada pela gestão da UMEI foi a de passarem a identificar quem estava realizando as ações dentro do berçário. Como descrevemos no capítulo II sobre esse instrumento, ele também era usado como controle das ações das docentes e das auxiliares nas turmas pela gestão da UMEI Travessias.

Mantovani e Perani (1999), ao exporem sobre o trabalho nas creches italianas, discutem que as relações entre as professoras são complexas e de vários níveis, denotando diversos sentimentos, como os de colaboração, confiança ou, por outro lado, medo, ciúmes, diferenças. Essas relações no berçário observado denotam também conflitos e divergências entre as professoras, cabendo à figura da gestão da instituição o papel de mediadora e de construtora de estratégias de resolução desses conflitos. No caso específico descrito acima, observamos que a escolha da gestão pautou-se na ideia de aumentar o controle de quem realizava ou não as ações no berçário a fim de acompanhar essas ações, inibindo através da vigilância do diário de bordo uma possível má distribuição das atribuições e, conseqüentemente, uma sobrecarga de trabalho para um turno em relação ao outro.

Apesar dos conflitos presentes no berçário entre as professoras do turno da manhã e do turno da tarde que exemplificamos acima, observamos que as docentes Hortência, Eva, Fernanda, Ângela e a auxiliar Maria construíram um ambiente de cuidado entre si e de companheirismo. Tendo se conhecido na UMEI a partir do trabalho diário na instituição e das relações que elas estabeleceram, as professoras e a auxiliar passaram a se encontrar fora da escola, ou seja, no espaço privado, chegando a fazer viagens e a comemorarem festividades juntas. Durante a observação, identificamos que elas se referiam umas às outras como “amigas” e “parceiras”, trocando não apenas informações e conhecimentos sobre as ações que seriam realizadas com as(os) bebês, mas sobre a própria vida pessoal e sobre o ambiente doméstico de suas vidas e famílias. O clima observado entre elas era de brincadeiras e, sobretudo, de afeto e ajuda mútua. Era frequente na fala das professoras o quanto elas gostavam de trabalhar juntas. Um momento na rotina de trabalho utilizado como de trocas, conversas, desabafos e auxílios entre essas mulheres era o momento do sono das(os) bebês. O trecho abaixo retirado do diário de campo demonstra uma dessas situações:

Ângela começou a falar sobre o seu filho mais velho, dizendo que estava preocupada com o rendimento dele na escola. Relatou que na noite anterior tinha brigado com ele por conta do para casa de matemática. Quando Ângela acabou de contar sobre sua relação com o filho, Maria respondeu: “ele precisa que você ajude ele. Minha menina mais velha tem muita dificuldade em matemática. Eu até levei ela na UEMG para ver se ela precisava de um ajuda extra. Eu posso te passar o número, se você quiser, para você levar ele. Nós vamos te ajudar!”. Hortência respondeu: “Ângela, às vezes, a escola não está preparada para receber essa criança com dificuldade. E nós somos professoras e mães também e às vezes não estamos preparadas para ter um filho que vai precisar mais do nosso apoio. Eu senti que você está se culpando por conta do seu filho e não se culpe não. Você trabalha o dia inteiro, tem dois empregos, que é para sustentar eles, cuidar deles, mas eu sei que você chega em casa tarde da noite, já cansada! Olha, eu tenho uma irmã

que é psicopedagoga e eu posso te passar o contato dela. E você ajuda ele a fazer o para casa, mas valoriza o que ele sabe fazer, porque eu tenho certeza que ele sabe fazer muita coisa”. Quando Hortência acabou de falar com Ângela, ela disse: “acho que a Mariana está de cocô, eu vou ir lá trocar a fralda dela”. Enquanto Ângela trocava a fralda de Mariana, ela conversava com a bebê e começou a chorar. Ela voltou para sala com Mariana no colo e com os olhos vermelhos por ter chorado. Hortência e Maria não falaram mais sobre o assunto ou sobre o choro de Ângela (Observação, berçário, 2017).

Molinier (2012), ao descrever as diferentes dimensões do trabalho de cuidado, expõe que uma delas é o cuidado como *gentleness*, ou seja, um gesto, uma ação ou não ação ajustada às necessidades de quem recebe o cuidado, que podem até mesmo ser marcadas pela distância ou o desapego do cuidador. Nessa situação acima, identificamos essa dimensão do cuidado como *gentleness*, pois a atenção dada por Hortência e pela auxiliar passa, tanto no primeiro momento, por uma longa conversa de acolhida e de sugestões de resoluções do problema de Ângela como, no segundo momento, da sutileza, da discrição em respeitar Ângela no seu momento de silêncio e de choro. Portanto, essa situação nos remeteu ao que Molinier (2012, p. 31) expõe como o cuidado enquanto “uma *atitude adequada* que responde sem furtar-se face à fragilidade do outro e sem destituí-lo de seu estatuto de ser humano em sua integralidade”. Para a autora, a *gentleness* vai além das associações presentes entre cuidado e amor, ampliando “uma gama mais extensa e sutil de sentimentos como a generosidade e o tato” (MOLINIER, 2012, p. 32), que envolvem o trabalho de cuidar. Esses sentimentos estão presentes nas relações construídas pelas professoras e pela auxiliar Maria e nos indicam a potência que as relações construídas por essas mulheres significavam e provocavam umas às outras.

Nesse sentido, embora não sem conflitos, a possibilidade de trabalhar com mais de uma professora e com uma auxiliar diariamente, tendo a oportunidade de conversarem entre si durante o cotidiano de trabalho, tendo instrumentos de comunicação e de distribuição de ações considerados por elas como eficientes e igualitários, bem como o fato de realizarem as atividades extraclasse juntas, o que possibilitava a construção de planejamentos, combinados e acordos, contribuiu para que as docentes do berçário construíssem um ambiente de cuidado entre elas, onde as relações de amizade, generosidade e afeto foram fundamentais no rompimento com a solidão, com a sobrecarga e com o isolamento profissional tão descrito por outros autores como características presentes na profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2014). Verificamos, ainda, que a oportunidade de atuar no berçário a partir dessa organização do trabalho construída pelas docentes pode proporcionar a aprendizagem do *gentleness* entre

essas mulheres. Esse aprendizado é importante para a construção dos saberes para exercer o cuidado com as(os) bebês na instituição, pois, como os estudos de Dumont-Pena (2012; 2015) demonstram, muitos saberes relativos ao cuidado de si e do outro são construídos pelas profissionais tanto na esfera da vida familiar quanto na esfera de trabalho de cuidado remunerado.

Em contrapartida, na observação e nas entrevistas realizadas com as professoras da turma de crianças de dois anos de idade, verificamos uma situação inversa a essa encontrada no berçário. Mesmo as docentes tendo descrito relações “tranquilas” entre si, ou seja, sem conflitos, o distanciamento observado no trabalho de campo entre as docentes também foi verificado nos seus discursos nas entrevistas. Nessa direção, Sivana relatou que ela e Flor eram duas estranhas uma para outra na UMEI e que gostaria de ter mais tempo para conversar com Flor: “minha relação é boa. Eu só sinto muito de a gente não ter mais tempo para conversar, que a gente só tem o oi e tchau” (Entrevista, professora Sivana, 2017). Flor também descreveu esse distanciamento em relação à professora Sivana, principalmente, porque não se encontravam durante a rotina de trabalho: “é uma relação boa, mas igual eu te falei, às vezes a gente consegue trocar um bom dia, olá, como vai” (Entrevista, professora Flor, 2017). Isabela descreveu que tinha uma relação “tranquila” com as professoras Sivana e Flor, contudo, relatou que via o seu trabalho como o de ajuda às professoras e não como um trabalho de professora. Esse aspecto é analisado no tópico dos significados atribuídos à organização do trabalho na UMEI Travessias.

Consideramos que esse distanciamento descrito pelas docentes é muito provocado pela inexistência de um tempo ou um espaço de conversas e de trocas dentro da própria rotina entre as professoras, bem como da dificuldade de comunicação e da falta de planejamentos e acordos construídos por elas, como abordamos no capítulo II. No entanto, apesar de Sivana, Isabela e a auxiliar Cristina, ou em alguns dias da semana Flor, Isabela e Cristina, estarem juntas no mesmo ambiente diariamente, assim como acontecia no berçário, identificamos que isso não era garantia para essas profissionais de relações mais próximas e de significados de companheirismo; muito pelo contrário, os discursos das professoras e também da auxiliar giravam em torno dos distanciamentos entre elas.

Dessa forma, o que identificamos é que não basta as professoras estarem trabalhando juntas no mesmo ambiente para a existência, na perspectiva delas, de relações próximas e de amizade, como as identificadas no berçário; mas que também existe uma dimensão subjetiva e por isso muito singular de cada professora e da auxiliar na construção de relações afetivas e mais solidárias. Além dessa dimensão subjetiva das relações, verificamos que um fator

relevante que diferenciava as relações entre as professoras do berçário e da turma de crianças de dois anos de idade era a oportunidade de se encontrarem nas atividades extraclasse diariamente e de conversarem no momento do sono das(os) bebês. Isso nos remete à compreensão de que é necessário na organização do trabalho das professoras a oportunidade de se conhecerem, conversarem e definirem ações juntas fora da turma em que atuam, ou seja, é importante que a instituição proporcione condições para as docentes se encontrarem sem a presença das crianças, situação que acontecia diariamente no berçário.

No que tange às relações **entre as professoras e as auxiliares**, tanto no berçário quanto na turma de crianças de anos de idade, as professoras relataram nas entrevistas que as auxiliares que conheciam todo o trabalho que ia ser realizado na turma, que faziam muito pelas(os) bebês e crianças e que eram mulheres comprometidas com o trabalho na UMEI Travessias. Contudo, assim como observamos que as relações entre as professoras do berçário eram mais próximas, as suas relações com a auxiliar Maria foram descritas na entrevista com muito entusiasmo pelas docentes. A fala da professora Hortência descreve bem essa situação: “eu tenho uma relação muito boa, muito boa mesmo! Eu a tenho como uma parceira de trabalho mesmo, vejo o quanto ela é dinâmica, valorizo o que ela faz” (Entrevista, professora Hortência 2017).

Fernanda chegou a relatar, inclusive, que as professoras do berçário aceitavam “toques” da auxiliar, ou seja, conversas e sugestões em relação ao seu próprio trabalho:

Fernanda: Ela (auxiliar) dá os toques na gente. Por causa dela ficar o dia inteiro, às vezes, tem hábitos que a criança tem que quando entra, ela percebeu à tarde e a gente às vezes não percebeu de manhã e fica melhor assim: “quando a fulana faz assim fica melhor” e aí a gente faz. (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Bitencourt e Silva, I. O. (2017), expõem que a auxiliar exerce um papel fundamental na integração das ações entre os turnos da instituição, visto que ela permanece com o mesmo grupo de bebês durante todo o dia, o que lhe permite um maior conhecimento de suas características, preferências e necessidades. Na dissertação de Santos M. E. (2013), a autora também descreve esse mesmo aspecto apontado no trabalho de Bitencourt e Silva, I. O. (2017). Segundo Santos M. E. (2013), o fato das auxiliares estarem mais próximas das crianças diariamente, tanto pelo contato com os corpos das crianças quanto pelo maior tempo de trabalho cotidiano fazia com que essas profissionais tivessem maior conhecimento da vida das crianças, diferentemente das professoras pesquisadas.

Na observação no berçário, foi possível verificar a relação de proximidade entre Maria e as professoras da turma e a aceitação das docentes em relação a sugestões e pedidos da auxiliar. O trecho abaixo retirado do diário de campo descreve isso:

No solário, Ângela colocou a bebê Mariana na parte do solário mais próxima do parquinho das crianças maiores. Quando Maria chegou com Davi no colo, ela disse para Ângela: “Ângela, vamos colocar eles aqui, ó (aponta para a primeira parte do solário), porque aqui bate menos sol. Acho que aí onde você está colocando é muito quente para os bebês. Vamos colocar aqui (colocou Davi na outra parte do solário)”. Ângela concordou e levou Mariana e Leandro para o outro lado do solário como Maria sugeriu (Observação, berçário, abril de 2017).

Assim como Bitencourt e Silva, I. O. (2017) observaram na sua pesquisa, identificamos que a auxiliar Maria do berçário comunicava às professoras esse conhecimento sobre as(os) bebês, oferecendo informações sobre as ações diárias, bem como influenciando nas ações realizadas ou planejadas pelas docentes, como identificamos Maria escolhendo qual bebê alimentaria ou em qual espaço do solário as(os) bebês deveriam ficar. Bitencourt e Silva, I. O. (2017) vão discutir também que essas ações das auxiliares não estão presentes nas atribuições legais do cargo, sendo que esses “toques”, como descreveu Fernanda, só são possíveis, pois essa prática de trocas de informações e de influência das auxiliares nas ações das docentes dependem “da abertura das professoras em ouvir e, até mesmo, demandar informações e opiniões da Auxiliar” (BITENCOURT; SILVA, I. O., 2017, p. 390).

Ao perguntarmos para Cristina, a auxiliar da turma de crianças de dois anos de idade, sobre como era a sua relação com as professoras, ela nos disse que também tinha uma relação “tranquila” com as docentes, ou seja, sem conflitos. Descreveu que possuía uma maior proximidade com algumas docentes, mais do que com outras. Segundo Cristina, ela buscava se adaptar ao perfil de cada professora, já que ela percebia que as docentes eram pessoas diferentes. Assim como Fernanda relatou dos “toques” que as professoras do berçário recebiam da auxiliar, Cristina descreveu uma situação em que ela dá um “toque” em uma professora do turno da tarde.

Cristina: A professora reclamou comigo que fulano está chegando aqui quatro, cinco minutos (atrasado), aí assim eu dei um toque nessa outra pessoa, porque eu tinha intimidade. Falei: “olha, não estou falando de fofoca, mas para você ficar esperta, poxa, mais de 14h30min que você chegou aqui. Fica esperta, que eu vou te avisar os seus horários para te ajudar”. Já era para ela estar lá em cima e a outra estava aqui ainda e se atrasa o projeto atrasa tudo (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

Essa abertura para ouvir as sugestões das auxiliares era diferente no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade. Compreendemos que essas diferenças entre a auxiliar Maria, que agia com “mais autonomia” no berçário, se comparadas à Cristina na turma de crianças de dois anos de idade, precisa ser compreendida a partir do lugar em que as ações de cuidado são reconhecidas por essas profissionais, bem como das relações construídas entre essas mulheres. Nessa direção, verificamos que no berçário as docentes consideravam que as ações de cuidado corporais – banhos, trocas de fraldas, alimentações e sono – faziam parte do seu trabalho, mas sobretudo do trabalho da auxiliar Maria. Dessa forma, a organização do trabalho que essas profissionais construíram considerava que as docentes precisavam também dividir e realizar essas ações de cuidado com a auxiliar. Além disso, o trabalho com essa faixa etária demanda muitas vezes das profissionais a leitura do não verbal, por isso o fato de Maria conviver com as(os) bebês durante toda a jornada de trabalho contribuía para o conhecimento de cada bebê, que era passado para as docentes. Por fim, ao analisarmos as relações das professoras com a auxiliar Maria, verificamos que devido ao sentimento de afeto e generosidade construído por elas, esse sentimento também contribuía para considerar Maria como uma profissional a ser “ouvida”.

Contudo, compreendemos que por mais que as relações e a organização do trabalho no berçário buscassem entre elas a distribuição igualitária das ações e o trabalho em equipe, como elas descreveram, a organização do trabalho na turma refletia ainda relações assimétricas de poder entre as docentes e a auxiliar Maria. Isto é, por mais que Maria fosse considerada uma “parceira” de trabalho ela não deixava de ser a auxiliar de apoio à Educação Infantil. Maria não era uma “professora”. Portanto, na perspectiva dessas mulheres, o trabalho de Maria na UMEI Travessias era o de “cuidado” e não o trabalho “educativo”. Por isso, Maria dava “toques”, esses “toques” nos indicam o lugar de fala de Maria no berçário, lugar ao mesmo tempo visto com afeto pelas docentes, mas inferiorizado e menor, se comparado às professoras.

Na turma de crianças de dois anos de idade, observamos em relação à auxiliar Cristina e às professoras, relações mais assimétricas do que as observadas no berçário. Como descrevemos acima, Cristina disse que precisava se “adaptar” às professoras e que tinha “liberdade” para dar alguns “toques” nas professoras do turno da tarde. Porém, no turno da manhã existiam docentes que Cristina “nunca falava nada”. Ou seja, a auxiliar reconhecia seu lugar de fala no turno da manhã como inferiorizado, como alguém que não poderia sequer interferir na organização do trabalho na turma. Por isso, Cristina não pedia “ajuda” às professoras nos momentos do banho e das trocas de fraldas e, além disso, ela não dava

“toques” nas professoras Sivana, Flor e Isabela. Outra palavra utilizada nas falas de Cristina e das professoras que demonstram esse lugar assimétrico que a auxiliar ocupava na organização do trabalho na turma é a palavra “ajuda”. O uso dessa palavra nos indica que o trabalho de cuidado era de responsabilidade de Cristina, como observamos no trabalho de campo, já que a auxiliar precisaria de uma “ajuda” e não de uma divisão igualitária ou da participação das docentes nessas ações.

A falta de uma “ajuda” nas ações de cuidado implicava para Cristina a sobrecarga de trabalho. Em alguns momentos da entrevista, ela chegou a relatar o desejo em largar o emprego na instituição devido a essa condição.

Cristina: Enquanto você dá todos os banhos, está funcionando direitinho, está bom, está ótimo para todo mundo. Mas você termina o dia assim, ó, com a linguinha até para fora, mas você venceu! Eu penso, venci o dia! Mas eu sinto muito que não tem este olhar para a gente, para a auxiliar. Como que seria este olhar? É porque não colocar uma outra professora na sala? Até a coordenadora se ela fosse lá, ela dava dois banhos, um banho que ela dê, já ajuda! (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

Tardiff e Lessard (2014, p. 48) expõem que “é a ação e a interação dos atores escolares, através dos seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola”. Nesse sentido, entendemos que a organização do trabalho das professoras não pode ser compreendida apenas pelos aspectos normativos e legais desse objeto como, por exemplo, a quantidade de professoras em cada turma. No relato de Cristina acima, ela demonstra que se a turma de crianças de dois anos de idade tivesse mais uma professora, ela teria mais uma “ajuda” nas ações de cuidado. O que verificamos é que a razão adulto/criança apontada na fala de Cristina implica na organização do trabalho das professoras, como descrevemos no capítulo II, mas essa razão adulto/criança não estrutura sozinha a organização do trabalho das professoras.

Nessa direção, os significados que as docentes constroem sobre as ações de cuidado e educação e as relações que elas estabelecem entre si também são significativas para a organização do trabalho nas turmas. Por isso, consideramos que não é garantia que uma professora a mais na turma provocaria uma diminuição da sobrecarga de trabalho para Cristina. Entendemos que é preciso garantir condições objetivas de trabalho que corroborem para a construção de uma docência compartilhada entre as docentes e as auxiliares, mas consideramos também que é preciso desvelar o lugar ocupado pelo cuidado na organização do trabalho das professoras, nas ações e nas relações entre as profissionais.

Outro aspecto relevante no relato de Cristina sobre o “toque” que ela deu na professora que estava atrasada para substituir uma docente na turma é em relação aos atrasos na rotina. Na observação do contexto de trabalho no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade, não verificamos atrasos nas trocas de horários entre as professoras, mas percebemos que as ações das docentes na turma de crianças de dois anos de idade eram interrompidas devido às mudanças nos horários de trabalho. Os estudos desenvolvidos por Silva, I. O. *et al* (2011) e Camilo (2015) indicam que o tempo fragmentado de atuação das professoras nas turmas, ocasionado pelas trocas nos horários para cumprir a jornada diária de 3h de atuação com as crianças e de 1h30min em atividades extraclasse, implicava nas experiências das professoras e, inclusive, provocava conflitos entre as docentes que se atrasavam nas instituições.

O que verificamos é que as professoras da turma de crianças de dois anos de idade preocupadas com o tempo, em alguns momentos da rotina, atrasavam ou adiantavam atividades com as crianças, tendo que planejar ações para um curto período de tempo, já que seriam substituídas pela colega durante o horário. Nas pesquisas de Santos, M. E. (2013) e Rodrigues (2012), as autoras demonstram que a rotina institucional (hora de entrar na escola, hora de descanso, hora do almoço, hora do parquinho, hora do lanche) molda as relações entre os adultos e dos adultos com as crianças, que passam a ser determinadas pelo tempo da instituição. Por essa razão, até cinco minutos de atraso podem prejudicar a rotina da turma e implicar conflitos entre as docentes, como descrito por Cristina: “se atrasa o projeto atrasa tudo”.

### 3.2.2 Relações com as crianças e as famílias

No que tange às **relações das professoras com as crianças** todas descreveram a felicidade de acompanhar e ver o desenvolvimento das crianças ao longo do trabalho na UMEI Travessias. O relato de Hortência abaixo exemplifica essa descrição:

Hortência: Eu vibro com cada passo, com o crescer deles, é muito interessante! Quando eu percebo que ele está vendo uma coisa que ele não via antes, que hoje ele consegue abstrair alguma coisa que na semana passada ele não tinha capacidade ainda, isso me faz ver que vale a pena você estar com eles. (Entrevista, professora Hortência, 2017).

O sentimento de felicidade em acompanhar o desenvolvimento das crianças também aparece na fala da auxiliar Cristina sobre a sua relação com as crianças. Ela chegou a

descrever na entrevista que a partir da relação de cuidado com uma criança foi mudando as suas ações na UMEI Travessias e compreendendo que a criança pequena precisava ser considerada nas relações a partir dessa condição:

Cristina: Teve uns períodos com o Tiago que ele estava fazendo cocô na calça e eu achava que ele estava me afrontando. E ele fazia antes no vaso, será porque deu uma regredida? Eu ficava pensando: “será que é uma coisa em casa?” Mas eu tive uma antipatia uns dias sabe, porque a gente tinha combinado, pois ele fazia xixi e eu já estava com a mochila nas costas para trocar e ela (professora) falou: “Cristina não troca, deixa ele se sentir incomodado, deixa ele um pouco molhado para ele pensar que se fizer xixi vai ficar molhado”. Fiz isso duas vezes, e aí dessa última vez eu não troquei ele, ele fez xixi dentro da casinha. E ele ficou lá na casinha e fez cocô. Eu falei: “ah seu danado, você fez cocô para eu te trocar?” Eu não sei porque eu pensei isso, não sei mesmo porque pensei nisso. E eu levei ele, troquei e aprendi. Porque antes eu falava: “porque você fez cocô na calça? Não conhece o vaso não?” Aí eu vi que não: “Cristina, calma, ele tem quantos anos mesmo? Pera aí, você não pode falar assim com ele”. Eu mesma me dei uma puxada de orelha. Eu parei de falar, ele fazia cocô e eu falava: “vamos lá trocar Tiago”. E isso fazia até bem para mim, porque quando eu falava brava com ele eu me sentia muito mal, ficava pensando porque que eu fui falar aquilo (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

Nesse relato acima, verificamos como o adulto interpreta o que a criança faz a partir de suas referências de como deve ser o trabalho com crianças pequenas em instituições coletivas. Nessa relação entre Tiago e Cristina, a partir da necessidade do cuidado corporal, identificamos que no primeiro momento a auxiliar interpretou a ação da criança como uma “afronta”, já que no início do ano Tiago fazia cocô no vaso sanitário e depois passou a fazer cocô na roupa. Nesse primeiro momento, Cristina, inclusive orientada por uma professora, deixa a criança suja. Dumont-Pena (2012) ao descrever o trabalho de técnicas de enfermagem em um Centro de Saúde de Belo Horizonte apresenta que o trabalho de cuidado pode envolver situações de uso radical do poder, não expressando nas suas ações a responsabilidade pelo outro. Observamos essa dimensão descrita por Dumont-Pena (2012) também no relato de Cristina acima, já que a orientação da professora foi para o não cuidado da criança, ou seja, para que a auxiliar deixasse de se responsabilizar pela limpeza e troca de roupa de Tiago. Isso demonstra uma contradição nas ações das profissionais, já que ao mesmo tempo em que a função dessas mulheres é a de cuidado, ou seja, satisfazer as necessidades de bem-estar do outro, elas podem privar a criança dessa ação com a ideia de que estão “educando” essa criança para o cuidado de si. Além disso, consideramos que na fala “deixa ele um pouco molhado para ele pensar que se fizer xixi vai ficar molhado” pode também indicar que a falta de cuidado com Tiago é usada pela professora como um “castigo” à criança, já que ele

demonstrava não querer “aprender” a usar o vaso e frequentemente necessitava de receber os cuidados da auxiliar.

Contudo, como Soares (2012) demonstra, o trabalho de cuidado relaciona-se com as emoções de quem cuida e de quem recebe os cuidados. Por isso, Cristina é afetada pela ação da criança. Portanto, mesmo ela sendo orientada a deixar de cuidar de Tiago, ela reconhece, a partir da reflexão sobre as suas ações, que ele era uma criança pequena e que, por isso, necessitava de receber os seus cuidados. Dumont-Pena (2012), fundamentada nos estudos de Sarti (2001), explica que o corpo e suas representações precisa ser compreendido a partir do seu caráter social. Em razão disso, as categorias de classe, etnia, gênero, geração são elementos que constituem as construções simbólicas em relação ao corpo do outro e ao próprio corpo. Dessa forma, para cuidar dos corpos de crianças pequenas é preciso reconhecer a geração desse outro, entender fluxos que não são lineares (faz cocô no vaso e volta para a fralda) e como esse outro, pela sua idade, é dependente das relações de cuidado.

No que tange às **relações das professoras com as famílias**, observamos situações diferentes entre as docentes do berçário e as docentes da turma de crianças de dois anos de idade. No berçário, todas as professoras descreveram ter uma relação tranquila e agradável com as famílias das(os) bebês. Já na turma de crianças de dois anos de idade, Sivana relatou a dificuldade na relação com algumas famílias, considerando algumas difíceis de se manter uma relação:

Sivana: Minha relação com as famílias tem umas que são muito difíceis, tem algumas que eu não tenho mais nada para dizer [...]. Então essas famílias quando está no lugar da reclamação, quando está lá na porta eu falo pode procurar a direção e a Márcia. Não sei se é certo isso, mas o meu compromisso primeiro é sempre com a criança (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Esse relato demonstra ao mesmo tempo onde desgaste que as relações entre as professoras e as famílias podem chegar, provocando um afastamento desses sujeitos que deveriam compartilhar o cuidado e a educação das crianças entre si. Além do afastamento, verificamos uma lógica punitiva de relações com as famílias ditas “difíceis”, já que estas ficavam longe da professora, tendo o contato apenas com a gestão da instituição.

Como descrevemos no capítulo II, referente à organização do trabalho das professoras na UMEI Travessias, as relações entre as famílias e as professoras na turma de crianças de dois anos de idade eram realizadas através da professora Sivana, não tendo Isabela e nem Flor muito contato com as famílias das crianças com que trabalhavam. Isabela descreveu, por exemplo: “agora que sou professora de regência compartilhada eu não tenho contato com

nenhuma família” (Entrevista, professora Sivana, 2017). Flor relatou que seu contato com as famílias era muito restrito, apenas através da agenda, e que sentia muita falta dessa parceria, acreditando que a família também sentia: “eu não tenho contato físico com eles. Inclusive acabo ficando um pouco frustrada. E principalmente na hora de assinar a gente sempre assina, “as professoras”, então elas nem sabem quem é Flor” (Entrevista, professora Flor, 2017).

Nesse relato, observamos que Flor tinha o desejo de ter uma comunicação mais próxima, mais pessoal com as famílias e, inclusive, se sentia muito frustrada por não ter esse contato. Esse distanciamento de Flor, que atuava como professora de projeto/apoio, e de Isabela, professora de regência compartilhada, em relação às famílias, já foi verificado em outros trabalhos que estudaram especificamente as professoras que exerciam a função de projeto/apoio nas UMEIs de Belo Horizonte. Os trabalhos de Silva, I. O. *et al* (2011) e Camilo (2015) demonstraram que nas turmas de período integral o encontro das professoras de projeto/apoio com as famílias das crianças era restrito e muito dificultado pelo horário de trabalho das docentes e o horário em que as famílias estavam na instituição; já que as professoras de projeto/apoio assumiam o trabalho nas instituições a partir das 8h30min, horário em que as famílias não estavam mais na escola. Isso também acontecia com Flor e Isabela. Contudo, Fernanda e Hortência, que também trabalhavam no berçário no horário das 8h30min e não encontravam com as famílias no momento da acolhida das(os) bebês às 7h, não descreveram esse afastamento. Isso nos indica que não apenas o horário influencia nessa relação entre as professoras e as famílias, mas também as decisões e as distribuições de atribuições construídas pelas docentes nas turmas; já que no berçário todas as professoras se reuniam com as famílias, enquanto na turma de crianças de dois anos de idade essas ações se concentravam na professora referência Sivana. Portanto, a organização do trabalho construído pelas docentes implica não somente nas relações entre elas, mas também nos tempos e espaços disponíveis ou não para elas se encontrarem e se relacionarem com as famílias das crianças.

Em relação às **relações da auxiliar com as famílias**, Cristina também descreve que seu contato era restrito com esses sujeitos, mas que por morar próximo a algumas famílias era sempre surpreendida na rua por alguma mãe que a procurava para saber notícias dos filhos na escola.

Cristina: Na SMED a gente tem a orientação desse contato da família, que a gente não deve ter o contato de ficar na porta para entregar menino, ficar recebendo menino, para conversar com os pais, isso é o professor [...]. Então é uma relação totalmente restrita. Às vezes quando a gente é surpreendida na rua você tenta manter distância (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017).

Observamos que até pela recomendação da SMED a auxiliar procurava evitar se comunicar com as famílias, procurando manter distância e, às vezes, até fingindo que não viu a família ou dando respostas sucintas sobre as crianças. Assim, enquanto Flor e Isabela, que também trabalhavam com as crianças, não encontravam as famílias, Cristina era solicitada por algumas mães para dar informações sobre os seus filhos. Isso demonstra as contradições do trabalho das professoras e da auxiliar, tendo as primeiras o afastamento em relação às famílias das crianças e a segunda uma maior proximidade com esses sujeitos, por mais que as indicações legais das suas atribuições no cargo de auxiliar de apoio à Educação Infantil não recomendem esse envolvimento.

Como Dubar (2005; 2006; 2012) e Hall (2000a; 2000b) discutem, as identidades também são construídas na relação com o outro. Nessa perspectiva, concebemos que as relações de poder assimétricas entre as professoras e as auxiliares, marcadas pela organização do trabalho nas turmas, implicavam nas formas com que essas mulheres identificavam umas às outras. As professoras podiam compartilhar o cuidado e a educação das(os) bebês e das crianças pequenas com suas famílias. Mesmo no caso de Sivana, que descreveu uma relação mais afastada com as famílias “difíceis”, ela possuía o direito de se encontrar ou não com esses sujeitos. As docentes não davam “toques”, elas planejavam, estabeleciam acordos, definiam ações. Mesmo frente ao fato das professoras da turma de crianças de dois anos de idade terem relações mais afastadas entre si, consideramos que elas e as docentes do berçário dispunham da legitimidade dentro da organização do trabalho na UMEI de conversarem e de serem ouvidas umas pelas outras.

As auxiliares não possuíam o mesmo poder, estas vistas pelas professoras e por elas mesmas como trabalhadoras do cuidado na UMEI Travessias, isto é, afastadas do trabalho “pedagógico” e sendo responsáveis pelo “trabalho sujo”, pelo trabalho com o impuro, como discute Molinier (2012): não podiam compartilhar o cuidado e a educação com as famílias, mesmo elas tendo conhecimentos sobre cada uma das crianças com as quais trabalhavam, como verificamos no trabalho de campo, e também são características apontadas nas pesquisas de Bitencourt e Silva, I. O. (2017) e Santos, M. E. (2013). As auxiliares na organização do trabalho nas turmas davam “toques”. Estes, só para aquelas docentes que elas sabiam que poderiam ouvi-las, ou seja, dentro da organização do trabalho das turmas elas não eram legitimadas por todas professoras como sujeitos a serem ouvidos. Contudo, essas mulheres mais próximas do cuidado dos corpos das(os) bebês e das crianças da instituição possuíam informações sobre as crianças que as docentes desconheciam, bem como, mesmo

não estando nas atribuições legais do cargo que exerciam, verificamos que elas estabeleceram um vínculo afetivo e se constituíam para as(os) bebês e crianças pequenas da UMEI Travessias numa referência. Nesse sentido, concordamos com as análises realizadas por Côco (2010, p. 8), que apresenta que as distinções entre as categorias professoras e auxiliares não fortalecem a Educação Infantil “como um lócus de trabalho que demanda o reconhecimento dos profissionais com as prerrogativas do campo educacional como um todo”.

### **3.3 Identidades docentes: significados atribuídos pelas professoras ao cargo, às ações de cuidado e educação e à organização do seu trabalho**

No capítulo I dessa dissertação, baseadas nos estudos de Hall (2000a; 2000b), Dubar (2005; 2006; 2012) e Nóvoa (1992), discutimos a inexistência de uma identidade em essência e única, ou seja, que não sofra mudanças ao longo da vida dos sujeitos e dos grupos sociais. Descrevemos nesse capítulo também que as identidades profissionais que, no caso da nossa investigação, referem-se às identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade, relacionam-se às maneiras como cada docente se identifica uma com a outra e, simultaneamente, constroem uma identidade de si. Considerando essa perspectiva, neste tópico da dissertação, buscamos analisar os significados que as professoras atribuíram ao cargo de Professor para a Educação Infantil, às ações de cuidado e educação e à organização do seu trabalho na UMEI Travessias. Compreendemos que ao entender estes significados temos a possibilidade de analisar as nuances, diferenças e convergências presentes nos processos de construções identitárias das professoras pesquisadas. Sem perder de vista que essas mulheres são sujeitos plurais e diversos (GATTI, 1996; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Os dados que analisamos nesse tópico foram construídos através das entrevistas e das observações realizadas no trabalho de campo.

#### **3.3.1 Carreira, condições de trabalho e de remuneração**

Ao falar da **carreira**<sup>23</sup> de Professor para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte todas as professoras relataram insatisfação, descrevendo a necessidade de

---

<sup>23</sup> Na greve realizada em 2018, as professoras reivindicaram a equiparação das carreiras dos professores municipais da PBH. Apesar de não terem conquistado integralmente esse aspecto, o resultado da greve foi considerado vitorioso pela categoria, já que as docentes com formação em nível superior passaram a ter o direito

equiparação em relação à carreira do Professor Municipal. Algumas docentes chegaram a descrever que a carreira desmotivava o trabalho e desestimulava as profissionais das UMEIs. Descreveram também que as progressões por escolaridade são pouco remuneradas pela PBH.

Hortência: Eu acho que a prefeitura ela investiu em material, ela investiu no físico, mas ela esqueceu do profissional. Então, se o professor está ali na Educação Infantil, é porque ele realmente acredita que a educação ela começa nos primeiros meses de vida [...]. Se a PBH quer uma educação de qualidade ela tem que investir nesse profissional (Entrevista, professora Hortência, 2017).

Dumont-Pena (2012; 2015), fundamentada nas discussões de Danièle Kergoat e Hirata (2007), discute que a divisão sexual do trabalho na sociedade separa e hierarquiza trabalho de homens e trabalho de mulheres. Essa distinção e desvalorização tem como justificativa uma suposta “natureza” feminina, distante da cultura, da razão e mais próximos do instinto e da natureza. Em razão disso, a autora argumenta que a divisão sexual do trabalho destinou ao homem o trabalho na esfera pública, mas valorizado e assalariado se comparado aos trabalhos das mulheres, destinados à esfera doméstica e desvalorizados. Por isso, para a autora, não é novidade que na Educação Infantil, assim como em outras profissões majoritariamente compostas por mulheres, encontrem-se trabalhadoras submetidas a condições precárias de trabalho e de remuneração. Dessa forma, a falta de investimento nas profissionais da Educação Infantil descrita por Hortência não está apenas relacionada à política da prefeitura de Belo Horizonte de expansão dessa etapa da Educação Básica no município sem ampliação necessária de recursos, mas também devido à influência da divisão sexual do trabalho, como apontam Dumont-Pena (2012; 2015) e Vieira (2013).

No que tange às **condições de trabalho**, a maioria das professoras descreveu estas condições em relação à materialidade presente na escola, relatando que eram boas, pois a UMEI Travessias possuía os materiais que elas necessitavam para o trabalho com as crianças pequenas. Na observação, foi possível verificar que tanto Hortência quanto Eva descreveram em alguns dias o cansaço físico e a dificuldade em abaixar e levantar para carregar as(os) bebês. Na entrevista com Hortência ela também relatou essa dificuldade:

Hortência: Eu acho que já está findando meu tempo ali (na UMEI Travessias) [...]. Foi uma experiência muito válida, tem sido muito gratificante, mas por questões salariais e outras também, eu sou obrigada a deixar a Educação Infantil.

Rubia: Quais seriam essas outras questões?

Hortência: A questão física, esse agacha, levanta, carrega bebê, arrasta para cá, vai para lá, para quem já passou dos cinquenta é difícil (Entrevista, professora Hortência, 2017).

No estudo sobre mal-estar docente na Educação Infantil desenvolvido por Maria de Fátima Duarte Martins *et al* (2017), esse aspecto do esforço físico no trabalho com os bebês também aparece nos relatos das professoras investigadas pela pesquisa, portanto, não é uma característica presente apenas nas ações descritas por Hortência e Eva. Assim, verificamos que além das diferentes ações de cuidado e educação desempenhadas pelas docentes, para Hortência e Eva, a presença de vigor físico é atrelada à ideia de qualidade ao trabalho, já que Hortência descreve: “então para fazer o trabalho de qualquer maneira, sem atender à necessidade deles, é melhor que eu não esteja mais com eles” (Entrevista, professora Hortência, 2017). Nessa fala, há uma relação com o corpo/idade e a docência, isto é, para essas professoras o fato de serem mais velhas e o trabalho no berçário demandar muito esforço físico, afinal era preciso carregar os bebês para diferentes ambientes da instituição, além de alimentá-los, dar banhos, trocar fraldas, ficar sentada no chão ou se agachar várias vezes para brincar e interagir com as crianças, implicava nas suas ações e no seu reconhecimento sobre o próprio trabalho. Nesse sentido, segundo Hortência, a idade e o vigor físico que o trabalho requeria são elementos importantes das suas identidades docentes, pois a falta desse elemento era um dos motivos para ela deixar a área. Considerando a organização do trabalho nas instituições, verificamos que talvez a possibilidade de construir estratégias para diminuir o esforço físico na atuação com as(os) bebês, sem prejudicar a qualidade do trabalho realizado, poderia favorecer não só a presença de pessoas mais velhas como também possibilitar melhores condições de realização das ações das docentes nesse ambiente.

Em relação à **remuneração**, todas as professoras descreveram que a consideravam como insuficiente, descrevendo a remuneração que recebiam como vergonhosa, desmotivante e que dificultava a permanência na carreira, visto que muitas profissionais precisavam realizar dupla jornada de trabalho para poder se sustentar e sustentar suas famílias: “vergonhosa! Triste, desmotivante, faz profissional ficar fazendo dobra e isso é desmotivador, porque o tanto que a gente trabalha, a paixão que a gente trabalha” (Entrevista, professora Flor, 2017). As docentes descreveram também que são profissionais dedicadas, que não trabalhavam na Educação Infantil só pelo dinheiro, que amavam a profissão e a exerciam com profissionalismo. Além disso, Fernanda chegou a descrever que o seu trabalho era emocional e que não eram suficientemente remuneradas pela entrega e pelo envolvimento com que atuavam:

Fernanda: A remuneração é muito pouca, podia ser mais, porque a gente se dedica muito para esses meninos, a gente se entrega muito para eles. É um trabalho que eu falo tanto braçal quanto emocional, tudo, a gente envolve intensamente (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Soares (2012) expõe que o trabalho de cuidado envolve uma dimensão emocional que não pode ser mensurada, quantificada, ou seja, um trabalho inestimável, como apresenta Molinier (2012). Soares (2012), baseado nas discussões de Stone (2000) a respeito do trabalho emocional, discute que o amor, o carinho, as conversas não só fazem parte do trabalho de cuidado, mas conferem qualidade a esse objeto. Para Soares (2012), o amor e o envolvimento, presentes na fala da professora Fernanda sobre o seu próprio trabalho, são componentes inevitáveis, essenciais e positivos na relação de quem cuida e quem recebe o cuidado. No entanto, essas emoções não fazem parte do trabalho prescrito mesmo estando presentes no trabalho real, como descreve Fernanda e, por isso, fogem da mercantilização.

As docentes descreveram, ainda, que além de professoras eram “pai”, “mãe” e “avó” das crianças e que eram um pouco de várias profissões, já que precisavam de vários conhecimentos para atuarem junto às crianças.

Sivana: Então eu acho assim, o nosso salário para mim, eu falo pelo que eu trabalho e pelo que eu desenvolvo é pouco, eu acho que a gente merecia ganhar mais, nossa categoria merecia. Porque nós somos pai, mãe, avó, educadora, professora, psicóloga, neurologista, nós somos tudo, nós temos que ser tudo para dar conta (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Oliveira-Formosinho (2002), ao tratar das especificidades da docência na Educação Infantil, expõe a necessidade de se pensar a criança na sua globalidade. Isso envolve disposições, empatia, amor, saberes, afetos que diversificam e alargam a função das professoras, característica descrita acima por Sivana. As professoras ressaltaram também que o trabalho que exerciam não era voluntário e que, por isso, precisava ser bem remunerado, principalmente, porque para elas a paixão ou o amor, como algumas descreveram, pela Educação Infantil não era o suficiente para que continuassem na profissão:

Flor: A remuneração tinha que ser melhor, é questão de valorização. Não que a gente está lá só pelo dinheiro, mas nós estamos lá pelo dinheiro também, o trabalho que a gente faz não é um trabalho voluntário. Se fosse assim eu sairia pela rua à fora recolhendo crianças e educando elas. Faço com carinho, com amor, mas sou ser humano eu tenho meus gastos, tenho minha vida, minha família (Entrevista, professora Flor, 2017).

Como discutimos no capítulo II a respeito do perfil das profissionais pesquisadas e o da docência na Educação Infantil, uma característica histórica e social desse trabalho é o fato

dele se constituir como uma ocupação do gênero feminino. Em razão disso, os estudos de Vieira e Souza (2010) e Vieira (2013) discutem que a profissão docente nessa etapa da Educação Básica é carregada das características de desigualdades que permeiam a inserção da mulher no mercado de trabalho e na sociedade, ou seja, fruto da divisão sexual e social do trabalho. Por isso, tendem a naturalizar o trabalho docente na Educação Infantil como “natural” às mulheres, lhe emprestando menor valor no mercado de empregos. Dessa forma, esse significado atribuído pelas docentes à remuneração como insuficiente e atrelada à falta de valorização profissional é frequente nas pesquisas desenvolvidas na área. Pois não só nas investigações desenvolvidas com professoras da Educação Infantil pública em Belo Horizonte (PINTO, 2009; ROCHA, F. M., 2017; VIEIRA; SOUZA, 2010), mas em outras realidades do país (CÔCO, 2010; OLIVEIRA, T. G., 2017; VIEIRA; 2013) indica-se que, se comparado às outras etapas da educação, é na Educação Infantil que se concentram as mais extensas jornadas de trabalho e menor remuneração.

Dubar (2005; 2006) compreende que as identidades profissionais além de se constituírem através dos processos de socialização são construídas também pelos mecanismos de identificação. Para o autor, as identificações são marcadas e construídas na relação entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento. Nessa direção, verificamos que as docentes pesquisadas consideram que o cargo de Professor para a Educação Infantil é desvalorizado, pois a PBH, apesar do discurso da relevância das profissionais e das UMEIs para o município, atribui à carreira uma baixa remuneração. Para essas professoras, ser e estar como professora de Educação Infantil na PBH é, ao mesmo tempo, ter insatisfação com a carreira e a remuneração do cargo que elas exerciam, mas realizar um trabalho emocional e físico.

Portanto, as identidades docentes dessas mulheres se constituem tanto a partir do pertencimento a uma categoria histórica e socialmente desvalorizada e, por isso, a busca de reconhecimento e valorização profissional é tão forte nos discursos das professoras, mas também da contradição de exercerem muitas vezes um trabalho inestimável, ou seja, de trabalharem com emoções e sentimentos que não podem ser quantificados e, por isso, é complexa a sua remuneração, afinal como expõe Molinier (2012): como podemos medir um sorriso? Uma presença? Essas identidades também se constituem a partir do significado de que atuar junto a bebês e crianças tão pequenas envolve trabalhar com condições de trabalho que corroboram com o cansaço físico, já que a docência nessa etapa da Educação Básica também se constitui para elas da demanda de vigor físico nas ações desenvolvidas com as(os) bebês.

### 3.3.2 Maternagem, amor, cuidar e educar, brincar: significados atribuídos às ações

Analizamos a partir das entrevistas e das observações na UMEI Travessias que os significados atribuídos pelas professoras às ações de cuidado e educação se assemelham, mas também divergem entre si. Nesse sentido, identificamos nos discursos e nas ações das docentes do berçário Fernanda, Ângela e Hortência a *maternagem* e o *amor* como dimensões que constituem suas identidades docentes. Nessa direção, os trechos abaixo relatados por Hortência e Fernanda exemplificam a dimensão da maternagem:

Rubia: Onde e como você aprendeu a desempenhar o seu trabalho de professora de bebês?

Hortência: Eu acho que com a maternação mesmo. Eu tento passar para eles, fazer com eles, tudo aquilo que eu fazia com o meu filho. Eu acho que o cuidado é necessário, você tem que atender a necessidade do bebê (Entrevista, professora Hortência, 2017).

Fernanda: Eu gosto de bebê, eu gosto de criança, eu sempre gostei. Desde pequeninha, quando eu estava com 10 anos eu já queria pegar criança para olhar em casa, os vizinhos já pediam: “Fernanda, olha ela para mim?”. Então eu já tinha aquela coisa com bebê, o cuidado com o bebê. Eu sempre falei que eu queria ser mãe, que eu queria ser professora, porque eu acho que isso ajuda muito.

Os estudos desenvolvidos por Cerisara (2002), Guimarães, D. O. (2011), Dumont-Pena (2012; 2015), Bitencourt, Maria Lúcia de Resende Lomba e Silva, I. O. (2018) demonstram que essa relação mãe e filha(o) descrita por Hortência e Fernanda é relevante na constituição de saberes para o trabalho de cuidado. As pesquisas realizadas por Dumont-Pena (2012; 2015), por exemplo, demonstram que a aprendizagem do cuidado pelas profissionais ocorria quando ainda crianças brincavam de casinha ou na necessidade de cuidar de irmãos ou vizinhos, como Fernanda descreveu. Assim, concordamos com Bitencourt, Lomba e Silva, I. O. (2018), que indicam que as lutas feministas, de mulheres, os movimentos sindicais e também a literatura da área vêm ao longo dos anos realizando a crítica à naturalização da relação entre cuidar de crianças pequenas e ser mulher e mãe, ou seja, que o trabalho de cuidado pertence a uma natureza biológica feminina e, por isso, não precise de uma formação profissional para realizá-lo.

Contudo, entendemos que é necessário, assim como sugere Molinier (2012), politizar os relatos do cuidado, indo além dos discursos que naturalizam esse trabalho como feminino e que também normatizam e desqualificam as vozes das mulheres. Logo, é preciso ultrapassar a

crítica à desprofissionalização, compreendendo que as identidades docentes destas mulheres são construídas em relação com o seu ambiente doméstico, que produzem saberes que não são reconhecidos e nem pagos, isto é, existe também uma aprendizagem do cuidado realizada fora dos meios educacionais institucionais, que ocorre na esfera do privado, e como tal não é valorizado e nem objeto de discussão (DUMONT-PENA; 2012; 2015; BITENCOURT; LOMBA; SILVA, I. O., 2018).

O *amor* como significado das ações de cuidado e educação também foi mencionado pelas professoras Hortência, Ângela e Fernanda que atuavam no berçário. O trecho abaixo retirado do diário de campo descreve a nomeação desse sentimento nas relações entre Fernanda e as(os) bebês:

Depois que os bebês dormiram, a professora Fernanda falou sobre o seu sentimento com os bebês: “Rubia, você que é pesquisadora, pode me explicar uma coisa? Como podemos amar tanto esses bebês sem eles serem nossos? Porque mesmo esses que choram mais, como o Fernando, a gente ama, vê se pode! Ele parece ser chatinho assim, porque fica chorando muito, não está acostumado com a escola, a ficar longe da mãe. Aí, a gente vai convivendo, vai cuidando dele, vai vendo ele se desenvolver e passa a amar também. Não sei como posso amar tanto esses bebês, eles nem são meus! (Observação, berçário, abril de 2017).

Como abordamos no capítulo I, fundamentadas em Soares (2012), todo trabalho de cuidado envolve sempre o trabalho emocional. Nesse sentido, observamos na fala de Fernanda que o sentimento do amor está fortemente vinculado às relações de cuidado. Nas palavras dela: “a gente vai convivendo, vai cuidando dele e vai vendo ele se desenvolver e passa a amar também”. Esse amor, por sua vez, não é um dado natural, é construído socialmente e resulta de uma convivência em que geralmente se tem compaixão resultando no reconhecimento das necessidades particulares do outro. Nesse sentido, ao compreender o sofrimento de Fernando, seu processo de adaptação à escola, Fernanda conta como deixou de percebê-lo como “chatinho”, revelando um componente necessário para o cuidado: a compaixão. Para Molinier (2004), a compaixão, ou o sofrer com o outro, é um dos principais sentimentos necessários para que se deseje cuidar bem do outro que lhe é estranho. Segundo a autora, a compaixão é aprendida, ou seja, aprende-se a sofrer com o outro. Esse sentimento, por sua vez, permite que as professoras possam se colocar no lugar do outro e reconhecer as suas necessidades particulares, revelando-se em ações.

Essa relação das identidades docentes na Educação Infantil com o amor também são abordados por Cerisara (2002), Dumont-Pena (2015) e Kramer *et al* (2008). De acordo com essas autoras, cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas envolve afeto,

carinho, amor e que, ao mesmo tempo, podem se relacionar ao discurso de exclusão da necessidade de competência profissional, remetendo à vocação e ausência de profissionalismo, mas que também podem demonstrar os limites e as fronteiras da esfera pública e a esfera privada nesse trabalho. Como aponta Dumont-Pena (2015, p. 123), o repertório utilizado pelas docentes envolve saberes que estão ainda distantes da formação profissional na Educação Infantil e, por isso, se constituem “em continuidade entre a esfera do trabalho e a esfera familiar”.

Durante o trabalho de campo no berçário, chamou-nos atenção o fato da professora Ângela, no momento do banho, ficar um tempo maior nessa ação do que as outras professoras observadas. Ao perguntarmos à professora sobre o porquê desse comportamento, bem como se preocupar em pentear e fazer penteados nos cabelos das crianças, ela nos disse:

Você está aqui na UMEI você é professora, você passa a ser responsável por aquela criança, então você quer que aquela criança tenha o melhor. É como se você se sentisse representado nela. [...]. É igual quando você cuida de um filho seu. Você quer que o seu filho ande sempre limpinho, cheirosinho, bem cuidado. E aqui na UMEI é você a responsável por eles, porque a família deles está longe (Observação, berçário, abril de 2017).

Na fala de Ângela, a dimensão da *responsabilidade* pelas crianças é significativa para compreender o seu significado sobre as ações com as(os) bebês. Para ela, ser responsável significa deixá-los “limpinhos, cheirosinhos, bem cuidados”. Na pesquisa de Bitencourt, Lomba e Silva, I. O. (2018, p. 13, grifos das autoras), as autoras discutem que nos discursos das professoras sobre o seu trabalho parece existir “um ajuste entre o que elas fazem e o reconhecimento social de em que consiste um *bom cuidado*: aquele realizado pelas mães”. Nessa direção, verificamos que no depoimento de Ângela ela também transpõe para as(os) bebês o que ela deseja para seu filho: “é igual quando você cuida de um filho seu”.

Nesse mesmo relato, verificamos o reconhecimento de que se a criança está longe da família, ela deve ter tudo o que necessita na UMEI, por isso seria função dela suprir o que ela teria em casa. Esse significado das suas ações como *substituto materno* também aparece nas falas das professoras Fernanda: “eu fico pensando eles aqui, longe da mãe, longe do pai, longe das pessoas que eles conhecem, se eles não tiverem carinho, eles ficam a maior parte do tempo aqui com a gente” (Entrevista, professora Fernanda, 2017) e no relato da docente Sivana que atuava na turma de crianças de dois anos de idade: “porque a gente sabe que as famílias no momento que eles estão trabalhando a gente está aqui no papel de mãe e de pai” (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Outro significado identificado nas entrevistas com as professoras do berçário Eva e Hortência e com Isabela, professora de regência compartilhada, foi o do trabalho da professora na Educação Infantil como o *de cuidar e o de educar*, como *dimensões distintas*. Eva foi uma das professoras que mais relatou esse significado na entrevista. Essa docente descreveu o cuidar como os cuidados físicos e corporais realizados com as(os) bebês e, por outro lado, o educar como os estímulos oferecidos para as(os) bebês se desenvolverem. Ela enfatizou na sua fala que não só apenas cuidava das crianças da UMEI Travessias, mas que, sobretudo, as educava como uma professora.

Eva: A gente tanto cuida dos bebês como os educa, estimula, tem que estimular eles, fazer trabalho com eles para poder respeitar o coleguinha [...]. É cuidar e educar ao mesmo tempo, a gente não é só uma cuidadora, a gente educa, é professora mesmo (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

É possível verificar a partir da fala de Eva uma busca por afirmar que o trabalho desenvolvido no berçário é também o de educar as(os) bebês. Ela descreve o cuidar e o educar como dimensões separadas, reivindicando para si e também para as outras docentes o *status* de professoras que educam: “a gente não é só uma cuidadora, a gente educa, *é professora mesmo*”. A partir dessa fala, verificamos que Eva demonstra uma concepção de cuidado como algo menor e não profissional, hierarquizando o cuidado e a educação. Na entrevista com Hortência, a professora também descreve esse significado do cuidado como aquilo que não é profissional. Ela relatou que no Ensino Fundamental, enquanto professora de Língua Portuguesa, exercia um ofício, ou seja, uma profissão. Mas que era no trabalho com as(os) bebês que ela obtinha o prazer:

Hortência: É uma diferença gritante entre o trabalho que eu faço de manhã e o trabalho que eu faço à tarde. Eu chamo o meu trabalho de manhã de satisfação e a tarde de ofício realmente. Porque de manhã eu tenho um prazer incomensurável e à tarde são outras relações na língua portuguesa. Educação Infantil é o céu, é muito bom! (Entrevista, professora Hortência, 2017).

Enquanto Hortência restringiu o termo ofício para o trabalho no Ensino Fundamental, Eva já buscou enfatizar que exercia um ofício na Educação Infantil a partir do momento em que seu trabalho era também o de educar. Para Eva, se o seu trabalho fosse restrito ao cuidado, ele não poderia ser considerado como uma profissão docente. Isabela também descreveu que a professora da Educação Infantil não deixava de ser uma professora, mas era muito mais uma cuidadora:

Isabela: Eu gosto mais de trabalhar no Ensino Fundamental. Eu acho que o trabalho da gente é mais visível, a gente tem mais presença e que eu posso fazer mais pelas crianças no fundamental [...]. Eu acho que a função (na Educação Infantil) é mais de cuidar, cuidadora e não de professora (Entrevista, professora Isabela, 2017).

Observamos, então, que Eva constrói para si uma identidade(s) docente(s) a partir da afirmação de que não apenas cuida, mas que acima de tudo educa os bebês, ou seja, a identidade(s) docente(s) para Eva continuam muito vinculadas à imagem da professora da pré-escola, aquela de preparação para o Ensino Fundamental abordada em diferentes pesquisas da área (CAMPOS; 1994; SAYÃO, 2010; GUIMARÃES, D. O., 2011). Por outro lado, Hortência e Isabela, inclusive por serem professoras no Ensino Fundamental, já evidenciam que por se tratar de um trabalho que é majoritariamente de cuidados, se contrapondo ao trabalho realizado por elas no Ensino Fundamental, não é um ofício, como expõe Hortência, ou não é uma professora, é mais uma cuidadora, como disse Isabela.

Dumont-Pena (2015) expõe que quanto menor a criança mais o trabalho de cuidado se aproxima do corpo, das secreções, dos cheiros, ou seja, do trabalho sujo, como define Molinier (2012). Esse trabalho é sujo à medida que atua com aquilo que se queria evitar e nem ao menos pensar, mas por ser da ordem das necessidades vitais não pode ser excluído, por isso delega-se o trabalho sujo a sujeitos em posição social inferior. Para Molinier (2012), as pessoas que realizam o trabalho sujo viverão com uma “má fama” e serão sempre os “outros”, distanciados dos que não realizam esse trabalho. Isso, segundo Dumont-Pena (2015, p. 80), é “reflexo do não reconhecimento dessas atividades na esfera da contribuição pessoal para a sociedade ou da desvalorização moral”.

Além do trabalho sujo, na fala da professora Isabela observamos outra dimensão do trabalho de cuidado: o trabalho invisível. Como expõe Molinier (2012), o fato do sujeito que cuida estar sempre antecipando e respondendo as necessidades do outro que recebe os cuidados o torna invisível e discreto, já que um trabalho atencioso, quando bem realizado, não é visto. Dessa forma, para Isabela, é no Ensino Fundamental que a professora possui “presença” e o seu trabalho é “visível”, ou seja, a sua identidade(s) docente(s) está atrelada à imagem da professora dando aula, aplicando provas, ensinando conteúdos, isto é, realizando um trabalho que pode ser mensurado, quantificado, exposto, reconhecido.

Nesse sentido, compreendemos que quanto mais as ações das professoras se aproximam do corpo das(os) bebês e das crianças pequenas, ou seja, da ordem do que sempre será tácito, sujo, incontrollável, invisível, porque depende do que o outro demanda de cuidado, elas são menos valorizadas. Por isso, expõe Dumont-Pena (2015), o desejo das empregadas

domésticas e das babás é de trabalharem como técnicas de enfermagem e estas de trabalharem como enfermeiras. Quanto mais distante se fica do corpo, “mais próximo se fica de uma relação de trabalho mais regulamentada, mais profissionalizada, mais reconhecida e, portanto, com melhores condições para sua execução” (DUMONT-PENA, 2015, p. 79).

Por fim, o *brincar* aparece nos relatos das professoras Sivana e Flor, da turma de crianças de dois anos de idade, como significado das suas ações. Contudo, verificamos que os significados do brincar para elas são diferentes. Para Sivana, ela deveria proporcionar as crianças o brincar atrelado ao desenvolvimento de capacidades: “brincar e cuidar [...]. Nós vamos brincar do quê? Desenvolvendo capacidades” (Entrevista, professora Sivana, 2017). Já para Flor, o significado do brincar é permitir que a criança brinque com outras crianças, crie, invente histórias, corra, se aproprie dos espaços da UMEI, se suje. Ela descreveu na entrevista que seu trabalho na UMEI Travessias não era o de impedir a criança de brincar, mas estar junto dela nessas brincadeiras: “eu acredito no brincar, eu acho ele 100% pedagógico. Aquela criança que dá conta de imaginar que uma árvore é um lobo, para mim, é fantástico e eu dou muita ênfase a isso” (Entrevista, professora Flor, 2017).

No trabalho de campo na turma de criança de dois anos de idade observamos que é nas relações que Flor estabelece com as crianças a partir das brincadeiras, tanto propostas por ela, mas sobretudo pelas crianças, que a professora se identifica como uma *professora brincante*. O trecho abaixo retirado do diário de campo descreve uma professora que brinca:

Flor chegou na turma às 10h para trocar o horário com Sivana. As crianças estavam no parquinho maior. Marcela saiu correndo e perguntou para Flor se ela queria brincar de “mamãe e filhinha” com ela e Maria. Flor disse que sim e perguntou à Marcela quem seria a mamãe e quem seria a filhinha. Marcela disse: “eu vou ser a mamãe de você e da Maria. Vamos filhinha na sua outra irmã (Maria)”. Elas conversaram sobre o que iriam fazer e Flor sugeriu que a mamãe Marcela levasse as filhinhas ao cinema no shopping. Maria pediu primeiro que a mamãe as levasse ao cabeleireiro. Flor e as meninas brincaram que estavam no cabeleireiro uma arrumando o cabelo da outra. Quando iam para o shopping Flor percebeu que estava na hora de voltar para a sala e disse para as meninas: “mamãe precisamos voltar para a nossa casa, vamos chamar todas as crianças”. Marcela começou a chamar as crianças para sala da turma dizendo: “vamos meus filhinhos que eu sou a mamãe e estou chamando”. Na sala Flor continuou com a brincadeira com as meninas e enquanto a auxiliar Cristina separava os copos com água Flor disse para a turma que a mamãe Marcela é que iria cuidar de todos os seus “filhinhos” (Observação, turma de crianças de dois anos de idade, setembro de 2017).

Dubar (2005, p, 143) define que “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar a nossa própria identidade”. Dessa forma, para o autor, as identidades profissionais são construídas a partir do processo

biográfico (identidade para si) e do processo relacional (identidade para o outro). Nessa perspectiva, verificamos que Flor na produção da sua identidade(s) para si dava relevância às brincadeiras como forma de proporcionar às crianças experiências significativas na instituição. Ela se reconhecia como uma adulta que brinca. Na relação com as crianças, estas também atribuíam à professora essa(s) identidade(s), pois verificamos nas observações que as crianças da turma várias vezes a convidavam para participar das suas brincadeiras, inclusive, quando ela entrava na sala elas já deixavam de realizar a atividade que estavam fazendo com Sivana e começavam a propor correr pela sala ou pular em cima da bola, rolar no chão, passear pelo bosque, ser o lobo, ir ao shopping, ser filhinha ou mamãe, serem médicas, veterinárias, tomar ou receber injeções, entre outras brincadeiras identificadas entre a professora e as crianças. Flor era reconhecida pelas crianças como uma adulta que brinca, uma professora brincante, como ela mesma se referia.

Observamos a partir das análises realizadas acima que as professoras pesquisadas constroem suas identidades docentes na tensão entre o público e o doméstico, ou seja, na relação com a imagem da profissão docente relacionada ao trabalho no Ensino Fundamental, aquele que pode ser quantificado, “visível” e, por isso, é reconhecido por todos, mas também em relação à esfera privada que produz saberes a partir da experiência de ser mãe, avó ou de cuidar dos vizinhos e irmãos. Nesse sentido, consideramos, assim como Kramer *et al* (2008, p. 64), que só uma sociedade onde negros e negras foram escravizados “poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e às atividades básicas de conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição!”. Nessa direção, a dicotomia apresentada pelas docentes nos significados das suas ações de cuidado e educação não é produto apenas das suas experiências e vivências profissionais, mas fruto também de um contexto educacional histórico e social que, como defendem Kramer *et al* (2008, p. 65), enfrenta um grande problema relacionado à Pedagogia, que “voltada para o ensino e o trabalho com as ideias, não sabe como lidar com a materialidade do corpo”.

### **3.3.3 Compartilhar a docência no berçário: trabalhar e aprender com**

Descrevemos no capítulo II que nas entrevistas com as professoras do berçário todas consideraram como um fator que favorecia o seu trabalho na UMEI Travessias o fato de não estarem sozinhas na turma, bem como devido ao companheirismo e ao trabalho em equipe que construíram entre si. Outro fator que descrevemos como relevante na organização do trabalho na turma era o fato de dividirem entre elas e com as professoras do turno da tarde as

ações que seriam desenvolvidas com as(os) bebês e suas famílias. Por isso, consideravam que não estavam sobrecarregadas com o trabalho na UMEI Travessias.

Analisamos também no capítulo III, no tópico das relações entre as professoras, que a organização do trabalho no berçário possibilitava duas professoras estarem juntas durante 1h30min nas atividades extraclasse. Isso permitia o encontro e um espaço de conversas entre elas fora da turma. Além disso, verificamos que nas conversas durante o cotidiano de trabalho na UMEI Travessias elas não apenas trocavam experiências a respeito do cuidado e educação das(os) bebês, como também conversavam sobre a própria vida familiar. Identificamos, por exemplo, nos momentos de sono das(os) bebês um espaço em que conversavam sobre seus problemas familiares, suas alegrias, tristezas, pediam e recebiam conselhos e auxílios umas das outras. Levando em consideração essa organização, identificamos dois significados atribuídos pelas docentes a esse objeto no berçário, o *aprender com* e o *trabalhar com*. No que tange ao primeiro significado, ao perguntarmos nas entrevistas como era trabalhar com mais professoras e uma auxiliar diariamente, Fernanda e Eva relataram que era uma oportunidade de *aprender com* a colega:

Fernanda: O fato de eu estar sempre com elas eu aprendo muito, aprendo muito mesmo! Porque igual a Hortência já tem experiência aqui de muitos anos. A Eva também tem experiência de muitos anos, então acaba que a gente aprende muito com elas (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Eva: A gente aprende muito uma com a outra, porque ninguém sabe tudo. É muito bom! Cada uma traz uma ideia diferente, há muito aprendizado com elas, eu adoro! (Entrevista, professora Eva, 2017).

Verificamos a partir desses depoimentos acima que a organização do trabalho no berçário implicava para elas a oportunidade de aprender com as experiências das colegas que possuíam muitos anos de atuação na UMEI Travessias, bem como aprender com as ideias diferentes que cada uma trazia para o grupo. Essa aprendizagem não se restringia apenas a conhecimentos e informações sobre as ações a serem desenvolvidas na UMEI Travessias, mas envolviam a esfera da vida privada das docentes. Em relação ao significado de *trabalhar com*, o trecho abaixo retirado do diário de campo exemplifica o que as docentes do berçário consideravam sobre a possibilidade de compartilhar a docência com outras professoras e com uma auxiliar:

Perguntei para Fernanda como era trabalhar com mais professoras numa mesma turma e ela disse: “você não tem que trabalhar para a outra professora, você tem que trabalhar com ela. Sabendo que ela é uma mulher igual a você aqui na UMEI, então você vai trabalhar com ela. Vocês vão cuidar juntas, planejar, decidir as coisas juntas [...]. Trabalhar com é você

não tentar se sobressair em cima da outra professora, seja sobrecarregando a colega ou querendo se mostrar para as famílias e para o grupo, querendo ser a melhor das professoras” (Observação, berçário, maio de 2017).

Para Fernanda, *trabalhar com* é diferente de *trabalhar para* outra professora. Este último envolvia se distinguir das outras docentes buscando tratar a colega com inferioridade, sobrecarregando-a de trabalho e construindo uma identidade(s) para si de uma professora melhor do que as outras do grupo. No relato de Fernanda, mais uma vez, o aspecto da igualdade entre as docentes tanto em relação às ações quanto em relação às identidades aparece. Por isso, para as professoras do berçário, compartilhar a docência das(os) bebês entre elas era primeiro reconhecer a outra docente como uma igual e só a partir disso era possível “cuidar juntas, planejar, decidir as coisas juntas”. Ainda sobre essa dimensão da igualdade entre as professoras como requisito para trabalhar diariamente com outra professora, Fernanda nos disse:

A gente sabe que os bebês têm preferência, os pais também, é normal! Só que quando você trabalha com a sua colega esta preferência não inferioriza ninguém, pois os pais sabem que o trabalho é em grupo, se uma está ali cuidando do filho dele é porque a outra está ajudando, a outra trocou a fralda, e a outra alimentou, e uma outra preencheu as coisas da turma. (Observação, berçário, maio de 2017).

Nesse relato acima chamou-nos atenção o fato de que pareceu ser quase um “jogo de sorte” trabalhar com outras professoras diariamente, ou seja, não aparece no depoimento de Fernanda a condição para o estar junto ser algo intencional, onde se constroem consensos sobre o que é melhor para as(os) bebês. Corroborando com isso, foi que nas entrevistas as professoras Eva e também Fernanda usaram a palavra “casamento” para explicar a importância de se fazer e aceitar acordos e decisões das colegas. O relato abaixo descreve este aspecto:

Fernanda: É igual um casamento, você tem que ceder, casamento para dar certo você tem que ceder em algumas partes, com elas também (Entrevista, professora Fernanda, 2017).

Nesse sentido, verificamos que para essas professoras compartilhar a docência era “ceder” em algumas partes para que as relações e o trabalho entre elas ocorressem de forma harmoniosa. Como Fernanda afirma: “tenho muita eu acho que até habilidade, em trabalhar com outra pessoa”, ou seja, refere-se a uma dimensão subjetiva para explicar o porquê dela trabalhar tão bem com as outras professoras do berçário. Um outro aspecto que chamou-nos atenção relativo ao trabalhar com, é que quando você trabalha com outras pessoas na mesma

turma você está suscetível ao olhar do outro. O trecho abaixo retirado do diário de campo explicita esse aspecto:

Pode assustar no começo trabalhar com várias pessoas olhando e observando você, mas não é assim que você deve pensar, isso não vai levar a lugar nenhum, vai até te atrapalhar! (Observação, berçário, maio de 2017).

Assim, trabalhar com outras professoras também implica em ser acompanhado não apenas pelo olhar da outra professora e da auxiliar, mas também daquilo que esses sujeitos pensam sobre como deve ser realizado o trabalho com as(os) bebês, das suas expectativas, suas experiências. Para Fernanda, pensar a docência compartilhada como uma forma de “vigilância” de outras profissionais sobre o seu próprio trabalho não levaria a “lugar nenhum” ou “até atrapalharia”. Dessa forma, compartilhar a docência no berçário não só envolvia ter seu trabalho observado, reconhecido e avaliado pelas famílias das crianças, mas também pelas próprias professoras e pela auxiliar.

Ao tomarmos o sentido da palavra “compartilhar” no dicionário<sup>24</sup>, identificamos que essa palavra é tanto um verbo transitivo direto e indireto que significa tomar partido em, fazer parte de algo, quanto um verbo bitransitivo que significa partilhar ou repartir com. Ou seja, a palavra “compartilhar” permite tanto o estar junto, em parceria, bem como repartir as responsabilidades, partilhar. Nessa direção, verificamos a partir das observações e das entrevistas com as professoras do berçário, esses dois significados de compartilhamento da docência, já que ao mesmo tempo para essas mulheres compartilhar a docência das(os) bebês que frequentavam a UMEI Travessias era dividir as ações igualmente entre elas, bem como trabalhar junto ou, nas suas palavras, trabalhar com a outra professora.

Portanto, para elas, compartilhar no sentido de partilhar era não sobrecarregar as colegas com as ações na turma. Como todas eram professoras, elas deveriam realizar as mesmas atribuições de maneira igualitária, por isso não se justificava sobrecarregar a colega de trabalho. Repartir as ações entre elas era reconhecer que nenhuma era inferior à outra no grupo. Assim, todas possuíam as mesmas responsabilidades com as(os) bebês e suas famílias. Já compartilhar a docência, no sentido de trabalhar juntas, para essas professoras era uma oportunidade de aprender com as colegas, de conhecer suas experiências e suas concepções. Nessa perspectiva, a organização do trabalho no berçário implicava num ambiente de aprendizagem entre as professoras e implicava também em ser observada e, por isso, ter a sua atuação comparada e avaliada por outras pessoas.

---

<sup>24</sup> Sobre o significado de compartilhar, ver: <https://www.dicio.com.br/compartilhar/>. Acesso em 27 de julho de 2018.

Contudo, identificamos que mesmo as docentes tendo descrito a relevância do trabalho em equipe, o companheirismo entre elas, percebemos que ainda parece distante do grupo pesquisado a possibilidade de compartilhar a docência enquanto uma organização do trabalho intencional, ou seja, onde se constroem consensos sobre como atuar junto as(os) bebês e suas famílias na UMEI Travessias. Exemplo disso foi descrito no tópico das ações de cuidado e educação no berçário, no qual descrevemos as diferentes orientações e ações em relação ao choro das(os) bebês e as maneiras de organizar a sala do sono. Identificamos também que a analogia usada pelas docentes para descrever a docência compartilhada como um “casamento” também evidencia a falta de concordâncias para a realização do trabalho. Nesse sentido, para elas, a possibilidade de trabalhar com outras professoras dava certo porque elas “cediam” aos pedidos e desejos umas das outras. Nessa descrição, mais uma vez, a relação entre a esfera privada e a esfera pública aparece na fala de Eva e Fernanda, que consideravam que para compartilhar a docência era preciso abrir mão de suas ideias, não sendo “cri cri” com as colegas.

Por fim, as docentes pouco descreveram a auxiliar Maria como profissional que participaria do compartilhamento da docência no berçário. O *aprender com* e o *trabalhar com* foram muito relacionados às professoras, tendo a auxiliar um lugar periférico nessa organização. Essa característica também foi descrita na pesquisa de Santos M. E. (2013) e Paulino e Côco (2016), o que demonstra que a docência compartilhada na Educação Infantil ainda está distante de ser compreendida pelas profissionais que a exercem como um trabalho realizado em conjunto, ou seja, que tanto engloba relações e atuações de diferentes sujeitos partilhando e compartilhando as responsabilidades e as ações na turma, quanto construindo consensos e concepções coletivas de como atuar com bebês e crianças pequenas.

### **3.3.4 Compartilhar a docência na turma de crianças de dois anos de idade: ajudar e/ou compartilhar?**

Como descrevemos no capítulo II sobre a organização do trabalho na turma de crianças de dois anos de idade, as professoras Sivana e Flor não atuavam juntas ao mesmo tempo na sala, já que a organização do trabalho com crianças de dois anos de idade (BELO HORIZONTE, 2015) permitia apenas uma professora e uma auxiliar atuando com 16 crianças diariamente. Essas docentes descreveram que não dividiam as atribuições dentro da turma entre elas, o que também verificamos no trabalho de campo, já que uma assumia a turma e realizava o seu trabalho e depois a outra a substituíria e realizava outro trabalho. Observamos também que elas

eram auxiliadas por Isabela, professora de regência compartilhada. Descrevemos também no capítulo II e no tópico das relações que o fato de não terem um tempo reservado para conversas, definições a respeito das divisões das ações na turma e para planejamentos, além de não utilizarem o caderno de comunicação como instrumento para definições de ações mais coletivas entre elas provocava o sentimento de um trabalho individual, solitário e, acima de tudo, cansativo.

A partir dessa organização, um aspecto relevante para se compreender o que para essas professoras era compartilhar a docência na turma de crianças de dois anos de idade diz respeito às atribuições entre as professoras de projeto/apoio, professora referência e professora de regência compartilhada. Ao perguntar à coordenação quais eram as atribuições entre a professora referência e a professora de projeto/apoio, Márcia nos disse que não havia diferenças entre as atribuições, no sentido de que elas planejavam juntas e realizavam as atividades na turma juntas. No entanto, ela relatou que algumas professoras da escola dividiam entre as funções projeto/apoio e referência as linguagens que iriam trabalhar com as crianças, mas que essa decisão dependia de cada dupla de professoras e não era de responsabilidade da gestão da escola, ou seja, ficava a cargo das professoras decidirem qual a melhor maneira de trabalhar entre elas.

Ao perguntarmos às professoras da turma de crianças de dois anos de idade sobre quais seriam as atribuições das funções projeto/apoio e referência na UMEI Travessias, as respostas diferem da coordenação da escola. Flor e Isabela relataram que a diferença que existia entre as funções era a de que o projeto principal desenvolvido ao longo do ano na turma era construído pela professora referência, além dela ter o maior contato com as famílias. Esse projeto era exposto na feira cultural da instituição para a toda a comunidade. Segundo Flor, a professora de projeto/apoio e a professora referência eram um “casamento” perfeito, pois a professora referência iniciaria a atividade no começo do horário e a professora de projeto/apoio daria a sequência à atividade, sendo então a atribuição da professora de projeto/apoio *ajudar* a professora referência no desenvolvimento do seu trabalho.

Flor: A proposta é que a professora que faz o compartilhamento com a outra é que ela dê sequência naquela atividade que a professora está fazendo. Só que nem sempre a gente consegue fazer isso. [...]. Eu não posso passar por cima das crianças, se eles já entenderam “eu estou muito tempo concentrado, agora é hora de brincar um pouco” (Entrevista, professora Flor, 2017).

Para Flor compartilhar a docência era primeiro respeitar as demandas e as necessidades das crianças, já que para esta professora elas eram os atores principais das ações na turma.

Assim, ao considerar primeiro o ritmo das crianças Flor descreveu que muitas vezes não conseguia *ajudar* a professora Sivana, dando continuidade às suas atividades. Dessa forma, segundo Flor, compartilhar a docência envolvia uma dimensão de ajuda e de continuidade das ações e atividades realizadas por Sivana. Contudo, não verificamos no trabalho de campo essa continuidade das ações entre as docentes.

Para Isabela, compartilhar a docência na turma de crianças de dois anos de idade, assim como Flor, também era o de *ajudar* as professoras da turma. Segundo ela, a forma com que o seu trabalho estava organizado na UMEI Travessias, onde ela não possuía uma sala fixa e precisava substituir outras docentes, além da percepção de que o trabalho na turma de crianças de dois anos de idade era, principalmente, planejado e definido pela professora referência Sivana, fazia com que Isabela não reconhecesse seu trabalho no cargo de regência compartilhada como o de professora.

Rubia: E o que que você pensa dessa organização do seu trabalho?

Isabela: Ficar mais como ajudante eu acho ruim porque a gente fica parecendo uma inútil, a gente fica lá só mesmo para ajudar. Mas tirando isso já é mais tranquilo porque a gente não tem relatório para fazer, fazer planejamentos. Nessa parte é tranquilo, mas eu acho que nosso trabalho é muito fraco, muito fraco mesmo (Entrevista, professora Isabela, 2017).

Observarmos, então, que Isabela ao explicitar as ações da regência compartilhada, ao mesmo tempo que considera o trabalho como “mais tranquilo”, já que não possuía as atribuições de realizar planejamentos, construir projetos, fazer relatórios, reuniões com pais, reconhece sua atuação como “muito fraca”, pois justamente não realizava essas ações descritas acima, que segundo ela seriam de uma “professora”. Por isso, para Isabela a regência compartilhada é uma “ajudante”, um auxílio às docentes da turma. Ela afirmou também que a sua atuação é inútil, pois pelos estudos que realizou, pela formação que possui está na turma ajudando outras professoras, ou seja, exercendo a função de “auxiliar” e não de professora:

Isabela: Eu fico só auxiliando, ajudo nos banhos quando dá né, só isso [...]. Eu acho que é uma função assim um pouco inútil, para a formação que eu tenho, vamos supor, me formei, estudei, agora eu fico aqui fazendo papel de auxiliar, sabe? (Entrevista, professora Isabela, 2017).

Para Isabela, seu trabalho é inútil, ainda, pois além de “auxiliar” as professoras essa ação pouco aparece na instituição. Segundo ela, seu trabalho não é “visível”, pois não há planejamentos realizados por ela, ela não possui nada na escola que as pessoas e as crianças digam que é seu, ou seja, que foi feito por sua organização ou decisão: “eu acho que é um trabalho que não aparece, porque eu não tenho planejamento, eu não tenho uma coisa que fala

assim, a Isabela que fez, a Isabela que planejou isso, a Isabela que organizou” (Entrevista, professora Isabela, 2017).

Observamos, assim, que o significado da profissão docente para Isabela está relacionado ao planejamento, definições de projetos, escrita de relatórios, produções junto às crianças de algum projeto proposto por elas, trabalhos expostos num painel ou mural da escola, ou seja, não é o cargo com a definição de professor para a Educação Infantil que a define como professora, mas é o trabalho que ela realiza na escola. Nesse sentido, se o trabalho for mais próximo daquilo que a auxiliar Cristina realizava, isto é, o trabalho inestimável (MOLINIER; 2012; DUMONT-PENA; 2015), ele não é reconhecido como profissão, mas como o de uma ajudante, com *status* de menos profissional e inferiorizado.

De acordo com Isabela, a única contribuição que ela identificava no seu trabalho era para as professoras Sivana e Flor, pois ela as ajudava no dia a dia, mas não conseguia visualizar uma contribuição do cargo de regência compartilhada para as crianças ou para a instituição. Portanto, para essa professora, que não se considerava professora naquele ano, o compartilhamento da docência só é possível quando duas ou mais docentes planejam juntas, constroem projetos, confeccionam murais, isto é, produzem um trabalho que pode ser mensurado, quantificado, pois pode ser visto e reconhecido por todos. Portanto, ajudar a organizar a sala, escovar os dentes das crianças, dar banhos, trocar fraldas, alimentar, ajudá-las a dormir, acolher quando demandavam, mediar algum conflito, brincar com as crianças ou observá-las brincar, para Isabela, eram ações de quem ajudava as docentes e não de quem compartilhava a docência.

Por outro lado, Sivana, ao explicar o seu trabalho e o das professoras de projeto/apoio e de regência compartilhada, expõe que não deveria haver uma diferença de atuação entre essas funções na escola. Para ela, todas as docentes possuíam o mesmo cargo: Professor para a Educação Infantil e são remuneradas pelo mesmo trabalho, mas na prática ela verificava que a professora de projeto/apoio, a professora referência e a professora de regência compartilhada assumem posturas e comprometimentos diferentes na UMEI Travessias:

Sivana: Não devia ter diferença, mas tem. Pelo que eu te falei, pelo comprometimento. Porque todas nós somos professoras e recebemos o mesmo tanto. Mas a regência compartilhada tem uma postura, a professora apoio tem outra postura e a professora referência tem outra postura. (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Sivana descreveu muitas vezes as palavras “postura” e “comprometimento” com as crianças e com o trabalho ao definir o porquê das diferenças de atuações entre as professoras.

Ela relatou que quando trabalhava como professora de regência compartilhada na escola também planejava:

Sivana: Eu acho que onde você estiver, eu já fui regência compartilhada, mas eu tive um comprometimento. Mesmo que não era regra eu fazia a chamada, mesmo que não era regra eu contribuía com anotações para as meninas, para o relatório. A regência compartilhada é professora também viu gente, tem que ter planejamento também. Professora apoio é professora também, tem que planejar também (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Nesse depoimento, analisamos que para Sivana ser uma professora comprometida está intrinsecamente relacionado aos planejamentos, construção de projetos, escritas dos relatórios. Além disso, ao exemplificar a sua experiência na função de regência compartilhada, afirmou que mesmo não existindo a exigência de planejamento, de preencher diários e escrever relatórios, ela não deixou de realizar essas ações. Relatando, assim, que independentemente da organização das atribuições dentro das turmas, ela continuava se reconhecendo como professora e desenvolvendo ações que configurariam essa profissão para ela como: planejamento, atividades, relatórios.

Nesse sentido, observamos que assim como Isabela, Sivana atribui o significado da docência na Educação Infantil ao trabalho que pode ser quantificado e visível por todos. Nóvoa (1992) expõe a existência de três aspectos que sustentariam o processo identitário de cada professora: o primeiro deles seria a adesão, isto é, o fato de que para ser professora é preciso se implicar na adesão de normas, condutas, princípios e valores ligados à profissão. Nessa direção, verificamos que para Isabela e Sivana, essas normas, condutas, princípios estão muito atrelados à ideia de profissional que planeja e constrói a partir disso um produto: provas, trabalhos, relatórios, murais, projetos para a feira cultural. Concordamos que planejar, construir projetos, fazer relatórios é uma dimensão importante e imprescindível das identidades docentes, pois é a partir dessas definições que se é possível realizar um trabalho com intencionalidade e para essas professoras pesquisadas é este aspecto que significava ser ou não professora, por isso ele não pode deixar de ser considerado. Contudo, compreendemos que é preciso problematizar o porquê dessas mulheres reconhecerem essas ações como profissionais e as ações “menos normatizadas”, como aquelas próximas ao corpo das crianças, não serem legitimadas por elas como elementos que também fundamentam a docência na Educação Infantil e que elas também compartilhavam essas ações entre si. Afinal, ser professora de crianças pequenas é ter o comprometimento medido somente a partir do planejamento? Ou daquilo que pode ser visto pela instituição, pelas crianças e suas famílias, como as exposições e as apresentações na feira cultural da escola?

Chamou-nos atenção também que nessa relação entre Isabela, que ajudava e acreditava que contribuía para o trabalho da colega, e Sivana, que recebia a ajuda e não considerava que estava sendo auxiliada por Isabela

Sivana: Quem fica em sala mesmo comprometida com o trabalho é uma só o tempo todo, é uma que tem que dar conta de tudo. Chega a regência compartilhada sim, mas tem que dar um banho. E elas já vem com essa postura de apoio, não como uma professora para assumir o planejamento ali que você deu, para fazer um trabalho em comum, para vocês estarem juntas. A gente tem o apoio, mas juntas não tem, nós estamos trabalhando o tempo todo sozinhas. Você entende sozinha no que eu estou querendo dizer? Estou sozinha, ela está ali, mas é como não estivesse, está só apoiando (Entrevista, professora Sivana, 2017).

Assim, como Isabela e Sivana consideravam que a atuação da colega era a de uma ajudante, Isabela não se reconhecia mais como professora, mas se equiparava ao trabalho realizado pela auxiliar Cristina, apesar de não possuírem o mesmo cargo. Portanto, ao mesmo tempo, em que Isabela reivindica para si a identidade(s) de auxiliar e não de professora, Sivana reivindicava que Isabela se reconhecesse como professora e, por isso, não deveria realizar o trabalho de uma auxiliar. Em função disso, compreendemos que mesmo duas professoras estando juntas no mesmo ambiente e, inclusive, uma delas ajudando a outra na realização do trabalho não é sinônimo de que para elas a docência é compartilhada. Pelo contrário, quando uma professora assume e é reconhecida pelo grupo como a professora que deveria mesmo assumir a responsabilidade pelo projeto principal da turma, pelas reuniões com as famílias e a outra professora constrói nessa relação uma posição de ajudante, como se ajudar fosse algo inferior, com menos poder, uma se reconhece como professora e a outra não se reconhece como docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa dissertação é fruto de um longo processo de estudos, leituras, escritas, análises e, sobretudo, de grandes aprendizagens. Nosso objetivo nesse processo foi compreender as implicações das formas de organização do trabalho de professoras de crianças de zero a dois anos de idade na construção das identidades docentes. Nessa direção, apresentamos nossas considerações finais como parte desse percurso de trabalho, evidenciando nossos objetivos, contribuições, lacunas e as possibilidades de outros estudos.

Buscamos nessa dissertação articular as referências dos estudos sobre a docência, de um modo geral, e os da área da Educação Infantil. Com o pressuposto de que as identidades são construções sociais, consideramos que esses processos ocorrem nas relações, ações e interações dos diferentes sujeitos que atuavam na instituição pesquisada, relacionando-se, também, com as definições legais e normativas da Prefeitura de Belo Horizonte.

A partir das leituras, orientações e das disciplinas cursadas no período do Mestrado, compreendemos que o fenômeno dos processos identitários poderia ser investigado por diferentes lentes teóricas e metodológicas. Nessa dissertação, fundamentamo-nos na perspectiva de que cada professora possui um modo próprio de ser, sentir, estar no mundo e na profissão docente e de que analisar as identidades dessas docentes é compreender que elas são construídas e continuamente transformadas nas relações sociais que se constituem no seu cotidiano de trabalho e de vida.

Partindo desses pressupostos, nosso primeiro objetivo foi analisar a dimensão normativa da organização do trabalho das professoras. Para tal, realizamos uma análise documental dos instrumentos normativos de organização do quadro de profissionais e das turmas nas UMEIs. Essa análise evidenciou mudanças e permanências na forma de organizar o trabalho das docentes nas instituições. Como mudanças, identificamos definições a respeito da jornada de trabalho das professoras e a regulamentação do período de 1h30min diária para atividades extraclasse. Outra mudança relevante foi a criação do cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil, que vem provocando grande tensão para as profissionais da área no município. Como continuidade, identificamos a definição da razão adulto/criança, que permanece a mesma proposta pelo CME/BH no ano 2000.

Nosso segundo objetivo foi compreender a parte normativa da organização do trabalho das professoras na UMEI pesquisada. Constatamos, assim, que seguindo as indicações propostas pela RME/BH, existia, quantitativamente, uma diferença no número de professoras que atuavam no berçário (quatro docentes) e na turma de crianças de dois anos de idade (duas docentes). Já a quantidade de auxiliares de apoio à Educação Infantil era a mesma (uma para cada turma de tempo integral), independentemente da quantidade de crianças atendidas nas

turmas. Nos debruçamos também sobre os contextos de trabalho no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade, respectivamente, e identificamos diferenças nesses contextos. No berçário, verificamos que as docentes possuíam uma clara divisão das ações de cuidado e educação entre elas e com as professoras que atuavam no turno da tarde. Essas divisões eram realizadas como forma de compartilhar, de maneira mais equilibrada, o trabalho de cada uma. Essa forma de compartilhamento provoca no grupo um sentimento de justiça, já que nenhuma ficava sobrecarregada com as ações de cuidado e educação.

Por outro lado, analisamos que na turma de crianças de dois anos de idade as professoras não possuíam a oportunidade de encontrarem-se diariamente no horário de atividades extraclasse ou de conversarem durante o cotidiano de trabalho. Entre elas não havia uma divisão ou organização intencional e coerente das ações, que eram diferentes umas das outras. As análises revelaram que essa organização do trabalho implicava na falta de continuidade e coerência das ações das professoras, pois nos momentos de trocas de horários entre elas as ações realizadas por cada uma eram quebradas e substituídas por outras ações desenvolvidas pela colega que chegava em sala.

Chamou-nos atenção que mesmo em contextos de organização do trabalho distintos, como o berçário e a turma de criança de dois anos de idade, os fatores que condicionavam essa organização convergiram em torno da razão adulto/criança, ou seja, um aspecto normativo da organização do trabalho na PBH. Isso demonstra que não podemos considerar essa organização como uma questão puramente quantitativa. Pelo contrário, os resultados encontrados evidenciam que essa razão impacta substancialmente a organização e as condições de trabalho das adultas, bem como as relações entre elas e as crianças, além das crianças entre si.

Ao considerarmos que os processos identitários ultrapassam em muito as normas e aspectos organizacionais do trabalho, concluímos que era necessário conhecer quem eram as mulheres que estávamos investigando. Em razão disso, nosso terceiro objetivo foi analisar o perfil pessoal, de formação e profissional dessas mulheres. Entendíamos que só depois de conhecermos quem eram esses sujeitos seria possível compreender as implicações da organização do trabalho nas identidades docentes. Nos debruçamos, assim, sobre as histórias contadas por Hortência, Fernanda, Eva, Ângela, Isabela, Flor, Sivana e pela auxiliar Cristina em relação às suas vidas familiares, seus processos de formação e escolhas profissionais. Percebemos que, ao escutarmos e compararmos essas histórias, algumas semelhanças surgiram: eram mulheres, em sua maioria se autodeclararam negras ou pardas, moradoras de bairros próximos à UMEI investigada, com média de idade de 43 anos, trabalhando

exclusivamente como professoras ou, no caso de Cristina, como auxiliar de apoio à Educação Infantil e exercendo, em sua maioria, dupla jornada de trabalho. Do grupo pesquisado, apenas Flor e Isabela possuíam licenciatura em Pedagogia e as demais docentes tinham formação em Magistério, inclusive a auxiliar Cristina. Outra semelhança era a opção pelo trabalho na Educação Infantil como busca pela estabilidade financeira. Para essas mulheres, atuar no cargo de Professor para Educação Infantil, em Belo Horizonte, representava uma ascensão social e profissional.

Nosso quarto objetivo tratou de compreender como as professoras pesquisadas vivenciavam a organização do seu trabalho na UMEI pesquisada, entendendo, assim, suas ações, relações e significados. Observou-se que, no berçário, as docentes percebiam a vantagem de trabalhar conjuntamente, considerando que a atuação em equipe propiciava equacionar melhor as tarefas, reduzindo o sentimento de sobrecarga de trabalho e de isolamento profissional descrito por outros autores como características presentes na profissão docente. Constatamos que a forma com que o trabalho dessas professoras era organizado, que possibilitava a atuação de duas professoras e uma auxiliar diariamente, tendo durante o cotidiano de trabalho a oportunidade de conversarem entre si e instrumentos de comunicação e de distribuição de ações considerados por elas como eficientes e favorecedores de uma distribuição igualitária de tarefas, contribuiu para que essas docentes construíssem um ambiente de cuidado entre elas, onde prevalecem relações de amizade, generosidade e afeto.

Na turma de crianças de dois anos de idade, verificamos que a organização do trabalho das professoras impactava a possibilidade de atuarem no coletivo e, conseqüentemente, produzia os sentimentos de sobrecarga, solidão e individualismo. Existia um distanciamento nas relações entre as professoras, o que consideramos que é provocado, em grande medida, pela inexistência de um tempo ou um espaço de conversas e de trocas dentro da própria rotina, bem como da dificuldade de comunicação e da falta de planejamentos e acordos construídos por elas. Nesse contexto, a organização do trabalho construído pelas docentes implicava não somente nas relações entre elas, mas também nos tempos e espaços disponíveis ou não para as relações com as famílias das crianças. Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa evidenciam que é relevante na organização do trabalho das professoras a possibilidade delas encontrarem-se sem a presença das crianças para a construção de projetos, planejamentos e para construir coletivamente orientações para as ações a serem desenvolvidas na turma. Do mesmo modo, é importante que as decisões e as distribuições das ações considerem todas as professoras que atuam com as crianças buscando, assim, não sobrecarregar nenhuma profissional.

Analisamos também que um ator que participava da organização do trabalho na UMEI investigada eram as auxiliares de apoio à Educação Infantil. Contudo, o que observamos é que a presença de profissionais em condições desiguais produz relações hierárquicas entre esses sujeitos. Nesse sentido, percebemos que além de terem piores condições de trabalho, de remuneração e a falta de uma carreira, características já apontadas em outros estudos, as auxiliares possuíam as suas ações subordinadas às decisões e organizações ora das professoras, ora da gestão da UMEI. Sendo elas responsáveis pelo “trabalho sujo”, subalternizado e invisível, afastadas – nas concepções das professoras e da gestão da instituição – do trabalho “pedagógico” ou “educativo”, as auxiliares eram reconhecidas na organização do trabalho nas turmas como as responsáveis pelo cuidado e, por isso, eram sobrecarregadas com essas ações. Nessa organização, elas não podiam compartilhar o cuidado e a educação das(os) bebês e das crianças com suas famílias. Elas davam sugestões somente para as professoras que elas sabiam que poderiam ouvi-las. Portanto, o lugar de fala das auxiliares no contexto de trabalho nas turmas era inferiorizado e invisível, assim como o trabalho que exerciam na instituição.

Em contrapartida, mais próximas do cuidado das(os) bebês e das crianças da instituição e atuando com um mesmo grupo de crianças durante todo o dia, as auxiliares possuíam informações sobre esses sujeitos que as docentes desconheciam. Mesmo não estando nas atribuições legais do cargo que exerciam, elas estabeleceram um vínculo afetivo e se constituíram para as(os) bebês e crianças pequenas da UMEI investigada como uma referência. Essas características foram descritas em outros trabalhos da área, o que corrobora para evidenciar as dificuldades de se construir uma docência compartilhada entre as docentes e as auxiliares. Consideramos, assim, que é necessário garantir condições objetivas para o efetivo exercício dessa docência, como repensar a razão adulto/criança, garantir espaços e tempos para conversas, orientações e planejamentos entre elas, assegurar processos de formação e valorização do trabalho docente e, sobretudo, desvelar o lugar ocupado pelo cuidado na organização do trabalho das professoras e das auxiliares.

Nosso último objetivo, relacionado ainda com o desejo de compreender como as professoras vivenciavam a organização do seu trabalho na instituição pesquisada, foi analisar os significados atribuídos por elas a esse objeto: ao cargo de Professor para a Educação Infantil e às ações de cuidado e educação na UMEI Travessias. Em relação aos significados atribuídos ao cargo, constatamos que para as docentes ser e estar como professora de Educação Infantil na PBH é, ao mesmo tempo, ter insatisfação com a carreira e a remuneração do cargo, mas realizar um trabalho emocional e físico. Nesse sentido, constatamos que as

identidades docentes dessas mulheres se constituem tanto a partir do pertencimento a uma categoria histórica e socialmente desvalorizada e, por isso, a busca de reconhecimento e valorização profissional é tão forte nos discursos das professoras; como também se constitui da contradição de exercerem muitas vezes um trabalho inestimável, ou seja, de trabalharem com emoções e sentimentos que não podem ser quantificados e, portanto, é complexa a sua remuneração e seu reconhecimento. Em relação aos significados atribuídos às ações, compreendemos que para as professoras investigadas as suas identidades docentes se constroem na tensão entre o público e o doméstico, ou seja, na relação com a imagem da profissão docente relacionada ao trabalho no Ensino Fundamental, aquele que pode ser quantificado, “visível”, mas também em relação à esfera privada que produz saberes a partir da experiência de ser mãe, avó ou de cuidar dos vizinhos e irmãos, isto é, da maternagem e das relações de amor.

Os significados atribuídos às formas de organização do trabalho das professoras na UMEI investigada se mostraram diferentes entre as docentes do berçário e da turma de crianças de dois anos de idade. No berçário, as professoras descreveram que compartilhar a docência era, concomitantemente, repartir as ações entre elas, reconhecendo que nenhuma professora era inferior à outra no grupo, assim, todas possuíam as mesmas responsabilidades com as(os) bebês e suas famílias. Compartilhar era também trabalhar juntas tendo a oportunidade de aprender com as colegas, de conhecer suas experiências e suas concepções. Compartilhar a docência no berçário era também ser observada por outras pessoas e, por isso, ter a sua atuação comparada e avaliada por outros sujeitos da escola. Na turma de crianças de dois anos de idade, nos chamou atenção que para as docentes o compartilhamento da docência só é possível quando duas ou mais docentes planejam juntas, constroem projetos, escrevem relatórios, confeccionam murais, isto é, produzem um trabalho que pode ser mensurado, quantificado, pois pode ser visto e reconhecido por todos. Constatamos que para essas professoras o trabalho de ajudar ou apoiar era visto como menor, não sendo reconhecido como parte do trabalho docente, sendo comparado, inclusive, com o trabalho exercido pela auxiliar de apoio à Educação Infantil.

Além desses resultados, chamou-nos atenção nos significados atribuídos pelas professoras à organização do seu trabalho na instituição, a ausência das auxiliares como profissionais que participariam do compartilhamento da docência nas turmas. Essa é uma questão descrita em outros trabalhos da área, o que evidencia que a docência compartilhada na Educação Infantil ainda está distante de ser compreendida pelas profissionais que a exercem como um trabalho realizado em conjunto, ou seja, que tanto engloba relações e atuações de diferentes sujeitos,

partilhando e compartilhando as responsabilidades e as ações na turma, quanto construindo consensos e concepções coletivas de como atuar com bebês, crianças pequenas e suas famílias.

Consideramos que as análises que realizamos nessa dissertação podem contribuir para a reflexão da docência e das identidades docentes na área da Educação Infantil. Esperamos, assim, que ao olharmos para um objeto pouco pesquisado na área, na perspectiva de entender as professoras a partir do que elas são e fazem na instituição, possamos contribuir para ampliar as possibilidades de se pensar a organização do trabalho como um conceito relevante na compreensão dos contextos de atuação, das ações, das relações entre as professoras e auxiliares, bem como nos processos identitários.

Essa dissertação, ao contrário de encerrar questões, nos aponta possibilidades de outras investigações e aproveitaremos para indicar algumas delas. Nessa pesquisa, nossas análises foram em torno, principalmente, das adultas. Indo além desses sujeitos, consideramos relevante investigações que enfoquem as percepções e as experiências das crianças, analisando o fato delas conviverem diariamente com um número alto de adultas e que, em algumas situações, atuam de formas diferenciadas e até conflitantes. Outra temática pouco trabalhada em nossas análises é a questão da Educação Infantil em jornada de tempo integral. Verificamos, nessa pesquisa, dificuldades na comunicação e no estabelecimento de acordos e planejamentos entre as professoras de turnos diferentes. Esse aspecto demonstra a necessidade de investigações que busquem compreender a organização do trabalho das professoras que atuam em turmas de tempo integral. Afinal, é possível pensar uma docência compartilhada que considere o trabalho em tempo integral? A gestão também se mostrou sendo uma temática relevante de ser estudada, pois identificamos que a coordenação e a vice direção possuíam um papel relevante na organização do trabalho das professoras. No entanto, sabemos que a gestão é uma figura pouco pesquisada na Educação Infantil. Portanto, consideramos fundamentais as pesquisas que investiguem também esses sujeitos e estas práticas. Outra questão pouco abordada em nossas análises foram a Parceria Público-Privada. Esta parceria é um ponto de tensão na política pública em Belo Horizonte e consideramos relevantes estudos que trabalhem essa temática relacionando-a não só à política educacional, mas também às implicações desse modelo de construção e manutenção das UMEIs no trabalho das profissionais que atuam nessas instituições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKAMINE, Aline Aparecida. *O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial*. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, 2012.

BARAÚNA, Silvana Malusá, ARRUDA, Eucídio Pimenta, ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. *Políticas públicas em educação a distância: aspectos históricos e perspectivas no Brasil*. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.279-295, jul./dez. 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BELO HORIZONTE. *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei ° N7577/98 de 21 de setembro de 1998*. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte. 1998. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1005764>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH N° 01/2000, de 13 nov. 2000. *Estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. Portaria SMED n°. 56/2002. *Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei N° 8.679, de 11 de novembro de 2003*. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis n°s 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Estruturação do trabalho escolar na RMEBH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei N° 10.572, de 13 de dezembro de 2012*. Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1092264>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Gerência de Coordenação da Educação Infantil*. Ofício n° 277/2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº. 275/2015. *Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências*. Prefeitura de Belo Horizonte: 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH Nº 001/2015, de 14 mar. 2015. *Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH)*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2015.

BITENCOUR, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira. *O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras*. Zero a Seis, Santa Catarina, v. 19, n. 36, p. 379-396, jul./dez. 2017.

BITENCOUR, Laís Caroline Andrade; LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SILVA, Isabel de Oliveira. *Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo*. [S.l.], 2018. Não publicado.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. 1994.

BORBA, Denise Aparecida. *As representações sociais de (as) professores (as) em formação sobre a (re) constituição da identidade profissional*. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB n. 1. de 1999*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB n. 5. de 2009*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 30 jul 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 5 de abril de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 jul. 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa. *Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense*. Revista Brasileira de Educação, v. 23. 2018

CAMILO, Rubia da Conceição. *Novos formatos de docência na Educação Infantil: um estudo de caso com professoras de projeto*. 2015. 117 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

CAMPOS, Maria Malta. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil*. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, p, 32-42, 1994.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. *A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARVALHO, Kátia Silene Barbosa de. *As contribuições do PROINFANTIL na identidade profissional do professor de Educação Infantil: estudo de caso no polo Arapiraca*. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CELLARD, André, *A análise documental*. In.: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.295-306.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professores de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CIRILO, Pauliane Romano. *As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais*. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2010, Elvas, Portugal. *Anais...* [S.l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CORRÊA, Bianca Cristina. *Considerações sobre qualidade na Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa. [online]. 2003, n.119, pp.85-112, 2003.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2011.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamentos, 2006.

\_\_\_\_\_. *A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional*. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago. 2012.

DUMONT-PENA, Érica. *A “caixa-preta” do cuidado: relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

\_\_\_\_\_. *Cuidar. Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr. 2005.

GATTI, Bernardete A. *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. *Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil*. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

GONÇALVES, Fernanda. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, Daniela de O. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S.; SUGITA, Kurumi. *Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care*. Atlas: São Paulo, 2012.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 103-133.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

HIRATA, Helena. *Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate*. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010. p.42- 56.

KRAMER, Sônia, et al. *Educar e cuidar: muito além da rima*. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo, Ática, 2008.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. 2011. *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Histórias da Educação Infantil brasileira*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-14, mai-/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 13 out. 2016.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro. *A Educação Infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários*. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. *Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 191-202, julho/ 2000.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. *Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância*. Pro-posições. v. 10.n1. (28).75-98. 1999.

MARANHÃO, DG. *O Cuidado como Elo entre a Saúde e a Educação*. Cadernos de Pesquisa, nº111, p. 115-133, dezembro/2000.

MARANHÃO, DG. *O cuidado de si e do outro*. Educação, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJO, José Roberto e BUGS, Vanessa. *O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento*. *Cad. psicol. soc. trab.* [online]. vol.17, n.2, pp. 281-289, 2014.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. *Professora, educadora ou babá? desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

MATOS, Genícia Martins de. *Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMEIs de Belo Horizonte /2007-2008)*. 2009, 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* – Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência e Saúde Coletiva, 17(3), 621-626, 2012.

MOLINIER, Pascale. *O ódio e o amor, caixa preta do feminismo? Uma crítica da ética do devotamento*. Trad. Nina de Melo Franco. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.10, n.16, p. 227-242, dez. 2004.

MOLINIER, Pascale. *Ética e trabalho do care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya (org.). *Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

MONTENEGRO, Thereza. *Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar*. Psicologia da Educação. No 20, jun., 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e as Histórias da sua vida*. In: NÓVOA. António (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola*. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

\_\_\_\_\_. *Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *Organização do Trabalho Escolar*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Orgs.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010.CDROM.

\_\_\_\_\_. *A Profissão Docente na Educação Infantil*. In: Salto para o futuro. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 41- 88.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. *Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente*. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. *Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online], vol.24, n.92, pp.697, 2016.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. *Professor-Homem na Educação Infantil - a construção de uma identidade*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2012.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *O Trabalho Docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2009, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha, DUARTE, Adriana Maria Cancelli, VIEIRA, Lívia Fraga. *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte*. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. *Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio de Parceria Público Privada*. Juiz de Fora, 2012, 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pedagogia e a Educação infantil*. Revista Brasileira de Educação. n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. *A função social das instituições de educação infantil*. Revista Zero a Seis. Número 7. Janeiro/Junho de 2003.

ROCHA, Francilene Macedo. *Carreira, remuneração e perspectivas das lutas docentes a partir da criação do cargo de educador infantil e da lei do piso*. 2017, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

ROCHA, Maria da Consolação; ROCHA, Wanderson Paiva, 2014. *A precarização do trabalho educacional na prefeitura de Belo Horizonte: desafios para a ação sindical*. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.4, n.12, 2014.

RODRIGUES, Renata Marques. *Construção identitária e processos relacionais de uma professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, Maurícia Evangelista dos. *Na esteira dos saberes e práticas da Docência na Educação Infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SARMENTO, Manuel. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SAYÃO, Débora Tomas. *Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões*. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. *A professora de apoio na Educação Infantil: um novo formato de docência*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011. Artigo não publicado.

\_\_\_\_\_. *Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização*. In: Salto para o futuro. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil no Brasil*. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016. Disponível em: [http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol\\_2/vol\\_2\\_no\\_1\\_Isabel\\_Oliveira.pdf](http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf). Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

SILVA, Peterson Rigato da. *NÃO SOU TIO, NEM PAI, SOU PROFESSOR! A docência masculina na educação infantil*. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

SILVA, Talita Dias Miranda e. *Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida*. 2012. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

SOARES, Angêlo. *As emoções do care*. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. Cuidado e cuidadoras: as varias faces do care. São Paulo: Atlas, 2012, pp. 44-59.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kouch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. PÁDUA, Karla Cunha. *Virtualidades e alcances da entrevista narrativa*. Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (II CIPA). Salvador, BA, 2006.

\_\_\_\_\_. *Da Condição Docente: Primeiras Aproximações*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007.

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

VIERA, Livia Fraga. *Docência na Educação Infantil*. In: Salto para o futuro. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A(O) Sra.(o) está sendo convidada(o) como voluntária(o) a participar da pesquisa “Identidade(s) Docente(s): um estudo com professoras(es) que atuam no cuidado e educação de crianças de 0 a 2 anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte”. Neste estudo pretendemos analisar as implicações das formas de organização do trabalho na construção das identidades de professoras(es) que atuam no cuidado e educação de crianças de zero a dois anos de idade em uma UMEI de Belo Horizonte.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente o fato de que há poucos estudos que analisam a construção de identidades docentes de professoras(es) de bebês e crianças pequeninhas. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: análise de documentos, observação no ambiente escolar e registro das observações com anotações em um caderno de campo e realização de entrevistas com as(os) professoras(es).

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida(o) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá também retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida(o) pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Todo esse material será devidamente arquivado e ficará sob a guarda da pesquisadora e mestranda Rubia da Conceição Camilo durante 5 (cinco). Após esse período, todo o material será destruído.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa

e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para solucionar qualquer dúvida de natureza ética durante a pesquisa fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

**DADOS DAS PESQUISADORAS:**

**PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS:**

Isabel de Oliveira e Silva

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901

E-mail: isabel.os@uol.com.br; Telefone: (31) 3409-6363.

Rubia da Conceição Camilo

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: rubiaccamilo@gmail.com; Telefone: (31)987426259.

**DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG**

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2o andar – Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. - CEP.: 31270-901

E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

Eu, \_\_\_\_\_, portadora(o) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos do estudo “Identidade(s) Docente(s): um estudo com professoras(es) que atuam no cuidado e educação de crianças de 0 a 2 anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Isabel de Oliveira e Silva  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Rubia da Conceição Camilo  
Mestranda

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORAS

### Temática: perfil

- 1) Solicitar que fale um pouco sobre sua trajetória na área da Educação.
- 2) Solicitar que conte mais sobre a inserção na Educação Infantil. Quando tomou essa decisão? Você já trabalhou em outros lugares, outros níveis de ensino? Pensou em trabalhar em outros lugares?
- 3) Sua formação profissional: grau, instituição, ano de conclusão, formação continuada.
- 4) Como foi a escolha da sua turma neste ano de 2017?

### Temática: organização do trabalho

- 1) Como é organizado o trabalho de vocês na turma?
- 2) Como são organizados os horários de trabalho de vocês aqui na escola?
- 3) Como foram organizadas as duplas de professoras?
- 4) O que você pensa dessa organização do trabalho?
- 5) Há alguma forma de comunicação dos acontecimentos da turma entre vocês?
- 6) Como vocês comunicam umas para as outras os acontecimentos da turma? E para as professoras da tarde?
- 7) O que você pensa, ou como você avalia essa comunicação?
- 8) Dentro da rotina da escola há algum tempo reservado para você e as demais professoras da sua turma que atuam no turno da manhã conversarem sobre o trabalho a ser feito? E com as professoras do turno da tarde?
- 9) Quais são as atribuições da professora de regência compartilhada? Qual a sua avaliação dessa função para a realização do seu trabalho? Há uma contribuição efetiva?
- 10) Quais são as atribuições da auxiliar para a Educação Infantil?
- 11) Quais são as atribuições da professora de projeto/apoio?
- 12) Quais são as atribuições da professora referência?
- 13) As atribuições dentro da turma são divididas entre vocês? E com a auxiliar? Se sim, como são divididas?
- 14) O que você pensa dessa divisão?
- 15) Você poderia me descrever como é um dia em que a organização funcionou bem?
- 16) E você poderia me descrever um dia em que a organização não funcionou bem?

### Temática: ações cotidianas de cuidado e educação

- 1) Quais as suas ações cotidianas aqui na UMEI? Descreva um dia do seu trabalho na UMEI.
- 2) O que favorece seu trabalho?
- 3) Quais são seus principais desafios?
- 4) O que dificulta o seu trabalho?
- 5) Você planeja seu trabalho? Se sim, de que forma, com qual periodicidade? Em que momento do dia? Na própria UMEI? Em casa?
- 6) Em algum momento você faz planejamentos com as outras professoras, especialmente as que trabalham na mesma turma que você? E com as professoras do turno da tarde?
- 7) Há um trabalho coletivo entre você e as outras professoras da sua turma?
- 8) E com as professoras do turno da tarde, há algum trabalho coletivo?

- 9) Há algum momento de planejamento ou de acordos entre você e auxiliar?

**Temática: significados atribuídos ao trabalho**

- 1) Como você percebe o seu trabalho no cotidiano da UMEI?
- 2) Em que consiste o seu trabalho como professora?
- 3) Quais as ações que, no dia a dia, constituem o seu trabalho como professora? Descreva o que você faz diariamente.
- 4) Como é a sua relação com as crianças?
- 5) Há alguma atividade, projeto ou ação que você pensa que deveria fazer, mas que por algum motivo não o faz?
- 6) Como é a sua relação com as famílias das crianças?
- 7) Como é a sua relação com as professoras com que você trabalha neste ano?
- 8) Como é a sua relação com a auxiliar de apoio à Educação Infantil com que você trabalha neste ano?
- 9) O que você pensa da remuneração da Professora da Educação Infantil no município?
- 10) O que você pensa da carreira da Professora da Educação Infantil no município?
- 11) O que você pensa sobre as suas condições de trabalho na UMEI?
- 12) Em relação ao trabalho que você realizou como professora nesse ano na instituição, você se considera satisfeita?
- 13) Avaliando sua trajetória profissional há algo que você já realizou e hoje considera inadequado? Se sim, poderia descrever?
- 14) Onde e como você aprendeu a desempenhar o trabalho de professora de crianças em instituição de Educação Infantil?
- 15) Nossa pesquisa é sobre identidade docente e organização do trabalho na Educação Infantil pública em Belo Horizonte. Você gostaria de acrescentar outras informações ou comentários para enriquecer o nosso estudo?

## APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA AUXILIAR

### Temática: perfil

- 1) Solicitar que fale um pouco sobre sua trajetória na área da Educação, na Educação Infantil, na PBH.
- 2) Solicitar que fale sobre a seleção para auxiliar.
- 3) Solicitar que conte mais sobre a inserção na Educação Infantil. Quando tomou essa decisão? Você já trabalhou em outros lugares?
- 4) Sua formação profissional: grau, instituição, ano de conclusão, formação continuada.
- 5) Como foi a escolha da sua turma neste ano de 2017?
- 6) Há quanto tempo trabalha como auxiliar?

### Temática: organização do trabalho

- 1) Como é organizado seu trabalho na escola?
- 2) Como são organizados os seus horários?
- 3) O que você pensa dessa organização do trabalho?
- 4) Há alguma forma de comunicação dos acontecimentos da turma entre vocês?
- 5) Como vocês comunicam umas para as outras os acontecimentos da turma? E para as professoras da tarde?
- 6) O que você pensa, ou como você avalia essa comunicação?
- 7) Dentro da rotina da escola há algum tempo reservado para você e as professoras da sua turma conversarem sobre o trabalho a ser feito? E com as professoras do turno da tarde?
- 8) Quais são as atribuições da auxiliar?
- 9) As atribuições dentro da turma são divididas entre vocês? Se sim, como são divididas?
- 10) O que você pensa dessa divisão?
- 11) Você poderia me descrever como é um dia em que a organização funcionou bem?
- 12) E você poderia me descrever um dia em que a organização não funcionou bem?

### Temática: ações cotidianas de cuidado e educação

- 1) Quais as suas ações cotidianas aqui na UMEI? Descreva um dia do seu trabalho na UMEI.
- 2) Como você se sente no trabalho?
- 3) Há alguma orientação específica da SMED ou da escola em relação ao trabalho que você deve desenvolver na escola? Se sim, qual ou quais?
- 4) O que favorece seu trabalho?
- 5) Quais são seus principais desafios?
- 6) O que dificulta o seu trabalho?
- 7) Há algum momento de planejamento ou de acordos entre você e as professoras da turma que você trabalha?
- 8) Como você percebe o seu trabalho no cotidiano da UMEI?
- 9) Em que consiste o seu trabalho como auxiliar?
- 10) Como é a sua relação com as crianças? Como é a sua relação com as famílias?
- 11) Como é a sua relação com as professoras?
- 12) Onde e como você aprendeu a desempenhar as atividades do cotidiano de auxiliar?
- 13) Você gostaria de acrescentar outras informações ou comentários para enriquecer o nosso estudo?

## APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENAÇÃO

### Temática: organização do trabalho

- 1) Quais são os critérios para a distribuição entre as professoras nas turmas (a definição de faixa etária, quem é referência, quem é projeto/apoio, regência compartilhada)?
- 2) Como são tomadas as decisões em relação à distribuição das turmas entre as professoras e ao número de professoras por turma?
- 3) Há alguma orientação específica para as professoras em relação ao trabalho com bebês e crianças de 0 a 2 anos de idade? E para as auxiliares de apoio à Educação Infantil?
- 4) Há alguma especificidade na organização da escola para atender os bebês e crianças de 0 a 2 anos de idade?
- 5) Como são selecionadas as auxiliares de apoio à Educação Infantil aqui da UMEI? Existe alguma orientação verbal ou algum documento normativo da SMED ou da escola para o trabalho que elas desenvolvem? Se sim, qual/quais?
- 6) Há alguma orientação verbal ou algum documento normativo da SMED ou da escola em relação a organização do trabalho das professoras? Ou da organização dos horários? Se sim, qual/quais?
- 7) Como é organizado o trabalho das professoras nas turmas do integral (quantas professoras por turma, quantas auxiliares, quantas professoras de regência compartilhada).
- 8) Como é organizado o trabalho das auxiliares de apoio a Educação Infantil?
- 9) Como são organizados os horários de trabalho aqui na escola?
- 10) Como foram organizadas as duplas de professoras neste ano?
- 11) Por que e como a função regência compartilhada foi criada?
- 12) Como vocês organizam o horário das professoras de regência compartilhada?
- 13) Há alguma orientação verbal ou algum documento normativo da SMED ou da escola em relação as divisões das atribuições dentro da turma? E com a auxiliar? Se sim, qual/quais?
- 14) Há alguma orientação verbal ou algum documento normativo da SMED ou da escola em relação a forma de comunicação dos acontecimentos da turma? Se sim, qual/quais?
- 15) Há alguma orientação verbal ou algum documento normativo da SMED ou da escola em relação a um trabalho coletivo entres as professoras da mesma turma? E entre os turnos? Se sim, qual/quais?
- 16) Há alguma orientação verbal ou algum documento normativo da SMED ou da escola em relação ao planejamento entres as professoras da mesma turma? E entre os turnos? Se sim, qual/quais?
- 17) Quais são as atribuições da professora do berçário?
- 18) Quais são as atribuições da professora de regência compartilhada?
- 19) Quais são as atribuições da professora de projeto/apoio?
- 20) Quais são as atribuições da professora referência?
- 21) Quais são as atribuições da auxiliar de apoio a Educação Infantil?
- 22) Há algo que você gostaria de acrescentar?