

GENÍCIA MARTINS DE MATOS

Entre fraldas e letras, fazeres e afetos:
enredos de educadoras infantis
(UMEIs de Belo Horizonte /2007-2008)

Belo Horizonte
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ENTRE FRALDAS E LETRAS, FAZERES E AFETOS: enredos de educadoras infantis
(UMEIs de Belo Horizonte /2007-2008)**

Genícia Martins de Matos

**Belo Horizonte
Agosto de 2009**

GENÍCIA MARTINS DE MATOS

Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis
(UMEIs de Belo Horizonte /2007-2008)

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

Linha de investigação: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira
Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart

GENÍCIA MARTINS DE MATOS

Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMEIs de Belo Horizonte /2007-2008)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em 27 de Agosto de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (Orientadora) – FaE / UFMG

Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart (Co-orientadora) – FaE / UFMG

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva – FaE/UFMG

Profa. Dra. Adriana Maria Cancela Duarte - FaE / UFMG

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho a Giovanna e Caio César porque suas presenças me inspiram amor, força e a certeza de que nunca devo desistir de meus sonhos e, também, a Giovanni por nossos vinte anos juntos e muitos momentos compartilhados.

AGRADECIMENTOS

O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

Mia Couto

Terminada mais uma caminhada em minha vida, gostaria de agradecer a todos aqueles e aquelas que contribuíram para que pudesse aqui chegar.

Em especial:

À mamãe e papai pela minha criação, pelo exemplo de vida e a aprendizagem de valores que me acompanharão sempre.

Ao Giovanni pelo apoio, paciência e ajuda em todo esse processo e sempre.

Ao Caio e Giovanna, por existirem, pelas alegrias e por tudo que me ensinam.

A Gina, Dri e Bel, irmãs e amigas queridas, com as quais tenho contado sempre.

Às educadoras e ao educador participantes dessa pesquisa por sua confiança para relatar suas histórias, falar de seus sentimentos e por todo carinho e atenção que me dispensaram.

A Márcia e a Adriana por sua atenção, delicadeza e colaboração comigo durante esse estudo.

Às queridas orientadoras Inês Teixeira e Maria Inês Goulart, pela paciência, respeito, cuidado e aprendizagens proporcionadas.

A Mércia, amiga querida, pela paciência e atenção durante esse processo, compartilhando experiências e incentivando, pelos momentos alegres e engraçados que passamos juntas em nossas viagens nacionais e “internacionais”.

A Carla e Cássia, queridas amigas, pela paciência e atenção, pelos cuidados, pela colaboração e pelas alegrias e brincadeiras, e por me fazer rir, pois isso é muito importante.

Ao Wilson, por sua paciência e pela troca de idéias durante o projeto e a pesquisa.

A todas as colegas que conviveram comigo na GECEDI, em especial Mayrce, Edir, Fátima, Vânia e Joana pelos bons momentos e aprendizagens.

As/os colegas da GERED/VN, especialmente Ciça e Júnia, por sua delicadeza e atenção em vários momentos.

A PBH pela licença para realização desta pesquisa.

A várias outras pessoas que não foram aqui citadas, mas que colaboraram comigo de diversas formas nessa caminhada.

E, acima de tudo, a Deus pela minha existência...

Ser como é, o que isto significa? Na menor partícula de giz, o que é visto será sempre relacionado com a nuvem que se observa através da janela ou com as esperanças do observador. As coisas pesam mais se são vistas; oito mais oito são dezesseis e mais a pessoa que está somando. Ser como é, então, talvez não seja o que realmente é, mas apenas valha como tal, apresente-se como tal, ou mesmo pareça como tal.

Júlio Cortázar

RESUMO

Este estudo analisa quem são as educadoras infantis de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte, como se veem e sentem a sua condição profissional e de trabalho. Discute, especialmente, a rotina de trabalho das educadoras com as crianças, sobretudo a arquitetura do tempo, do espaço e as práticas que as constituem. Contém, ainda, uma análise inicial de suas autoimagens profissionais, de suas concepções sobre as crianças, bem como das alegrias, tensões e dificuldades inscritas no dia-a-dia dessas profissionais nas duas UMEIs. Procura, ainda, identificar e compreender os motivos e circunstâncias associados à entrada e permanência dessas educadoras nessa atividade profissional, buscando interpretar os sentidos que elas lhe atribuem. A pesquisa foi realizada com educadoras que atendem crianças entre 1 e 6 anos de idade, em 2007 e 2008. Trata-se de uma investigação na perspectiva qualitativa, realizada mediante a observação direta do cotidiano das educadoras nas UMEIs combinada à realização de entrevistas narrativas individuais e entrevistas semiestruturadas com grupos de educadoras dessas instituições. As profissionais foram subdivididas em dois grupos, segundo a faixa etária das crianças com as quais trabalhavam, agrupamentos assim definidos: educadoras que trabalham com Primeiro Ciclo (crianças menores de três anos) e as que trabalham com o Segundo Ciclo (crianças maiores de três anos). Dentre as principais descobertas deste estudo, está a existência de pontos comuns e distintos revelados por esses dois segmentos de educadoras infantis quanto às questões investigadas. Elas se aproximam, por exemplo, quanto à referência que sustenta suas autoimagens profissionais, isto é, o que elas consideram como sendo um professor ou como a atividade docente. Contudo, as educadoras que trabalhavam com crianças menores de três anos, que demandam ações de cuidados (físicos e emocionais) muito intensos, entendem que a imagem de professora não é suficiente para definir a complexidade dos fazeres dessa profissão. Outro ponto que elas compartilham refere-se às suas alegrias nesse trabalho, pois atribuem à relação com as crianças - por entre fraldas e letras, fazeres e afetos - sentimentos de alegria, gratificação e beleza. Elas participam, testemunham e colaboram com o desenvolvimento das crianças. Elas possibilitam as crianças o aprendizado e incorporação de saberes e práticas culturais, individual e coletivamente. Nos aspectos que as diferenciam, destaca-se que as profissionais que trabalham com crianças menores de três anos revelaram que os cuidados corporais (higiene e alimentação) e de proteção predominam em suas rotinas

de trabalho, ocupando grande parte do tempo de suas vidas diárias com a criança na instituição, prejudicando a realização de outras atividades educativas. Quanto às educadoras das crianças acima de três anos, têm preocupações relativas à realização de atividades de ensino de leitura e escrita de letras e numerais, e com o desenvolvimento de habilidades nas crianças (recorte, colagem, ouvir e contar histórias, dentre outras). Nesse subgrupo, as atividades de cuidado parecem não constituir um ponto expressivo de tensão e dificuldade na rotina diária. Estes se localizam, especialmente, na desvalorização social dessa atividade e carreira profissional, associada de um lado ao imaginário social que desqualifica e desvaloriza os trabalhos considerados femininos, como certo tipo de serviços e de cuidados, bem como as próprias crianças e o trabalho com elas ; e, de outro, está a inferiorização e o descaso do poder público para com a Educação Infantil, localizada no patamar mais baixo do prestígio social, sendo, portanto, menos valorizada material e simbolicamente nas hierarquias sociais e escolares, nas políticas públicas e na gestão educacional.

Palavras-chave: Educadoras Infantis; Educação Infantil; Vidas de Professoras; Trabalho Docente na Educação Infantil; Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)

ABSTRACT

This study examines educators who are the children of two units of Municipal Child Education (UMEIs) from Belo Horizonte, as we see and feel your work and working condition. Discussed, especially the routine work of educators with the children, especially the architecture of time, space and the practices that constitute it. It also has an initial analysis of their autoimagens professionals, their ideas on children, as well as the joys, tensions and difficulties included the day-to-day practitioners of the two UMEIs. Looking further, identify and understand the reasons and circumstances associated with entry and stay of educators in professional activity, seeking to interpret the meanings they attach to. The research was conducted with educators that serve children between 1 and 6 years old in 2007 and 2008. This is a qualitative perspective in research, carried out by direct observation of everyday life of educators in the combined UMEIs conducting interviews individual narratives and interviews with groups of semi-educators of these institutions. The professionals were divided into two groups according to age of children with which worked, well defined groups: educators who work with first cycle (children under three years) and those working with the second cycle (children over three years). Among the major findings of this study is the existence of common and different points revealed by these two segments of childhood educators on the issues investigated. They are close, for example, the reference that maintains its autoimagens professionals, ie what they consider to be a teacher or as a teaching. However, the educators working with children under three years, actions that require care (physical and emotional) very intense, consider that the image of teacher is not enough to define the complexity of doing such work. Another point that relates to them share their joy in this work therefore attach to the relationship with the children - in between diaper and letters, make and affection - feelings of joy, gratification and beauty. They participate, witness and work with the development of children. They enable children to learn and incorporation of cultural knowledge and practices, individually and collectively. The aspects which differentiate it, is that the professionals working with children under three years revealed that the physical care (health and nutrition), and prevail in protecting their routines of work, occupying much of their time to read daily with the child in the institution, undermining the achievement of other educational activities.

As for educators of children over three years, have concerns regarding the conduct of activities for teaching reading and writing of letters and numerals, and the development of skills in children (cutting, pasting, listening and storytelling, among others). In this subgroup, the activities of care do not seem to be a significant point of tension and difficulty in daily routine. These are located, especially in the devaluation of the social and professional activity, associated to the imaginary part of a social and disqualifies it devalues the work women considered as a certain type of services and care as well as the children and work with them; and, secondly, is inferiorização and neglect of public education to the child, at the lowest level of the education system and are therefore less valued material and symbolic in social hierarchies and school, in public policy and management education.

Keywords: Childhood Educators, Child Education; Lives of Teachers, Teaching in Child Education, Child Education of Municipal Units (UMEIs)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Instituições da RME/BH que atendem à Educação Infantil - 2008.....	44
QUADRO 2	Quadro de vencimentos dos cargos de Professor e Educador Infantil da RME/BH - Lei 7.235/96 e Lei 8.679/2003	46
QUADRO 3	Progressão na carreira de acordo com a Lei nº. 7.235/96	47
QUADRO 4	Quadro de turmas: UMEI <i>Cantarolando</i> - 2008	52
QUADRO 5	Quadro de funcionários da UMEI <i>Cantarolando</i> - 2008	53
QUADRO 6	Quadro de turmas da UMEI <i>Casa Pequeninina</i> - 2008	55
QUADRO 7	Quadro de funcionários da UMEI <i>Casa Pequeninina</i> – 2008	56

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Os sujeitos da pesquisa: idade	56
TABELA 2 - Os sujeitos da pesquisa: raça/cor	57
TABELA 3 - Os sujeitos da pesquisa : estado civil.....	57
TABELA 4 - Tempo de atuação das educadoras pesquisadas na educação infantil	61
TABELA 5 - Educadoras: tempo de atuação no magistério	62

LISTA DE SIGLAS

AMAS - Associação Municipal de Assistência Social

AVSI - Associação de Voluntários para o Serviço Internacional

BH - Belo Horizonte

CEFEI - Curso de Formação de Educadores Infantis

CEPAL - Comissão econômica para a América Latina e o Caribe

CEPEMG - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais

CDM- Cooperação para o Desenvolvimento e Moradia Humana

CME - Conselho Municipal de Educação

CIEE - Centro Empresarial Emprego Escola

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócioeconômicos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FaE - Faculdade de Educação

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUMEC - Fundação Mineira de Educação e Cultura

GAFESC - Gerência de Funcionamento Escolar

GECEDI - Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GEOE - Gerência de Organização Escolar

GGEI – Gerência de Gestão da Educação Infantil

GERED – Gerência Regional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEMG - Instituto de Educação de Minas Gerais

IDI - Índice de Desenvolvimento Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NAF – Núcleo de Apoio Familiar

ONG - Organização Não Governamental

OP - Orçamento Participativo

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RME - Rede Municipal de Educação

SETAS - Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social

SMED- Secretaria Municipal de Educação

UMEI - Unidade Municipal de Educação

UEI - Unidade de Educação Infantil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNI-BH - Universidade de Belo Horizonte

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

URBEL - Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
 CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UMEIS) DE BELO HORIZONTE	 34
1.1 - Profissionais da Educação Infantil na LDB de 1996.....	39
1.2 - A Política de Educação Infantil em Belo Horizonte: aproximações.....	42
1.3 - As UMEIs Cantarolando e Casa Pequeninã	47
1.3.1 - A UMEI Cantarolando: breve histórico, pequena fotografia	50
1.3.2 - A UMEI Casa Pequeninã: breve histórico, pequena fotografia.....	53
1.3.3 - Aspectos do perfil das educadoras das UMEIs Cantarolando e Casa Pequeninã	56
 CAPÍTULO 2 - AS EDUCADORAS DO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	 64
2.1 - Cida, Elvira, Lídia, Carmem, Janete e Lisieux e seus encontros com a Educação Infantil	64
2.2 - “A criança é o nosso trabalho”: a rotina do dia-a- dia	91
2.3 - Autoimagens profissionais.....	101
2.4 - Tensões e dificuldades.....	114
2.5 - Alegrias, o que gratifica	121
 CAPÍTULO 3 - AS EDUCADORAS DO SEGUNDO CICLO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	 129
3.1 - Alessandra, Regina, Viviane, Graziela, Fabete, Adriana, Keila e Maria e seus encontros com a Educação Infantil.....	129
3.2 - “A criança é o nosso trabalho”: a rotina do dia-a-dia	157
3.3 - Autoimagens profissionais.....	162
3.4 - Tensões e dificuldades.....	167
3.5 - Alegrias, o que gratifica	170

CAPÍTULO 4 - ELE ENTRE ELAS	173
4.1 - Héber e seu encontro com a Educação Infantil	173
4.2 - O que ele faz e o que ele não faz.....	180
ACABAMENTOS DO INACABADO	184
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE	209
ANEXOS	212

INTRODUÇÃO

Esta escrita é fruto de uma investigação realizada com educadoras infantis¹ em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) da Rede Municipal de Ensino, na cidade Belo Horizonte e que teve como objetivo compreender como essas mulheres se veem e se sentem no exercício de sua profissão.

Meu interesse pelo trabalho de educadora infantil surgiu de certa forma, quando tive meu primeiro contato com a educação infantil em 1987. Nesse ano, ainda cursava o magistério – nível médio em uma escola estadual em Belo Horizonte e sonhava em trabalhar como professora, quando tive minha primeira experiência profissional como auxiliar de classe na escola infantil privada Espaço Verde, onde trabalhava com crianças do berçário (0 a 1 ano) e do maternal 1 (1 a 2 anos). Gostava de estar com as crianças e de ver seu desenvolvimento, embora não entendesse e não soubesse qual deveria ser meu papel junto a elas. Sendo auxiliar de classe, me lembro que me dedicava aos cuidados, enquanto as professoras das turmas tinham um caderno onde anotavam as atividades que realizavam.

Durante o dia, trabalhava na escola Espaço Verde auxiliando as educadoras do berçário e no maternal. Percebia que o auxílio era basicamente alimentar, trocar, dar banho. E à noite, aprendia as didáticas e metodologias para trabalhar com o ensino fundamental (especificamente a chamada 1ª a 4ª séries).

Após um ano nessa função, resolvi mudar de ares e andar por outros caminhos...

Casei-me e avaliei que precisava de um trabalho que me desse segurança. Então, após realizar concurso público, ingressei, em 1990, na Rede Municipal de Educação de Contagem como professora do Ensino Fundamental e, em 1993, comecei a atuar também na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nessa mesma função. Realizava, assim, o sonho de ser professora e vivenciava essa profissão em suas alegrias e dissabores.

Entre os anos de 2001 a 2003, tive uma experiência de trabalho com educadoras de creches, quando atuei como professora no Curso de Formação de Educadores Infantis (CEFEI), promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Esse projeto formou e certificou educadoras de creches

¹ O uso do termo no feminino justifica-se pelo foco desta pesquisa recair sobre as mulheres/educadoras, por serem elas maioria nesse trabalho e pelas implicações que advêm dessas características.

conveniadas com esse município, que não possuíam a formação mínima (magistério nível médio- modalidade normal) exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 para atuar na Educação Infantil.

Atuar como formadora junto a essas profissionais, e estar em contato com suas práticas no interior das creches despertou meu interesse em conhecer o trabalho de educadora infantil e investigar o que significa essa função do ponto de vista de quem a exerce. Esse interesse permaneceu e se fortaleceu ainda mais ao me aproximar de questões relativas à Educação Infantil, quando, a partir de 2005, passei a trabalhar como acompanhante² pedagógica junto a instituições de Educação Infantil: creches conveniadas, escolas de educação infantil e UMEIs³ da Prefeitura de Belo Horizonte.

Essa inserção se deu num momento de grandes transformações no âmbito da política municipal de Educação Infantil nesse município, pois, com o objetivo de aumentar a participação do poder público municipal na gestão dessas políticas, foi promulgada, em 11 de novembro de 2003, a Lei 8.679/2003, que implantou um novo modelo e novas diretrizes para a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME/BH. Pois com essa lei municipal deu início ao atendimento público às crianças de 0 a 3 anos, ampliou as vagas na faixa etária de 4 a 5 anos e criou as UMEIs e o cargo de Educador Infantil para o exercício da função docente nessa etapa da educação.

No exercício da função de acompanhante pedagógica observando e participando de questões relativas à educação infantil nesse município, convivendo com as educadoras e professoras que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos, reafirmou-se o meu interesse e desejo de investigar o exercício da função de educadora infantil. E para melhor compreendê-lo, buscamos: conhecer as circunstâncias e motivos de sua entrada nessa profissão, as alegrias, dificuldades e expectativas dessas educadoras sobre esse trabalho.

2 O trabalho de acompanhamento é uma estratégia de inserção sistemática de profissionais da educação que são selecionados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), visando estabelecer um diálogo sistemático das escolas e creches com essa secretaria.

3 Instituições foram criadas pela Lei nº 8.679 de 11 de Novembro de 2003, confira apêndice C

Assim, em 2007, elaborei o projeto de pesquisa que em sua origem pretendia investigar os sentidos do cuidar e educar para educadoras infantis de UMEIs de Belo Horizonte. Mas, à medida que convivía com essas profissionais no dia-a-dia dessas instituições, ampliou-se o foco de observações, pois a realidade trazia uma amplitude de aspectos e fatos imbricados no exercício da função de educadora infantil, que deviam ser considerados e explicitados para compreendermos o que dá sentido ao fato de ser educadora infantil, buscamos compreendê-los e interpretá-los através dos significados⁴ evidenciados pelas mesmas em suas ações.

A pesquisa pautou-se então pelos seguintes objetivos: identificar aspectos da trajetória de vida das educadoras das instituições pesquisadas que as situam no seu contexto de relações sociais, de forma a indicar os motivos da entrada na docência; identificar auto-imagens profissionais construídas por educadoras; identificar aspectos que elas consideram gratificantes em seu trabalho e os que provocam tensão na profissão e /ou dificultam a realização do mesmo.

Ao propor tal pesquisa, iniciei uma ousada caminhada em busca do que significa para essas mulheres o exercício dessa função, considerando que, através dos significados denotados por essas profissionais às suas ações, pode-se captar os sentidos que atribuem a esse trabalho, pois são esses que as motivam.

Nesta pesquisa, a idéia de *compreensão dos sentidos* é buscada na sociologia compreensiva proposta por Weber. Para o autor, explicar significa ocupar-se do sentido de uma ação, e a *compreensão equivale à captação interpretativa do sentido ou conexão de sentido*.⁵

O conceito de sentido desenvolvido por Weber, segundo Cohn (1982, p. 27), “é aquele sentido subjetivamente visado pelos sujeitos enquanto agentes de uma ação concreta”. Porém, o conceito de sentido como algo subjetivamente visado não exclui o caráter social de sua construção, pois, como afirma Ladrière (apud SILVA, 1999, p.16):

Os sujeitos encontram-se em sistemas sociais no interior dos quais as suas ações são regulamentadas por um sistema de normas comuns que torna possível aos diversos atores reconhecerem-no como válido.

Partindo da afirmativa acima, considera-se que a ação dos indivíduos em sociedade é social na medida em que se orienta pela ação de outros e se regula por normas

⁴ Conforme Ladrière (197, p.19), a significação se relaciona a uma expressão ou sinal “capaz de veicular um sentido, e um conceito, como uma representação ideal [...], ou uma propriedade, individual ou relacional, suscetível de se reportar a uma entidade real ou ideal.”

⁵ Para a discussão da ideia de sentido na Sociologia Compreensiva, consultamos Weber (1991), Lazarte (1996) e Cohn (1982).

reconhecidas pelos diversos sujeitos que estabelecem relações sociais. Se considerada a afirmativa de Conh (1982, p. 26) de que “a conduta de cada qual entre múltiplos agentes envolvidos [...] orienta-se por um conteúdo de sentido reciprocamente compartilhado”, então, estamos diante de um conceito que nos possibilita apreender o caráter coletivo dos significados atribuídos ou construídos pelos sujeitos individuais. Por isso é possível estudar um coletivo.

A idéia de reciprocidade, segundo Conh (1982), nos permite compreender as ações individuais como condicionantes e condicionadas pelo coletivo, pois as normas segundo as quais cada sujeito regulamenta suas ações são construídas coletivamente, e, assim, os significados individuais dos elementos que compõem a sua ação social (no caso, a profissional) baseiam-se em significados compartilhados pelo grupo mais próximo ou por aqueles difundidos entre seus membros, muito embora, os indivíduos e grupos possam modificá-los e ressignificá-los.

Essas considerações orientaram nossa condução quanto às opções metodológicas nesta pesquisa. Elegemos duas instituições (UMEIs) que denominaremos para efeito desta pesquisa de *Cantarolando* e *Casa Pequeniná*⁶, optando por realizar a observação em duas turmas e com as respectivas educadoras que eram por elas responsáveis, no caso, duas educadoras para uma observação sistemática, acompanhando-as semanalmente na realização de seu trabalho junto às crianças na UMEI.

Entretanto, ao iniciar a pesquisa de campo constatei que havia uma especificidade na organização e funcionamento da UMEI *Casa Pequeniná*. Tratava-se de uma “*enturmação flexível*”, que permitia que as crianças entre 1 a 3 anos estivessem agrupadas num mesmo espaço físico contando com o apoio de três educadoras.

Após as primeiras observações e considerando o acolhimento que me foi dado por essas profissionais, foi feito o convite para que se tornassem sujeitos desta pesquisa o qual foi aceito. Dessa forma, foram incorporadas mais duas educadoras, que trabalhavam com a turma de um a três anos na dinâmica de observação, na UMEI *Casa Pequeniná*.

Mas, à medida que nos inseríamos nesta instituição, algumas educadoras começaram a nos observar e a se aproximar. Como havíamos feito uma exposição para todo o grupo sobre os objetivos da pesquisa, as educadoras e o educador começaram a nos convidar para conhecer suas turmas. Então, considerei interessante ouvi-las e ouvir também o educador,

⁶ Esses nomes, remetem a aspectos peculiares das instituições e foram atribuídos a essas pela pesquisadora visando garantir o anonimato garantido por essa durante a solicitação de autorização para a realização desse estudo

pensando que esse processo enriqueceria essa pesquisa. A aproximação com essas educadoras resultou no convite para que elas participassem de entrevistas coletivas. Após aceita a proposta, realizamos três sessões de entrevistas coletivas com esse grupo de três educadoras dessa instituição, no turno da manhã e também o educador dessa UMEI, que participou de uma sessão de entrevista individual. Optei por apresentá-lo no capítulo 4 dessa dissertação, pois suas falas e as de suas colegas de trabalho trouxeram elementos interessantes para nossa análise nesta pesquisa.

Na UMEI *Cantarolando*, foi realizada a observação direta apenas em uma turma de crianças entre três a quatro anos, no turno da tarde. A educadora responsável por essa turma participou de entrevista narrativa.

A entrevista narrativa segue o princípio básico de solicitar ao/à informante que apresente uma narrativa improvisada acerca de um determinado assunto do qual tenha vivenciado, sendo que a tarefa do/a entrevistador/ é fazer com que o/a informante conte uma história consistente de todos os eventos relevantes para o tema em questão, do início ao fim.

A entrevista narrativa inicia-se com uma questão geradora que se refere ao estudo, e tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado. Essa questão deve ser formulada com clareza, sendo específica o suficiente para que certo domínio da experiência considerado interessante seja seguido como tema central, podendo ser geral ou específica, temporal e relativa a determinado tópico da biografia do informante (FLICK, apud TEIXEIRA E PÁDUA, 2006). Para certificar-se que a questão gerativa seja uma questão narrativa, é importante que ela contenha dicas claras sobre o curso dos eventos a serem tratados, incluindo diversos estágios e a solicitação específica de uma narrativa com detalhes (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006).

Nessa instituição, ainda no turno da tarde, minha aproximação e algumas visitas, a convite da educadora referência, com uma turma de dois a três anos, despertou o interesse pelas discussões e práticas dessa profissional. Ela foi então convidada a relatar suas experiências, e se dispôs a ser entrevistada, sendo a opção pela estratégia da entrevista narrativa.

No turno da manhã, nessa instituição, a apresentação do projeto de pesquisa gerou a disponibilidade e o desejo de participação de mais seis educadoras, que trabalhavam com crianças de 2 a 6 anos. Com estas, foi realizada uma sessão de entrevista coletiva, sendo sempre os grupos compostos de três educadoras. Assim, foram realizadas duas sessões de entrevistas coletivas com dois grupos de educadoras em dias diferentes e cada grupo participou apenas uma vez.

Em todas as entrevistas, foi solicitado às participantes (e ao participante) contarem como se deu sua entrada na docência e como se veem e se sentem no exercício da função de educadora infantil, o que permitiu que evidenciassem suas autoimagens sobre a profissão, aspectos que consideram que são gratificantes, bem como os que avaliam ser dificultadores e os que denotam tensão em seu exercício profissional.

Desta forma foram realizadas ao todo seis sessões de entrevistas coletivas, das quais, quatro sessões foram com educadoras da UMEI *Casa Pequenina* e duas com educadoras da UMEI *Cantarolando*. Aconteceram também três sessões de entrevistas individuais, sendo que duas sessões foram de entrevistas narrativas (com duas educadoras da UMEI *Cantarolando*) e uma de entrevista semi-estruturada e individual com o educador da UMEI *Casa Pequenina*.

EU CAÇACAÇADORA⁷: problematizando o lugar de pesquisadora nas UMEIs

Esta pesquisa certamente fala muito de mim, de minhas próprias histórias e lugares ocupados, como mulher e profissional. Pois, nós, seres humanos, não nos separamos de nossas buscas, de emoções, nossa forma de ser. Estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossos sonhos e lugares especiais. E, na verdade, mesmo quando pensamos estar compreendendo os outros, “*somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos Caçacaçador. E com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros*”. (Ferraço, 2003,p.160)

No desenvolvimento deste estudo, vivenciei sentimentos de satisfação e inquietação por ser uma mulher/professora pesquisando mulheres/educadoras e colegas de profissão de uma mesma rede de ensino. Desde 2004, trabalho como acompanhante pedagógica, sendo que primeiro trabalhei na Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), vinculada à SMED e, desde o ano de 2006, estou vinculada à Gerência Regional⁸ de Educação Venda Nova (GERED/VN), que é uma instância regional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que gerencia políticas públicas municipais do âmbito educacional desse município.

⁷ Alusão à música “Caçador de mim” de autoria de Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá e interpretada por Milton Nascimento.

⁸ Cada uma das nove secretarias de administração regional de Belo Horizonte funciona como mini-prefeituras e estão subdivididas em duas grandes áreas: social e urbana. A Gerência Regional de Educação (GERED) é responsável pela orientação, supervisão e coordenação do funcionamento das escolas municipais, a execução de programas, a aplicação de métodos e processos educacionais e a condução de atividades pedagógicas. Confira: <http://portalpbh.pbh.gov.br/>

A situação em que me encontro profissionalmente, mediante a qual deveria exercer certo controle sobre o trabalho das educadoras infantis das UMEIs⁹ de Belo Horizonte, e Venda Nova foi discutida e problematizada por minhas orientadoras desde a formulação do projeto da investigação.

Buscou-se criar estratégias para minimizar possíveis interferências que essa função poderia trazer para o desenvolvimento da pesquisa nas instituições participantes. A primeira delas foi a apresentação do projeto do estudo para as profissionais. Para esse fim, realizamos um encontro para o qual as educadoras das quatro UMEIs de Venda Nova foram convidadas, através de uma carta encaminhada pela secretaria da Pós-graduação da Faculdade de Educação. As educadoras interessadas compareceram, ouviram e discutiram o projeto.

Ao final desse encontro, realizado em dezembro de 2007, na Faculdade de Educação (FaE) - UFMG, com a presença de educadoras e da orientadora e coorientadora desta pesquisa. Três educadoras se dispuseram a participar da pesquisa, duas delas eram da UMEI *Cantarolando* e uma da UMEI *Casa Pequenina*.

Durante essa reunião, foi sugerido pelas educadoras infantis participantes que, no início do ano letivo de 2008, fosse apresentado ao coletivo dessas duas UMEIs o projeto de pesquisa, a fim de que as/os profissionais das duas instituições tomassem conhecimento da mesma e a ele se incorporassem como sujeitos, se o desejassem.

Em nosso primeiro encontro com o coletivo (educadoras, coordenadoras e vice-direção) das UMEIs em fevereiro de 2008, a professora Inês Teixeira acompanhou a apresentação do projeto para o conjunto das profissionais, conheceu os locais onde a pesquisa seria realizada e também algumas profissionais que se incorporaram à pesquisa durante seu curso.

Essa reunião foi importante, pois nos permitiu apresentar a pesquisa para as educadoras infantis que queriam dela participar. Essa disposição e abertura para a investigação foram também confirmadas em relação ao coletivo das UMEIs *Cantarolando e Casa Pequenina*, quando foi realizado, em fevereiro de 2008, um encontro para discussão do projeto com o coletivo das mesmas.

As reflexões relativas a minha atuação como acompanhante e pesquisadora estiveram sempre em pauta em diversos momentos de minha investigação e avalio que tanto as participantes da pesquisa, quanto as orientadoras exerceram, a seu modo, a tarefa de me

⁹ As Equipes de Acompanhamento à Educação Infantil que compõem as Equipes de Acompanhamento das Gerências Regionais de Educação em Belo Horizonte realizam o acompanhamento pedagógico às creches conveniadas, UMEIs, EMEIs e Escolas Municipais com turmas e/ou anexos que atendem à Educação Infantil. Na Regional Venda Nova, existem 18 instituições sob responsabilidade dessa equipe (Informações prestadas pela GERED/VN).

desestabilizar para que eu pudesse estranhar aquilo que me parecesse conhecido no ambiente investigado.

Nesse contexto de investigadora, deparei-me, constantemente, com o desafio de compreender sem julgar, de ser capaz de proceder de forma que a obrigação de ver a análise dos fatos objetivamente e a obrigação prática de defender os princípios epistemológicos da pesquisa social estivesse ambos como pressuposto de minha ação. Pois, como afirma Weber (apud Jaspers, 1977, p.130), “*somente a distância em relação ao objeto e a si próprio possibilita o questionamento [e a compreensão] serena do real*”, o que pode ser particularmente difícil quando se pesquisa um campo onde se atua profissionalmente.

Mas a recepção que tive por parte das educadoras envolvidas na investigação, a abertura e confiança em aceitar minha presença em suas salas de aula para acompanhar seu dia-a-dia junto às crianças, os encontros nas entrevistas, quando compartilhávamos lembranças, sentimentos de suas vidas, demonstraram que fui aceita e que em mim foi depositada uma grande confiança por essas mulheres, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do estudo. Tal como se pode observar nessas considerações de duas educadoras infantis¹⁰ a esse respeito. Elas disseram

A gente não ficou inibida com você, nem por você ser da GERED, você deixa a gente bem à vontade. (Lídia, 20/06/2008 UMEI Casa Pequena).

Não sentimos que você fica observando nossos erros. A gente já te incorporou. (Elvira, 20/06/2008, UMEI Casa Pequena).

E assim trilhamos caminhos e atalhos, buscando romper os limites que teimassem em nos desanimar e não desanimamos. Foi preciso superar as dificuldades relativas ao tempo educadoras, os atropelos surgidos no dia-a-dia das UMEIs, quando era necessário rever e repensar os espaços e tempos para a pesquisa, acontecimentos que alteravam a rotina da instituição e desestabilizava as profissionais e ainda a minha ansiedade e inexperiência como pesquisadora.

CAMINHOS E ATALHOS: opções e estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa

A investigação que, inicialmente, incorporou apenas duas educadoras infantis em duas turmas, foi se ampliando na medida em que outras educadoras se dispuseram a participar do

¹⁰ Os nomes dessas educadoras são fictícios, pois essas fizeram a opção por não serem identificadas pelos nomes reais.

processo. Avaliando a riqueza que esses sujeitos poderiam trazer a este estudo, foram criadas formas que melhor atendessem a essa disponibilidade.

Dessa forma, foi decidido que as observações seriam realizadas em apenas duas turmas, de forma a permitir que a pesquisadora participasse das tarefas e atividades que eram desenvolvidas pelas educadoras infantis junto às crianças nessas turmas.

Ressalte-se que além da participação nas atividades realizadas com as crianças participei também de momentos coletivos, festas e passeios que aconteceram na instituição durante o período desta investigação.

Este estudo investigativo com as educadoras infantis demandou reflexões quanto aos caminhos pensados para a pesquisa, o que significou, ao longo do seu desenvolvimento, a incorporação de novos sujeitos e, para isso, a utilização de diferentes estratégias, diferentes trilhas, que permitissem o envolvimento e participação desejada dessas profissionais que demonstraram interesse em se incorporar a este estudo.

A pesquisa de campo deste estudo foi realizada ao longo do ano de 2008 e desenvolvida em duas Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essas duas instituições se tornaram o lócus da pesquisa após o projeto ter sido apresentado, discutido e aceito pelas educadoras num processo que se iniciou no final de 2007. As educadoras dessas instituições foram convidadas a preencher uma ficha de identificação¹¹ com dados pessoais e sobre a sua formação profissional. Esse instrumento permitiu colher informações para traçar um perfil geral das profissionais dessas instituições.

Durante a pesquisa, além da utilização de observação e entrevistas, foram consultados os documentos relativos aos Projetos Políticos Pedagógicos¹² das duas instituições da pesquisa, que foram uma importante fonte de análise da organização e concepção de trabalho adotado por elas, e ainda documentos que orientam a política de educação infantil no município de Belo Horizonte (Resolução 001/2000, Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, 2001, etc.) e outros produzidos pelo MEC (Indicadores de Qualidade na Educação Infantil/2009, Política Nacional de Educação Infantil/2005, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/1998, etc.)

¹¹ Conferir Apêndice I

¹² O Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se num documento produzido pelas instituições seguindo as diretrizes político-educacionais da Rede Municipal. Contém as concepções educacionais do coletivo dessa instituição, bem como sua organização funcional e estrutura do trabalho desenvolvido. Esse documento, no caso das duas instituições participantes desta pesquisa, foi produzido em 2007, momento em que as instituições de Educação Infantil da Rede Municipal foram solicitadas a se mobilizar para rever e/ou construir suas propostas, considerando-se as mudanças ocorridas a partir de 2002, com o movimento de expansão da Educação nesse município. (Fonte: SMED/GECEDI/2008)

Houve uma ótima receptividade do coletivo de educadoras, coordenadoras e das diretoras dessas instituições e disposição em colaborar, organizando tempos e espaços para que as entrevistas acontecessem. Dessa forma, fui também incluída nas atividades (festas, passeatas, momentos coletivos, excursões e outras) que aconteceram no decorrer da investigação. Tais momentos e oportunidades propiciaram minha efetiva participação como pesquisadora na rotina das duas instituições, tornando a realização dessa pesquisa uma experiência muito rica e satisfatória.

Sintonizando com o dia-a-dia das educadoras infantis: a observação nas UMEIs

As observações *in loco* foram essenciais, tendo em vista o objetivo e desejo de trazer à tona as educadoras infantis – sua pessoa, sua fala, sua interpretação do vivido, seu olhar, suas autoimagens, concepções, expectativas: a educadora como pessoa, como profissional, como construtora de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide e se angustia. Elas ocorreram durante o primeiro semestre de 2008, uma vez por semana, em cada uma das duas instituições pesquisadas.

A possibilidade de observar diretamente as educadoras em seu ambiente de trabalho permitiu captar fatos, atitudes, opiniões e sentimentos dos sujeitos observados é o que avaliamos mais positivo no processo de observação. E assim, mesmo considerando a dificuldade de controlar determinados acontecimentos que poderiam dificultar a análise dos fatos observados, bem como a organização dos registros produzidos no campo, avaliou-se que pesava mais sua grande vantagem, que consiste no registro do comportamento no ato e no momento em que ocorre, permitindo, assim, ao observador, fazer seu estudo no meio natural dos sujeitos observados, como ressalta Selltiz *et al.* (apud, GHEDIN e FRANCO, 2008).

Baseando-nos na perspectiva apontada por Flick (GHEDIN e FRANCO, 2008), optou-se pela estratégia da observação direta nas UMEIs e conjuntamente a análise de documentos e a realização de entrevistas com as participantes (e o participante). Outro recurso indispensável foi o diário de campo, que se constituiu em um auxiliar básico onde foram anotados muitos aspectos observados e considerações sobre o que era julgado relevante pela pesquisadora. O que permitiu posteriormente relembrar e confrontar fatos e elementos durante a realização das análises provenientes das outras fontes utilizadas como entrevistas, documentos e conversa informal.

As observações realizadas no lócus de trabalho das educadoras infantis possibilitaram presenciar fatos e situações que ficariam inacessíveis, se não estivesse do lado de “dentro”, visto que entendemos que a compreensão e interpretação da realidade observada devem ser buscadas não só nos fatos e falas, mas também nas percepções, expressões das pessoas e por intermédio da expressão de sentimentos, pensamentos e crenças.

A minha presença no dia-a-dia das instituições pesquisadas permitiu, guardadas as limitações do tempo e da pouca experiência com esse procedimento, perceber interações, comunicações entre os sujeitos que nelas convivem.

À medida que ia me adentrando e participando da realidade das educadoras em seu dia-a-dia de trabalho, compartilhei momentos de reflexão delas sobre sua prática profissional com as crianças, de rememoração de sua trajetória de vida, ao falarem de sua rotina de trabalho e de suas perspectivas de permanência ou não na função de educadora infantil.

Colhendo histórias e remexendo emoções: as entrevistas

“Você está toda hora tirando minha menina do armário”
(Lisieux, 21/08/2008, UMEI Cantarolando)

A fala de Lisieux, apresentada acima, aconteceu durante a entrevista, e ela me fez lembrar a afirmativa de Guimarães Rosa “*Contar é tão dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balance, de se remexerem dos lugares.*”

Nos primeiros segundos, quando do início das entrevistas, percebi, no caso de Lisieux, e de outras educadoras, que era difícil para elas falar de sua história de vida, seus sonhos, sentimentos e expectativas.

O processo de entrevista foi vivenciado com muita expectativa também por mim, pois não havia tido a experiência de entrevistar anteriormente. Mas, aos poucos, percebia que ficava mais solta, na medida em que elas também começavam se soltar, umas mais e outras menos. Ia percebendo que, ao puxar os fios de suas memórias, elas reconstruíam lembranças de fatos que remetiam à infância, à adolescência e também a acontecimentos mais atuais, dos últimos anos e principalmente de como e quando assumiram a função de educadora infantil (e de educador infantil) na RME/BH. Essas narrativas evidenciaram vidas povoadas de lutas, alegrias, decepções, mas também de muitas esperanças.

É importante esclarecer os tipos de entrevistas utilizadas: entrevistas semiestruturadas (coletivas e individuais) e narrativas. A opção pela realização de entrevistas individuais e coletivas resultou da necessidade de buscar estratégias variadas para se alcançar os objetivos propostos, do tipo de vínculo estabelecido com cada participante, seu perfil pessoal e a sua disponibilidade de participação. Outro motivo foi que a inserção de várias participantes ocorreu após o início das observações.

A opção da maioria foi participar somente dentro da instituição e de seu turno de trabalho, por trabalharem em outro local e horário. Por isso, foram necessárias negociações com a direção e coordenação pedagógica para que esses momentos ocorressem.

Assim, foram realizadas as entrevistas: três sessões individuais (uma semiestruturada e duas narrativas) e seis sessões coletivas (semiestruturadas), somando-se ao todo oito sessões de entrevistas com 14 educadoras infantis e um educador.

As entrevistas semiestruturadas iniciavam, assim como as narrativas, com a seguinte questão geradora: Fale sobre você e como chegou a se tornar educadora, como se sente exercendo esse trabalho.

A entrevista semiestruturada é por nós entendida como aquela realizada com perguntas abertas, feitas oralmente, mas na qual a entrevistadora pode acrescentar questões de esclarecimento ou instigar respostas, conforme definição dada por Silva & Silveira (2007, p 158).

No caso desta pesquisa, as sessões de entrevistas coletivas (seis ao todo) agruparam sempre três entrevistadas, sempre da mesma instituição, portanto colegas de trabalho. Todas foram planejadas com antecedência e as participantes foram esclarecidas da dinâmica a ser seguida. Foi solicitado que as educadoras trouxessem um objeto que para elas representava a sua profissão, e essa dinâmica, a nosso ver, possibilitou criar uma situação de produção e expressão de significados e sentidos que elas atribuem à sua prática profissional.

As entrevistas coletivas foram uma opção para alcançar o objetivo de favorecer o diálogo entre as participantes, enriquecendo e aprofundando as discussões e análises provocadas por reflexões surgidas durante a entrevista e possibilitar minimizar o impacto da presença da pesquisadora, deixando mais à vontade as entrevistadas.

Essa forma de entrevista potencializa o diálogo, a narrativa de experiência e mesmo a exposição de ideias divergentes propiciados pela possibilidade que os/as participantes têm de falar e escutar uns aos outros e, nessa dinâmica, a autoridade de fazer perguntas e comentários

sobre a fala dos entrevistados/as e a influência do poder e da posição hierárquica parece diminuir, conforme afirma Kramer (et al. 2007).

Na UMEI *Cantarolando*, participaram de entrevista coletiva e semiestruturada as educadoras: Fabete, Maria, Regina (das turmas de 3, 4, 5 e 6 anos), Carmem e Janete (da turma de 2 a 3 anos) e Keila (educadora de apoio das turmas de 3 a 6 anos) participaram de uma sessão coletiva de entrevista.

As educadoras Keila, Fabete e Maria formaram um trio durante sua participação na sessão de entrevista coletiva e Carmem, Janete e Regina outro. Essas entrevistas aconteceram em dias diferentes, no turno da manhã.

Na UMEI Casa Pequena, participaram de uma sessão de entrevista coletiva (semiestruturada) as educadoras: Graziela, Viviane e Adriana, que atuavam com crianças de 4 a 6 anos. Todas, exceto essa última, optaram por serem citadas com nomes fictícios nesta dissertação.

As educadoras: Lídia, Elvira e Cida foram observadas em sua prática profissional com crianças entre um a três anos, participaram de três sessões coletivas de entrevista semiestruturada. Também o educador Héber (nome real), dessa UMEI, participou de uma sessão de entrevista semiestruturada.

Para a realização das entrevistas narrativas, foram observadas as considerações de Teixeira e Pádua:

(...) os/as pesquisadores/as vão em busca das narrativas e interpretações dos sujeitos sobre seus viveres, numa incansável procura pelo narrador e sua experiência. Sem desconhecer os limites da situação discursiva da entrevista,

essa metodologia qualitativa de investigação, propõe-se a 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. Seja para que suas vidas, identidades e histórias possam ser conhecidas, interrogadas, registradas e (e) laboradas, seja para discutir temáticas e questões da vida humana, das sociedades e das culturas, a partir da compreensão de seus próprios protagonistas, seja para que possam ser reveladas, celebradas e, posteriormente, guardadas, ou melhor, veladas, nos acervos históricos, como fonte documental (...). (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p.3).

Participaram desse tipo de entrevista, a educadora Alessandra, cuja turma de três a quatro anos foi observada e a educadora Lisieux, ambas da UMEI *Cantarolando*, da turma de 2 a 3 anos, com a qual foi estabelecido grande diálogo ao longo das observações e que aceitou

participar de uma sessão de entrevista narrativa. Ambas optaram por aparecer com seus nomes reais nesta dissertação.

As duas entrevistas individuais narrativas aconteceram fora do horário de trabalho das educadoras por própria escolha dessas. A entrevista com Alessandra foi realizada dentro da instituição, após seu horário de trabalho e a de Lisieux foi realizada fora do horário de trabalho da educadora, em seu contra-turno, num local e horário previamente acordado com essa participante.

É necessário ressaltar que, em ambas as tipologias de entrevistas escolhidas, a busca se centrou no desejo de captar a riqueza que cada entrevistada e o entrevistado tinham a contar, considerando

(...) a riqueza inesgotável do depoimento oral em si mesmo, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana; de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contra-poder existentes, e com os processos macro-culturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a História Humana. (ALBERTINI, 1990, p.07)

As entrevistas aconteceram sempre com a prévia autorização e definição do lugar e horários com as participantes, com as coordenadoras pedagógicas e vice-diretoras das instituições, que colaboraram para que essas pudessem acontecer.

Em todas as entrevistas, guardamos os limites do tempo, respeitamos o ritmo narrativo de cada pessoa e/ou grupo. Foi solicitado inicialmente que cada participante se apresentasse, falando de si e contando como se tornou educadora e como se sente realizando esse trabalho e quais as perspectivas de permanecer nessa função. Assim, durante seu relato, as participantes escolhiam qual cronologia de sua história queria traçar e o que lhe aprazia compartilhar e explicitar.

Para a análise e interpretação dos dados coletados das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo, tal qual proposta por Bardin (1997). Para este, a análise da enunciação parte de uma concepção de discurso como palavra em ato, considera a produção da palavra como um processo.

(...) na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o

que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições”(BARDIN, 1997 p.170).

O processo de análise do conteúdo se iniciou após a transcrição de todo material. Então foram levantadas as categorias de análise, isto é, as questões que apareceram no material coletado.

As anotações e considerações contidas no diário de campo foram lidas por várias vezes e analisadas, para delas extrair informações e dados que pudessem ser confrontados com outros dados retirados das transcrições e análises das entrevistas e outras fontes utilizadas como as fontes documentais, à luz dos estudos e produções dos autores, pesquisadores e estudiosos cujas produções foram utilizados como referência neste estudo e na escrita desta dissertação.

Para efeito de exposição escrita da pesquisa e de apresentação das descobertas e análise da investigação, optamos por trazer ao texto trechos das entrevistas transcritas¹³ e fragmentos de anotações do Diário de Campo, o material empírico coletado, que juntamente com a análise e considerações a respeito, foram organizados em uma Introdução, seguida de quatro capítulos e os Acabamentos, a título de Considerações Finais.

O Capítulo 1 intitula-se, “*Educação Infantil e as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte*”. Nele reflete-se sobre a LDB/96 e a Constituição federal de 1988, como marco da legislação brasileira no que se refere à regulamentação da Educação Infantil (creches e pré-escolas), ao definirem que essas devem se constituir como espaços de formação integral da criança pequena, conjugando o cuidado e educação e da mudança do perfil exigido para as /os profissionais que ocupam a função de educadora infantil, em seguida são feitas algumas considerações sobre a política de atendimento à Educação Infantil em BH, focalizando as mudanças implementadas a partir da Lei 8.679/2003, e, por último, expõe-se uma breve contextualização e fotografia das duas UMEIs pesquisadas.

No Capítulo 2, “*As educadoras do Primeiro Ciclo da Educação Infantil*”, são apresentadas as profissionais que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, através de fragmentos de seus relatos contendo partes de suas vidas, bem como aspectos da rotina de

¹³ A transcrição ou textualização das entrevistas transcritas foi realizada com a finalidade de tornar a comunicação oral mais adequada à apresentação escrita. Isto é, a transcrição foi feita de modo a tornar o texto transcrito mais propício à leitura na forma impressa, sem que tenha havido qualquer comprometimento das idéias, tal como é usualmente feito em inúmeros trabalhos com a oralidade ou com a denominada História Oral. Definição um pouco mais, segundo Gattaz (1996, p.136), na transcrição, “processa-se uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito”. Isto, sem que haja comprometimento ou prejuízo do conteúdo das idéias emitidas pelo entrevistado.

seus trabalhos nas UMEIs, suas auto-imagens profissionais, suas dificuldades e tensões, assim como suas alegrias, o que lhes gratifica em sua prática profissional.

O Capítulo 3, “*As educadoras do Segundo Ciclo da Educação Infantil*”, desenvolve-se os mesmos aspectos do capítulo anterior, focalizando as educadoras que trabalham com crianças de 3 a 6 anos, o Segundo Ciclo da Educação Infantil das UMEIs *Cantarolando* e *Casa Pequeninina*.

O Capítulo 4, intitulado “*Ele entre elas*” focaliza o único educador, homem, presente na equipe de profissionais da UMEI *Casa Pequeninina*, destacando-se quem é ele e o seu encontro com o trabalho de educador infantil, como ele se sente e vê seu trabalho, e alguns aspectos relativos a como as educadoras veem a presença de um educador entre elas no seu dia-a-dia de convivência e docência junto das crianças.

Por fim, a título de considerações finais, estão os “*Acabamentos do Inacabado*”, nos quais são retomadas as evidências apresentadas pelas educadoras pesquisadas, buscando identificar através dos significados denotados por elas, os sentidos que atribuem a seu trabalho, entre outros aspectos e descobertas da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UMEIS) DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo falamos brevemente da LDB/96 e da Constituição federal de 1988, como marcos da legislação brasileira no que se refere à legitimação da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e ao estabelecer a definição do profissional que deve assumir a função educativa nessa etapa do ensino. Em seguida tecemos algumas considerações sobre a política de atendimento à Educação Infantil em BH, focalizando as mudanças implementadas a partir da Lei 8.679/2003 e apresentamos um pequeno histórico e “fotografia” das duas instituições pesquisadas .

Considerações sobre as políticas de atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, as crianças aparecem como sujeitos de direitos.

Esse fato encontra respaldo na Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada em 1990, em Jomtiem, Tailândia, que afirmava que a aprendizagem inicia-se com o nascimento, concepção confirmada dez anos mais tarde, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal.

A Constituição Brasileira de 1988 marcou o surgimento, na legislação do país, de um novo paradigma sobre a infância mediante o qual a criança passa a ser sujeito de direito e não apenas objeto de tutela, como na legislação anterior, conforme Craidy (1997) observa. Afirma-se assim, a partir da LDB/96, que a creche e a pré-escola são espaços de educação coletiva. E as famílias, ao fazerem uso desses serviços, passam a partilhar com essas instituições a tarefa de cuidar e educar as crianças pequenas.

A conquista do direito legal à educação infantil, torna as crianças portadoras deste direito. Assim, coloca-se em pauta a necessidade de ressignificar o papel social da educação infantil, considerando esta mudança de paradigmas, que coloca esse espaço no conjunto dos direitos da criança pequena, agora definida como cidadã de direitos, implicando na garantia do cuidado e da educação da mesma.

Tal fato constitui uma página importante da história do atendimento às crianças no Brasil, historicamente marcada pelas desigualdades de uma sociedade estratificada, que viveu

por mais de três séculos sob o regime da escravidão, quando a história das crianças esteve à sombra dos adultos, conforme Kuhlmann Jr.(2000) destaca.

Nos percursos históricos do atendimento às crianças no Brasil, a criação das creches significou uma alternativa às classes mais pobres da população que não tinham com quem deixar os filhos/as para trabalhar. E, apesar de ser considerada negativa a separação entre a mãe e a criança, a necessidade do trabalho feminino provocou essa solução dirigida às camadas pobres da população.

A creche, criada como uma função de guarda e tutela, objetivava combater a pobreza, a falta de higiene e a mortalidade infantil, entendidas como consequências das condições de vida precárias das camadas populares. A educação das crianças pequenas assumiu o caráter de suporte às famílias de camadas populares, ensinando-as a cuidar de seus filhos e tornando-se uma alternativa ao abandono.

Em suas análises sobre a história do atendimento à criança pequena no Brasil, Rosemberg (1991) afirma que esse ficou determinado pelo pertencimento social das crianças e se realizou em duas instâncias diferenciadas. Segundo essa autora, as creches eram vinculadas aos serviços de assistência, localizadas em regiões pobres da cidade e oferecia um atendimento de menor qualidade, sendo frequentadas por crianças pobres e majoritariamente negras. A outra, denominada pré-escola, vinculou-se às instâncias da educação, que, apesar de nem sempre apresentarem um padrão de qualidade satisfatório, tendeu a receber uma população infantil mais heterogênea do ponto de vista econômico e racial, por sua localização geográfica.

Na década de 70, segundo Rosemberg (1991), essa situação se altera, pois as mulheres das classes médias também saíram para o mercado de trabalho, e seus filhos foram incorporados às creches, surgindo os centros de convivência infantil para os filhos de servidores públicos, as creches das universidades, as promovidas pelos sindicatos operários ou pelo setor privado. E esses fatores acabaram por contribuir para legitimar a creche como uma instituição coletiva de Educação Infantil, ao invés de um espaço para suprir carências de crianças pobres.

A autora ressalta ainda, que, ao longo da década de 80, pressões em diferentes sentidos provocaram a expansão da Educação Infantil a baixo custo. E, posteriormente, um aumento da consciência social no sentido de considerá-la, de um lado, um direito das crianças pequenas à educação e, de outro, a assistência aos seus filhos como um direito dos pais e mães trabalhadores.

A perspectiva da Educação Infantil como direito fez surgir novos valores, evidenciando-se um novo paradigma nas concepções de infância e educação. Assim, a partir Constituição de 1988 – o que foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação das crianças pequenas passa a incorporar aspectos cognitivos, sociais e afetivos e a creche começa a se definir como espaço de educação e cuidado, como pressupostos complementares e indissociáveis.

A análise dos modelos de atendimento à criança no Brasil, conforme apontam Rosemberg (1996) e Kuhlmann Jr.(2000), em instituições públicas de educação da infância, mostra concepções que foram se transformando, à medida que ocorriam mudanças nos paradigmas de infância, alterando-se a função da instituição educativa. E, assim, da criança carente e desprotegida, e das creches como lugar de compensar carências, e dos jardins de infância voltados para a criança rica, que tinha nesse espaço o estímulo para o *afloramento* do seu potencial, passamos atualmente para a concepção da criança *sujeito de direitos* e para a defesa de uma instituição de educação infantil que atenda a todas as crianças indistintamente, ao menos no discurso.

Embora exista uma legislação avançada em relação aos direitos humanos e da criança no Brasil, esses direitos não se encontram assegurados, pois isso exige investimentos altos, necessitando-se da presença do Estado e a adoção de políticas públicas adequadas para seu cumprimento, o que ainda não se efetivou.

No sentido de minimizar essa situação, algumas iniciativas do poder público federal visando minimizar a falta de investimento na educação infantil podem ser citadas: a criação do FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, e propõe o aumento da participação da União com a Educação Básica, ampliando o aporte, a título de complementação, de cerca de R\$ 500 milhões (proposto pelo FUNDEF) para cerca de 5 bilhões de investimento ao ano; e instituiu um único fundo para toda a educação básica.

O FUNDEB estabelece também que a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado; 2) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do fundo – a atual taxa de atendimento da educação infantil, em especial na creche, dadas as metas expressas no PNE, justifica, nesse caso, a parceria do poder público com o segmento comunitário; e 3) a atenção à educação infantil é complementada pelo ProInfância, programa que financia a

expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública.(Conferência Nacional de Educação/2010, Documento- Referência, 2009, p. 90)

É interessante ressaltar que, o FUNDEB se pauta ainda pela universalização do atendimento à educação, no acréscimo de 15% para 20% do FPE, FPM, ICMS, IPI, EXP, lei complementar 87, IPVA, ITBI e ITR, e o acompanhamento e avaliação da sociedade, realizadas por meio dos conselhos do FUNDEB, tende a melhorar a transparência e a fiscalização dos recursos aplicados em educação. Ainda como recursos da educação, devem ser acrescentados os 5% dos mesmos impostos do fundo que não foram vinculados e os 25% dos impostos próprios, estaduais e municipais.(Conferência Nacional de Educação/2010, Documento- Referência, 2009, p. 91)

Entretanto, mesmo com as medidas previstas pelo FUNDEB, grande parte dos municípios corre o risco de não possuir os recursos suficientes para arcar com o atendimento à educação infantil devido a grande demanda por vagas nessa etapa da educação, e ao alto custo do atendimento às crianças pequenas, principalmente quando o atendimento se dá em horário integral.

Assim, uma das estratégias utilizadas em nível nacional para ampliar o atendimento a Educação Infantil, diante da insuficiência de verbas e da impossibilidade de aumentar o número de vagas em rede própria dos municípios, é o repasse de recursos públicos a instituições privadas por meio de convênio, que significa transferir dinheiro e responsabilidade pela educação infantil a uma rede de atendimento representada pela rede de creches comunitária e filantrópica¹⁴ dificultando o controle da qualidade do serviço oferecido.

No Brasil, é função do Governo Federal legislar sobre as diretrizes e padrões da educação nacional, bem como coordenar a elaboração e execução do Plano Nacional de Educação, prestando apoio técnico e financeiro aos estados e municípios. E com o objetivo de cumprir as competências que lhes são atribuídas, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, editadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com o Parecer CNE/CEB22/98 e Resolução CNE/CEB 1/99 que devem ser observadas por todas as creches e pré-escolas, públicas e privadas¹⁵.

Consideramos que, concomitantemente à busca de soluções políticas, são necessárias uma atenção permanente à especificidade da educação infantil e a construção de parâmetros

¹⁴ O Município de Belo Horizonte adota essa estratégia através da política de conveniamento com creches comunitárias e filantrópicas. Em 2008, o número de creches conveniadas era de 198, conforme informações da SMED/PBH.

¹⁵ Fonte: Os serviços para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil, UNESCO, Brasil, 2003.

que garantam qualidade às crianças que hoje são atendidas pelas instituições de Educação Infantil.

Uma referência para a construção dos parâmetros de qualidade, a nosso ver, é o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*, produzido pelo MEC, em 1995,¹⁶ com o objetivo de orientar a construção de um padrão mínimo de qualidade, que respeite os direitos fundamentais das crianças nas instituições de Educação Infantil, onde elas vivem a maior parte do tempo. Nesse documento, Maria Malta Campos, uma das organizadoras, relaciona alguns direitos que servem como referência para se pensar um trabalho de qualidade com as crianças:

direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, à uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, à movimentação em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (Campos,1995, p.11).

Além dessa publicação, foram produzidas, também pelo Ministério da Educação (MEC): os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). A primeira sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade na educação infantil e o segundo, objetivou traduzir e detalhar os parâmetros em indicadores operacionais, para que as equipes de educadoras e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil pudessem contar com um instrumento adicional de apoio a seu trabalho.

Consideramos que tais publicações se constituem em instrumentos importantes para ajudar a pensar a qualidade da educação infantil em nosso país. Principalmente porque, tendo em vista sua extensão, às vezes esse é o único material acessível àqueles/as que a formulam, discutem e pensam a Educação Infantil.

Discutindo a importância das instituições de educação infantil, Corsino (2005) salienta que, em países pobres como o Brasil, as condições de vida das crianças de 0 a 6 anos, apontadas como grupo populacional muito vulnerável, é um fator relevante para a defesa do atendimento em instituições de educação infantil.

Segundo essa autora, talvez essa não seja uma solução para os problemas estruturais. No entanto, a Educação Infantil tem sido considerada por órgãos internacionais, como o

¹⁶ Esse documento foi reeditado no primeiro semestre do ano de 2009.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para medir o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI), o que confirma que essas instituições têm se constituído em espaço de garantia dos seus direitos fundamentais desse segmento populacional, proporcionando proteção, provisão e participação. Contudo, como grande parte dos países pobres ainda não conseguiu resolver a universalização da escolaridade obrigatória (7 aos 14 anos), a educação infantil está longe de ser atendida, principalmente em sua demanda de vagas.

Conforme assinala Corsino (2005), a educação infantil não é capaz de resolver todas as mazelas sociais a que estão submetidas às crianças em nosso país, e nem é suficiente para atender a toda gama de necessidades do ser humano, pois nenhuma instituição o é. Mas enquanto espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais, pode se constituir em um caminho para diminuir desigualdades. Porém, esse caminho depende da qualidade do atendimento com formação de profissionais qualificados e valorizados e da ampliação de vagas que permita o acesso de todas as crianças à instituição de Educação Infantil.

1.1 - Profissionais da Educação Infantil na LDB de 1996

As mudanças no campo da legislação a partir da Constituição Federal de 1988, em função das lutas sociais pelos direitos das crianças, trouxeram consequências importantes para os/as profissionais da educação infantil e para sua identidade (Vieira, 1999). A LDB (Lei nº. 9.394/96) situa a educação infantil na primeira etapa da educação básica e define que o profissional, para atuar diretamente com as crianças de 0 a 6 anos, deve ser o professor. Nesse sentido, essa lei estabelece aos docentes direitos (plano de carreira, condições adequadas de trabalho, tempo incorporado em sua carga horária de trabalho para formação e estudos) e também exigências quanto à profissionalização, apontando a formação em nível superior, mas admitindo a formação mínima em nível médio, na modalidade normal, conforme discute Cerisara (*et al.*, 2002).

Figueiredo (*et al.* 2005) consideram que, a partir da LDBEN, têm-se discutido, tanto no meio acadêmico quanto nas políticas de formação, quais as características necessárias aos docentes que trabalham junto às crianças de 0 a 6 anos e quais os conhecimentos que precisam dominar. Segundo essas autoras, formar o profissional é atribuir-lhe autonomia, o

que requer o reconhecimento dos saberes construídos pelos professores de educação infantil a partir das dimensões de sua profissionalidade.

Quanto à autonomia desses profissionais, Contreras (2002) entende que esta só pode ser recuperada se for compreendida como “qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente” (p.70). Nesse sentido, o autor conclui que a profissionalidade refere-se:

[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (p. 74, grifos do autor).

Para Oliveira-Formosinho (2002), por sua vez, o conceito de profissionalidade na educação infantil diz respeito aos conhecimentos, competências e sentimentos do educador e também à dimensão moral da profissão. De acordo com a mesma autora, o papel dos docentes da educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores do papel de outros professores. Em sua análise, Oliveira-Formosinho (2002), aponta que, em função das atividades de cuidado e educação das crianças, o papel de educar crianças pequenas é abrangente, com fronteiras pouco definidas, o que o difere dos outros professores.

Também contribui nesse debate a pesquisadora Maria Malta Campos (1994), que chama atenção para a necessidade de uma visão integrada dessa etapa da educação e, também, de um novo tipo de formação para os profissionais, que não hierarquize as atividades de educação e cuidado das crianças e não as segmente sob a responsabilidade de profissionais diferentes, considerando-se que educar e cuidar passam a ser o objetivo e a especificidade da educação infantil nos anos de 1990, ideia presente nos documentos oficiais do MEC e do Conselho Nacional de Educação a partir dessa época. Essa premissa torna-se, então, a orientação mais adequada para o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos e um dos principais pré-requisitos para a ação dos profissionais que trabalham com essa faixa-etária (Machado, 2000, p.195).

Assim, as políticas que privilegiam a formação regular, integrando o cuidar e o educar, são consideradas políticas emancipatórias. Segundo Vieira, (1999,p. 34):

Possibilitar elevação de escolaridade, qualificação profissional, progressão em carreiras – mesmo as em construção, remuneração digna, contribuem para a valorização social da função de cuidar e educar crianças pequenas, para a valorização

de carreiras femininas no contexto educativo, o que pode ser inovador e garantir melhores condições de atendimento às crianças .

Há que se destacar, ainda, que a formação e a profissionalização constituem-se em desafios na área da educação infantil, em função da concepção histórica de que cuidar e educar crianças pequenas estão associados ao papel tradicionalmente desempenhado pelas mulheres, caracterizando situações do cotidiano doméstico implicados em aspectos afetivos e obrigação moral. Pode-se presumir que a docência, nessa etapa da educação básica, necessita de pouca qualificação e tem menor valor, e isso pode colaborar para desmobilizar os professores quanto às reivindicações por melhores salários, condições de trabalho e formação. Nesse sentido, a educação infantil tem na questão do gênero mais uma variável para a desvalorização dos profissionais, o que leva a uma baixa remuneração, a uma alta rotatividade e à falta de perspectivas em termos de carreira (KRAMER, 2005).

Por ser a tarefa da educação e do cuidado com as crianças uma tarefa usual e maciçamente considerada feminina, a construção da identidade dessa profissional fica imbricada em questões relativas à inserção da mulher no espaço público, trazendo consigo as referências femininas, domésticas e maternas.

Na construção da identidade da professora de educação infantil estão implicados, os vários papéis vividos pelas mulheres de forma complementar (Cerisara et al., 2002). E para que se construa uma nova identidade dessa profissão é preciso considerar que não há uma ambiguidade provocada pela “dupla presença” da mulher, pois, educação e cuidado, no âmbito privado e familiar, exercem-se de uma forma e, no público, de outra, com intencionalidade pedagógica e profissionalmente.

Compartilhando da concepção de Craidy e Kaercher (2001, p. 19), de que “[...] a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola infantil”, a formação do professor também é um ponto importante a se observar, visto a conscientização necessária no sentido de que cuidar também é educar e vice-versa.

A educadora precisa desenvolver nela mesma a ideia de que em todas as atividades diárias desenvolvidas com as crianças estarão implicados aspectos educacionais. Quando a educadora compreende e reflete sobre a sua prática, a possibilidade de desenvolver um bom trabalho aumenta e sua ação se torna muito mais construtiva e proveitosa.

Não há como separar o cuidar da criança do educar. Ambos são indissociáveis no trabalho com as crianças, nas instituições de Educação Infantil, pois o cuidados corporais e afetivos também englobam o educar, pois nesses momentos a educação também se faz presente.

O caráter educativo está na oportunidade de interação entre a educadora e a criança, a possibilidade dos toques, do contato dos olhares, no envolvimento emocional, na socialização com o adulto e as outras crianças presentes, nos sons que houve a sua volta, no som de uma música cantada pela educadora. Tudo isso representa incentivos para a criança perceber e interagir com esse meio, e nessa dinâmica diária da instituição ela vai construindo a sua identidade. Pois, conforme Kramer (1999, p. 249) enfatiza, baseando-se em Piaget, essas interações são importantes porque contribuem para o desenvolvimento do pensamento.

1.2 - A Política de Educação Infantil em Belo Horizonte: aproximações

Elaborando um breve panorama do atendimento à educação infantil no município de Belo Horizonte, tendo como marco o ano de 2003, para situar o contexto em que surgem as UMEIs, no qual entram em cena as educadoras infantis, sujeitos desta pesquisa, algumas considerações devem ser esboçadas.

A expansão da Educação Infantil em Belo Horizonte: a Lei 8.679/2003

Podemos dizer que a expansão da educação infantil em Belo Horizonte até 2003 aconteceu, principalmente, por meio de convênios entre a Prefeitura Municipal (PBH) e creches comunitárias, havendo apenas 13 escolas para o atendimento à Educação Infantil, que atendiam crianças de 3 a 6 anos, pertencentes à rede própria de ensino desse município, paralelamente a uma crescente demanda por vagas nessa etapa da educação.

Diante dessa constatação e com o objetivo de aumentar a participação do poder público municipal na gestão das políticas de educação infantil, foi promulgada, em 11 de novembro de 2003, a Lei 8.679/2003.

Entre os motivos expostos pela PBH para essa promulgação, destaca-se a necessidade urgente de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 anos e 8 meses e, ainda, cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

(Inc. V, Art. 11, Lei nº. 9.394/96) e ampliar o número de vagas na educação infantil pública para esse público.

A partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003, teve início um novo modelo de atendimento à educação infantil, que responde a novas diretrizes para essa etapa da educação na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH).

Essa mesma lei criou também as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), com prédios próprios para o atendimento à criança pequena. Determinou, ainda, que cada UMEI fosse vinculada a uma escola municipal, sendo, portanto, a direção da UMEI exercida pela diretora da escola municipal a que se vinculava a unidade (Art. 2º, parágrafo único). Com essa lei, o município iniciou o atendimento público às crianças de 0 a 3 anos e ampliou as vagas na faixa etária de 4 a 5 anos, além de criar o cargo de educador infantil para o exercício da função docente nessa etapa da educação.

As/os profissionais que compõem o cargo de Educador Infantil possuem salário e Plano de Cargos e Salários diferenciados dos/das que ocupam o cargo de professores/as municipais dessa rede de ensino, sendo a exigência de formação para quem o ocupa, o nível médio - modalidade normal.

As UMEIs do município de Belo Horizonte foram criadas para realizar o atendimento a crianças de 0 a 6 anos, sendo que as que estão entre 0 a 3 anos, são atendidas em horário integral – 7:00 horas às 17:30 horas, e as demais faixas etárias em período parcial - 7:00 horas às 11:30 horas (turno da manhã) ou de 13:00 horas às 17:30 horas (turno da tarde).

Para o atendimento às crianças que ficam em período integral, trabalham profissionais que trabalham no turno intermediário, com o objetivo de atender aos momentos mais apertados da rotina da instituição, entre eles o banho e alimentação, e devem também garantir o atendimento entre turnos, pois as profissionais do turno da manhã saem às 11:30h e as do turno da tarde só chegam às 13:00h.

Nas instituições que participaram de nossa desta pesquisa, o horário de trabalho das educadoras do intermediário era de 8h:30 às 13:00 horas, podendo variar segundo a organização das instituições.

É importante ressaltar que o turno intermediário, do ponto de vista das profissionais que nele trabalham, tem trazido insatisfações, gerando exoneração desse cargo, por parte de algumas delas, pois torna incompatível a quem o ocupa trabalhar em outro emprego, uma vez que este envolve uma parte do período da manhã e outro da tarde.

Nas UMEIs e demais escolas de educação infantil da RME/BH, o número de profissionais para compor a relação entre adulto/criança segue orientações da Portaria

SMED/SMAD/008/97 e o documento – Estruturação do trabalho escolar na RME/ BH/2006 que estabelece o cálculo de 1.5 professores/educadores por turma. Exceto a faixa etária entre 0 a 2 anos, que possui 02 educadoras por turma, além do número estabelecido de profissionais de cada instituição.

A Resolução 001/2000 do Conselho Municipal de Educação (CME)¹⁷ de Belo Horizonte, define a proporção de crianças por turma, segundo as faixas etárias: de 0 a 1 ano – até 07 crianças; de 1 a 2 anos – até 12 crianças; de 2 a 3 anos – até 16 crianças; de 3 a 5 anos – até 20 crianças e de 5 a 6 anos – até 25 crianças.

Em resumo, podemos afirmar que a educação infantil em Belo Horizonte é oferecida atualmente nas seguintes modalidades: a) em creches conveniadas¹⁸ com a Secretaria Municipal de Educação; b) em escolas só de educação infantil (denominadas escolas-pólo); c) em UMEIs; d) em turmas de educação infantil que funcionam como anexos em escolas de ensino fundamental dessa Rede.

O quadro de atendimento das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte estava constituído, no ano de 2008, da seguinte forma:

QUADRO 1
Instituições da RME/BH que atendem à Educação Infantil

Instituições	Idades atendidas
40 - UMEIs	0 a 5 anos e 6 meses
13 - EMEIs*	3 anos a 5 anos e 6 meses
01 - Escola da Infância	3 anos a 9 anos
36- Escolas com turmas de Educação Infantil	4 anos a 5 anos e 6 meses

Fonte: Gerência de Coordenação da Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação/2008

* Escolas Municipais de Educação Infantil (escolas-pólo)

Nota: O total de crianças atendidas apenas em escolas da RME/BH, em 2008, era de 15.152 (quinze mil cento e cinquenta e dois), segundo informações prestadas pela SMED/BH.

Quanto ao quadro de profissionais que trabalham com as crianças, temos, nas instituições da Rede Municipal de Ensino (exceto nas UMEIs), algumas professoras do ensino fundamental atuando juntamente com as/os demais ocupantes do cargo de Educador Infantil.

¹⁷ O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte foi criado em 30 de junho de 1998, juntamente com o Sistema Municipal de Educação (SME) de Belo Horizonte, por meio da Lei 7543. O primeiro é o órgão deliberativo, normativo e consultivo e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) é o órgão executivo do SME/BH.

¹⁸ Segundo dados do Núcleo de Convênios/SMED, em 2008, havia 192 (cento e noventa e duas) creches conveniadas com a PBH, atendendo a 21.700 (vinte e um mil e setecentas) crianças.

Além disso, os Educadores Infantis que atuam nas UMEIs são dirigidos por professores das escolas às quais estão vinculadas as unidades e não pelos pares que fazem parte da mesma carreira.

Até 2008 haviam sido nomeados/as para ocupar o cargo de Educador Infantil - 2.255 profissionais. Apenas 11 dos nomeados para esse cargo eram do sexo masculino, até esse ano. Portanto, reiterando as informações do Censo do Ensino Fundamental de 2007, essa categoria profissional é predominantemente composta por mulheres.

Entendemos que não é possível desconsiderar as implicações que a presença maciça dessas mulheres, atuando nessa função, imprime na construção da identidade dessa profissão e na relação com as crianças no dia-a-dia. Dessa forma, elegemos as mulheres como foco central de nosso trabalho.

Atribuições e jornada de trabalho dos educadores e salários dos/as ocupantes do cargo de Educador Infantil e de professores/as que trabalham na Educação Infantil

A jornada de trabalho do educador infantil é de 4 horas e 30 minutos diárias (22 horas e 30 minutos semanais), dividida da seguinte forma: 4: 20 horas 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. A sua área de atuação refere-se as UMEIs e ao Serviço Público Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. As atribuições do educador infantil constam no Anexo II da Lei nº. 7.235/96, com as alterações promovidas pela Lei 8.679/2003. São elas, a saber: atuar em atividades de educação infantil, baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e 8 meses; desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar, o brincar e a autonomia das crianças; implementar e participar de atividades que envolvam a comunidade; colaborar no envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento infantil; interagir com os demais profissionais para a construção coletiva do projeto político-pedagógico; e participar de atividades de qualificação profissional proporcionada pela Administração Municipal.

No documento *Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: organização do trabalho coletivo por ciclos de formação (2006)* consta-se as seguintes características para o

/a professor/a¹⁹ e educador/a que trabalham nas instituições de educação infantil, a saber: reconhecer as crianças como cidadãs; conhecer as necessidades e especificidades dessa faixa etária; reconhecer a criança como sujeito competente; perceber, compreender e significar as ações das crianças; atentar para observação e registro; reconhecer a família como parceira; compreender e trabalhar com as diferenças; ser um profissional investigador e pesquisador. Impõe-se assim a esses/as profissionais a realização de inúmeras atribuições referentes ao trabalho coletivo, à construção da proposta pedagógica, ao trabalho com a comunidade, às reuniões pedagógicas, entre outras, estão previstas nas legislações educacionais : LDB – Lei nº. 9.394/96 e Resolução CME/BH nº.01/2000, e também na lei que instituiu o cargo de educador infantil.

Carreira e remuneração

Os vencimentos dos ocupantes do cargo de Professor Municipal (Lei 7.235/96) e de Educador Infantil (Art. 6º, Lei 8.679/2003) estão apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 2

Quadro de vencimentos dos cargos de Professor e Educador Infantil da RME/BH - Lei 7.235/96 e Lei 8.679/2003

Professor		Educador	
Nível	Piso	Nível	Piso
10*	1.308,86	1	700,05
11	1.374,30	2	735,05
12	1443,02	3	771,80
13	1515,17	4	810,39
14	159,93	5	850,91
15	1670,47	6	893,46
16	1754,00	7	938,13
17	1841,70	8	985,04
18	1933,78	9	1034,29
19	2030,47	10	1086,01
20	2132,00	11	1140,31
21	2238,60	12	1197,32
22	2350,53	13	1257,19
23	2468,05	14	1320,05
24	2591,45	15	1386,05

Fonte: PBH - SMARH e GEOE/SMED – Janeiro/2008

* Nota: Os ocupantes do cargo de Professor Municipal ao serem admitidos na RME/BH são posicionados inicialmente no nível 10 da carreira

Na RME/BH, a progressão na carreira se dá por meio da avaliação de desempenho e escolaridade, como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 3

Progressão na carreira de acordo com a Lei nº. 7.235/96 e a Lei nº. 8679/03

Tipos	Período de aquisição	Níveis
Por avaliação de desempenho	A cada 3 (três) anos de efetivo exercício	de 1(um) nível
Por escolaridade	Após aquisição de estabilidade	de Até o máximo de 5 (cinco) níveis

Fonte: Lei nº. 7.235/96 e Lei nº. 8679/03 – Diário Oficial do Município- 2003.

Cada nível corresponde a 5% sobre o valor do vencimento, além dos seguintes benefícios: quinquênios de 10% sobre o valor do vencimento a cada cinco anos de efetivo exercício e licença-prêmio por assiduidade de seis meses a cada dez anos de efetivo exercício.

A avaliação de desempenho é realizada por meio de auto-avaliação; pelos pares e pela chefia imediata. O /a profissional que atingir 70% dos requisitos no conjunto dos três questionários obtém a progressão na carreira.

1.3 - As UMEIs Cantarolando e Casa Pequenina

Neste item, apresentamos as UMEIs escolhidas para esta pesquisa e um quadro geral de suas educadoras infantis. Para preservar o anonimato dessas instituições, os nomes dos locais onde se situam essas instituições e outros possam identificá-las serão fictícios e as mesmas foram denominadas, para efeito desta dissertação, UMEI *Cantarolando* e UMEI *Casa Pequenina*, conforme explicitado na introdução dessa dissertação.

Essas instituições se localizam em uma região de extrema vulnerabilidade²⁰, dentro de uma área denominada Vila Parque Feliz, de grande miserabilidade²¹.

²⁰ Segundo Katzman (2005, apud, Varela, 2007, p.4), os lugares vulneráveis são aqueles, nos quais os indivíduos enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a condições habitacionais, sanitárias, educacionais e trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades.

²¹ Essa é uma área de atuação do Programa denominado BH- Cidadania que é Coordenado pela Secretaria Municipal de Políticas Sociais e procura desenvolver ações intersetoriais nas áreas de maior vulnerabilidade social do Município.

A história da Vila onde estão as UMEIs *Cantarolando e Casa Pequenina*, começou no ano de 1974. A área foi ocupada por famílias vindas do interior de Minas Gerais e Bahia que chegavam a Belo Horizonte a procura de uma vida melhor, mas nesse deslocamento encontraram dificuldades para permanecer no local, principalmente pela falta de infraestrutura da região.

Segundo dados disponibilizados pela URBEL – Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte, muitas famílias, apesar das dificuldades, resolveram continuar no local e, como alternativa à falta de infraestrutura, utilizavam o comércio, o posto médico, transporte, escolas e a Associação Comunitária dos bairros vizinhos.

Os moradores dessa vila criaram a associação de moradores em 1983 frente à necessidade de defenderem seus interesses e lutar por melhorias na vila e, segundo a URBEL, a Associação dos moradores da Vila Parque Feliz e Vila União conseguiu comprar, com ajuda de um italiano morador da vila, os doze lotes que pertenciam a um antigo proprietário. Após adquirir esses lotes, esses foram divididos entre as 22 famílias que moravam no local.

Em sequência a essa conquista, a associação, em 1984, conseguiu que a energia elétrica chegasse aos Becos São Marcos, São Pedro e São Judas, Diogo Lúcio e Tiago Augusto. Nesse mesmo ano, doações da igreja e festas organizadas pela associação e pela comunidade (e) arrecadaram fundos para calçar o Beco São Tomé, principal via de acesso à vila.

Aos poucos, a comunidade foi se organizando através da associação de bairro e conquistando a rede de esgotos (1989), calçamentos e ampliação da linha de ônibus.

Deve-se destacar, ainda, que, desde 1986, a Pastoral da Criança atua na Vila Parque Feliz e conta com a participação de jovens desse local. Esses jovens, paralelamente ao trabalho da associação, promovem aulas de catequese e mobilizam a comunidade para a participação em datas comemorativas, realizando atividades culturais.

Essa Vila recebeu, em meados da década de 1990, intervenção estrutural através do Programa Alvorada, convênio entre a URBEL e o Ministério Italiano e a Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI), que estabeleceu parceria com a AMAS e a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte na construção da Creche Comunitária Aprendendo a Viver, a qual se tornou a Unidade de Educação Infantil *Cantarolando* sob o gerenciamento da AMAS.

Essa pastoral estimulou os moradores a atuarem no Orçamento Participativo desde 1994 e hoje seus representantes integram a comissão de fiscalização desse orçamento na Vila.

Além disso, mobilizam as famílias dos Becos das Pedras e Santa Madalena, que são áreas atendidas pelo Orçamento Participativo (OP), para obterem outras conquistas.

Segundo moradores mais antigos, a Vila da Alegria precisava de um espaço físico para reuniões e lazer, porque a associação não possui uma sede própria e as reuniões são realizadas em uma escola estadual que fica dentro da Vila Parque Feliz ou nas casas dos membros da associação. Os moradores da Vila Parque Feliz reivindicam atualmente a construção de uma área de lazer e a pavimentação de becos, a construção de mais postos de saúde e escolas infantis públicas.

Considerada como uma região de grande vulnerabilidade e de alto grau de criminalidade, essa comunidade é atendida pelo Programa BH Cidadania que atua através do NAF – Núcleo de Apoio Familiar, o qual desenvolve vários projetos dentro da vila como: Grupo da terceira idade, Espaço leitura, Oficina de Esportes, Cooperativa solidária, Brasil Alfabetizado e outros.

Segundo dados demográficos disponíveis²² sobre a região onde estão as duas UMEIs, esta assim se apresenta: Área geográfica: 207.315 m²; Localização: Região Norte de Belo Horizonte, bairro Vila União; Número de domicílios: 2.578; População total residente: 7.669 pessoas; Taxa de alfabetização: 82,8% das pessoas acima de 5 anos; Esgotamento sanitário: 86,5% ligados à rede geral de esgoto ou pluvial; Abastecimento de água: 98,5% abastecidos através de rede geral; Coleta de lixo: 99,6% coletados por serviço de limpeza.

No que se refere à população da educação infantil, que é nosso campo de investigação nesta pesquisa, é importante destacar que 17,5% da população da região é composta por crianças em idade de atendimento em creches e pré-escolas. Ou seja, há um contingente de 17,5% dos moradores da localidade que têm direito ao acesso e permanência em instituições de educação infantil. Entretanto, ali só existem duas instituições públicas municipais que fazem esse atendimento nesse local, que são precisamente as duas UMEIs investigadas. Segundo informações da Gerência de Educação responsável por essas instituições, além dessas duas UMEIs, existem duas creches conveniadas com a PBH, que realizam o atendimento a crianças menores de seis anos, visto que as demais creches e escolas de atendimento à educação infantil são privadas.

²² Dados do Censo Demográfico, 2000 (IBGE) e URBEL, em levantamento realizado em 2002, e disponíveis no site <http://www.favelaeissoai.com.br>, mantido pela ONG Favela é Isso Aí. Essa organização foi criada com o objetivo de apoio e divulgação das ações de arte e cultura da periferia em BH.

1.3.1 - A UMEI Cantarolando: breve histórico, pequena fotografia

A UMEI *Cantarolando* foi assim denominada em razão de um projeto com música existente na instituição, que se constitui em um momento de resgate de cantigas de roda e músicas infantis e folclóricas. Representa um momento coletivo, música e movimento dão a tônica, envolvendo as crianças e educadoras e demais participantes (direção, coordenação e funcionários/as) da instituição.

Ela se localiza no Bairro Vila União. Foi fundada em 17 de fevereiro de 2001 com o nome de Creche Criança Feliz, que tinha como mantenedora o grupo espírita O Mensageiro, fundado pela Comunidade da Vila Parque Feliz, voluntários da AVISI e a Cooperativa para o Desenvolvimento e Moradia (CDM), AMAS e PBH.

A criação dessa creche era um antigo sonho dos moradores e considerada como uma necessidade, tendo em vista a deficiência de infraestrutura na região e “o número significativo de mães solteiras que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos” (Projeto Político Pedagógico, 2000, p.07).²³

Após sua inauguração, a creche não pôde funcionar, pois a comunidade não conseguiu se conveniar a PBH para conseguir verbas para mantê-la, razão pela qual o prédio ficou vazio durante algum tempo e começou a ser depredado pelo vandalismo.

Em 2002, após estabelecer uma parceria com a PBH, a Creche passou a ser gerenciada pela AMAS e passa a se denominar UEI *Cantarolando*.

A instituição esteve vinculada a AMAS até o ano de 2005, quando, através de processo de municipalização, constitui-se em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, passando a receber educadoras infantis para assumir o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Vinculou-se, também, a uma unidade de educação, qual seja, uma escola, denominada escola-núcleo Izabel Bueno que passou a administrá-la.

O espaço físico da instituição

Essa UMEI possui uma entrada descoberta que dá saída para um beco e fica na entrada da Vila Parque Feliz.

²³ Destaca-se que também nessa comunidade, como se vê nos termos do PPP, e como encontrado usualmente, a ideia da necessidade de uma creche está associada com a figura da mãe e não com a do pai, reafirmando a divisão sexual do trabalho socialmente constituída e reproduzida em vários lugares e épocas da história social brasileira.

Existe uma garagem coberta que é utilizada como espaço de recreação, atividades pedagógicas e pátio para a organização da saída dos alunos. Quando tem alguma festa ou encontro com os pais colocam-se cadeiras e utilizada como uma sala. As educadoras também utilizam esse espaço para as crianças brincarem, dançarem, cantarem e ainda quando o sol está muito quente ou chovendo, ele é múltiplo.

As salas de aula são apenas quatro e pequenas (média de 25m²), suficientes apenas para comportar as crianças assentadas. Pouco espaço para brincadeiras ou atividades coletivas. Três salas ficam no pavimento de cima da UMEI e a outra em baixo, de frente para o pequeno pátio.

A sala que atende às crianças de dois a três anos, que ficam em período integral na instituição tem colchonetes que ficam guardados em um móvel comprido no canto da sala, as cadeiras e as três mesas (adaptadas para essa idade) ficam encostadas no canto da sala e, raramente são utilizadas para as crianças ficarem assentadas, pois há um tapete de material emborrachado onde elas se assentam para brincar umas com as outras, para ouvir histórias. Existe ainda uma estante de canto com livros, organizados para a faixa etária e que ficam disponíveis e de livre acesso aos pequenos/as. As educadoras contam histórias desses livros, que após ficarem por um período na sala, são trocados por outros.

As crianças maiores de 3 anos utilizam carteiras individuais, onde fazem atividades de jogos, quebra-cabeças e outras. Nas salas há também uma mesa pequena com cadeira para uso da educadora. Há ainda uma estante pequena onde ficam os livros, que são de livre acesso às crianças. E o quadro de giz que existe é pouco usado.

A sala das crianças de 5 a 6 anos fica no primeiro pavimento da UMEI e ela é bem barulhenta porque está de frente do pátio descoberto.

As carteiras e mesas da instituição são de cor verde ou branca e as paredes das salas pintadas de cor clara. Uma das paredes de cada sala é utilizada para expor os trabalhos das crianças.

Outro local importante é refeitório - o coração da instituição, pois é centralizada bem no meio desta, de frente para os dois banheiros infantis e a cozinha que é anexa a ele, separada apenas por uma parede baixa, possuindo uma espécie de balcão onde passam os pratos e copos na hora de servir as refeições.

Passa-se também por esse espaço quando se quer ir a outras salas e descer para o 1º pavimento da UMEI.

Neste espaço há também duas mesas compridas e quatro bancos para as crianças realizarem as refeições. Esta sala é utilizada ainda para a realização de atividades coletivas, de

pintura e colagem, sendo uma das únicas opções para não ficar o tempo todo na sala de aula. Ela é usada como sala de vídeo e no fundo existe uma mesa que as para as educadoras utilizam para organizar e programar atividades, fazer reuniões e lanche.

Há muitos objetos e materiais dispostos nesse espaço e a circulação é intensa e constante. Tanto as crianças quanto os adultos se encontram nesse local o tempo todo.

Outro espaço importante é o pátio descoberto que fica no 1º pavimento da UMEI, que é utilizado para a realização de atividades pedagógicas e recreativas. Esse é cimentado, mas têm algumas jardineiras em volta do espaço, onde têm pequenas flores e pequenas plantas.

Existe nesse espaço, uma casinha de boneca, de material plástico, uns 15 velotróis e um escorregador. Esse local é utilizado pelas turmas principalmente na hora do recreio.

Um local muito freqüentado é a sala da direção que é também secretaria, e possui um computador, duas mesas e cadeiras, arquivo, máquina copiadora e telefone.

Os demais espaços que existem na instituição são: um banheiro de funcionários/as; lavanderia; depósito de alimentos e pequena área de serviço, que ficam no 1º pavimento da UMEI.

Quadro de profissionais e turmas

Quanto ao quadro de profissionais e de atendimento dessa UMEI, em 2008, constituía-se da seguinte forma, conforme dados obtidos através de informações levantadas com a vice-direção dessa instituição durante nossas observações durante a pesquisa de campo:

QUADRO 4
Quadro de turmas: UMEI *Cantarolando*

Turma	Faixa etária	Número de turmas	Número de crianças	Número de educadoras	Atendimento
Maternal II	2 a 3 anos	01	16	04	Integral
Maternal III	3 a 4 anos	02	41	02	Parcial
1º Período	4 a 5 anos	02	40	02	Parcial
2º Período	5 a 6 anos	02	50	02	Parcial
				02 apoios	
Total	04	07	147	12	

Fonte: Dados da UMEI *Cantarolando* - 2008.

Essa instituição não atende crianças de 0 a 2 anos, não existe atendimento ao berçário como acontece na maioria das UMEIs construídas a partir de 2003, porque a UMEI

Cantarolando foi criada com recursos do Orçamento Participativo²⁴, antes dessa data. Pois ainda não havia sido promulgada a Lei nº 8.679/2003, que estabeleceu, dentre outras mudanças, a criação das UMEIs por meio de construções específicas para o atendimento à criança pequena.

QUADRO 5
Quadro de funcionários da UMEI *Cantarolando*

Função	Nº de funcionárias
Educadora	12
Coordenadora Pedagógica	02
Diretora	01
Vice-diretora	01
Auxiliar de secretaria	01
Cozinheiras	02
Auxiliar de serviços gerais	03
Porteiro	04
Total	26

Fonte: Dados da UMEI *Cantarolando* - 2008.

1.3.2 - A UMEI Casa Pequena: breve histórico, pequena fotografia

Essa instituição foi criada com recursos do Orçamento Participativo de 1998, realizado pela PBH. O prédio foi entregue no dia 18/08/2000 e recebeu o nome de Unidade de Educação Infantil (UEI) *Casa Pequena*. Foi inaugurada para atender a 22 crianças em período de atendimento integral (0 a 4 anos) e 41 em regime parcial (4 a 5 anos e 8 meses), totalizando o número de 63 crianças.

No momento da inauguração, havia uma associação vinculada a Associação dos Vicentinos, entidade mantenedora candidata ao convênio com a PBH para administrar a Unidade, porém não houve acordo desse grupo com relação a uma das cláusulas do contrato do convênio, motivo pelo qual esta se retirou do processo.

Após a desistência dos Vicentinos, uma fraternidade espírita quis assumir a administração da UEI, porém não conseguiu devido ao fato de possuir pendências em suas documentações, que a impediram de conveniar-se.

Não tendo surgido outra entidade para assumir a coordenação dessa instituição, a AMAS assumiu esta função até agosto de 2005, quando foi municipalizada, saindo da

²⁴ O Orçamento Participativo foi implantado em Belo Horizonte, em 1993. A proposta do governo era enfrentar os graves problemas sociais da cidade, racionalizar os gastos públicos e elaborar o orçamento municipal de forma participativa e regionalizada, a partir das demandas populares.

administração da AMAS para a administração da SMED, se tornando uma Unidade Municipal de Educação Infantil.

A primeira escola a assumir a administração da UMEI *Casa Pequenina* foi a Escola Municipal Pedro Tabagiba (que atendia ao ensino fundamental) entre o período de agosto de 2005 a janeiro de 2006 sendo substituída pela Escola Municipal João Batista, que é uma escola-pólo de Educação Infantil na RME/BH.

O espaço físico da instituição

A UMEI tem uma sala que fica na entrada. Ela é utilizada como secretaria, recepção e corredor de acesso ao refeitório e outras duas salas e ao banheiro de funcionários/as, assim como a sala da direção.

Ao entrar nessa sala, visualizamos o corredor e o refeitório. Antes de chegarmos a esse temos uma pequenina sala que funciona como brinquedoteca, e que às vezes, é utilizada pelas educadoras e o educador como local de estudo.

Quase em frente a brinquedoteca fica a sala onde funciona a turma crianças de 1 a 3 anos. Entrando nessa sala podemos ver uma bancada onde se trocam as fraldas e roupas das de crianças pequenas.

Nesta sala há um lavatório onde as educadoras dão banho nas crianças pois foi projetada para atender ao berçário. Existem ainda, nesse espaço, três berços que são usados pelas crianças de um a dois anos na hora do sono. As demais dormem em colchonetes colocados no chão.

As mesinhas e cadeiras desta sala ficam amontoadas e não presenciei seu uso pelas crianças, inclusive as educadoras se queixam que elas ocupam muito espaço da sala, que é pequena.

Existe, ainda, um armário suspenso e outro que fica embaixo da bancada de troca de fraldas. A maior parte dos brinquedos fica neste.

Ao lado dessa sala, seguindo um pequeno corredor, ficam dois banheiros de criança, sendo um para meninos e o outro para meninas. Esses possuem também, em cada um, dois boxes para banho, com chuveiro.

Em frente à sala de 1 a 2 anos fica o coração da UMEI, que é o refeitório. De frente para esse fica a cantina, que é separada por uma parede baixa, onde tem uma janela para servir a merenda, um bebedouro, duas mesas compridas e com bancos, onde as crianças fazem as refeições.

Nesse espaço existe uma televisão e DVD que ficam suspensos na parede, pois o espaço serve como sala de vídeo, assim como para a realização de atividades coletivas e para as atividades de grupo como recorte, pintura, colagem, etc, sendo uma opção par sair da sala de aula.

O refeitório dá saída para a área de serviço e lavanderia, servindo como corredor. Por ele passamos para uma parte contínua da UMEI, onde tem mais duas salas de aula e um pequenino pátio em frente a essas.

Uma dessas salas atende a crianças de 4 a 5 anos, no turno da manhã e à tarde uma de 3 a 4 anos. Existem nela quatro conjuntos de mesas cadeiras, esses mobiliários são padronizados pela PBH.

Há um armário que fica no chão, tem quadro de giz e uma parede que é utilizada como mural para exposição de trabalhos das crianças.

Na sala, que é utilizada pelas crianças de 5 a 6 anos, as carteiras são individuais, mas ficam agrupadas de quatro em quatro.

Todas as salas são claras e arejadas e bem limpas, percebi a exposição de trabalhos das crianças, cartazes de ajudantes do dia, da rotina outros que apresentam o alfabeto e os numerais até o número 10.

Quadro de profissionais e turmas

No período de realização da pesquisa, 2008, os dados relativos à instituição eram:

QUADRO 6
Quadro de turmas da UMEI Casa Pequenina

Turma	Faixa etária	Número de turmas	Número de crianças	Número de educadoras	Atendimento
Maternal I e II	1 a 3 anos	01	16	04	Integral
Maternal III	3 a 4 anos	01	20	01	Parcial
1º Período	4 a 5 anos	01	20	01	Parcial
2º Período	5 a 6 anos	02	40	02	Parcial
				02 apoios	
Total	05	05	96	10	

Fonte: Dados da UMEI Casa Pequenina - 2008.

QUADRO 7
Quadro de funcionários da UMEI Casa Pequena

Função	Nº de funcionárias
Educadora	09
Educador	01
Coordenadora Pedagógica	02
Diretora	01
Vice-diretora	01
Auxiliar de secretaria	01
Cozinheiras	02
Auxiliar de serviços gerais	02
Porteiro	04
Total	23

Fonte: Dados da UMEI Casa Pequena - 2008.

1.3.3 - Aspectos do perfil das educadoras das UMEIs Cantarolando e Casa Pequena

A partir da análise de dados contidos na ficha de identificação preenchida pelas educadoras das UMEIs participantes da pesquisa e complementados com informações colhidas durante conversas e entrevistas, foi possível construir um breve perfil desse grupo de educadoras e educador, no qual busca-se enfatizar, entre outros, aspectos pessoais e profissionais, suas trajetórias de formação (cursos, graduação, pós-graduação) e de trabalho na docência (em instituições públicas e/ou particulares de ensino).

Em 2008, as duas UMEIs investigadas tinham um total de 25 educadoras e um educador, que trabalhava na UMEI Casa Pequena. As idades dessas profissionais apresentaram a seguinte distribuição: dois com menos de 30 anos; 18 entre 30 e 40 anos e seis com mais de quarenta anos. Vê-se, portanto, uma total predominância da faixa dos 30 a 40 anos.

TABELA 1
Os sujeitos da pesquisa dados pessoais: idade

Intervalos de idade	Número
Menos de 30 anos	02
30 a 40 anos	18
Mais de 40 anos	06
Total	26

Fonte: Dados da pesquisa – 2008.

Quanto a essa característica, informações coletadas pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2007 demonstram que, no Brasil, a distribuição dos professores por idade revela que 68% dos docentes têm mais de 33 anos de idade e que 55% estão na faixa de 30 a 45 anos. E no caso das professoras²⁵ (97,9%, das que trabalham em creches e 96,1% na pré-escola) que trabalham na Educação Infantil, a média de idade é de 35 anos.

Podemos concluir que, quanto à idade, as educadoras e o educador das instituições pesquisadas se inserem na média observada no Brasil, pois estão entre 30 e 40 anos.

Quanto ao quesito raça/ cor, encontrou-se as seguintes declarações: dez educadoras e o educador se declararam brancos; quatro se declararam como pretos e oito como pardas.

TABELA 2
Os sujeitos da pesquisa dados pessoais: raça/cor

Raça/Cor	Número
Preta	04
Branca	10
Parda	08
Não declarado	04
Total	26

Fonte: Dados da pesquisa – 2008.

Em relação à situação civil, os dados indicam que o número de educadoras casadas é o dobro das solteiras. Especificando, vê-se a seguinte distribuição: sete profissionais solteiras; 15 educadoras casadas; três separadas e o único educador divorciado.

TABELA 3
Os sujeitos da pesquisa dados pessoais: estado civil

Situação civil	Número
Solteira	07
Casada	15
Separada, divorciada	04
Total	26

Fonte: Dados da pesquisa – 2008.

²⁵ Optamos nesta pesquisa, pelo termo no feminino apesar de o Censo Escolar utilizar o termo professor (es) para designar as profissionais e os profissionais que atuam em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos).

Passando ao número de filhos, há 16 profissionais que os têm, enquanto dez não os possuem: sete educadoras têm três filhos ou mais; cinco educadoras têm dois filhos e quatro possuem apenas um filho.

Percebe-se, portanto, que a maior parte das mulheres que trabalham nessas instituições possui filhos/as, mas apenas duas delas têm filhos menores de seis anos. O fato de ter filhos pequenos foi ressaltado pelas educadoras nas entrevistas como um motivo importante na definição do ingresso na profissão, ao lado de outros fatores, por se tratar de um trabalho que permite conciliar as funções domésticas e de criação dos filhos, tendo em vista a possibilidade de se cumprir uma jornada parcial de trabalho. As falas das educadoras, citadas abaixo, ilustram essa questão:

Quando abriu o concurso para educador infantil foi uma opção. Quando fiz o concurso era porque eu queria ter um trabalho que desse para ter mais tempo para meu filho, para minha família. (Lídia, 21/05/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequenina*, 2008)

Eu pensei assim, meu filho está com quase 1 ano e eu achei melhor ficar trabalhando apenas no meu cargo de educadora. (Viviane, 21/05/2008, turma de 5 a 6 anos, UMEI *Casa Pequenina*)

As educadoras deixam transparecer, em suas considerações, o desejo de conciliação entre o trabalho e o cuidado com os filhos e a casa. A esse respeito, conforme Brushini e Lombardi (2007, p.52), o fato de ter filhos pequenos continua a ser a maior dificuldade da ocupação feminina. A taxa de atividade para mulheres com filhos menores de dois anos, em 2002, era de 51,9% para mães com crianças entre 0 a 4 anos e, entre as que têm filhos/as maiores de 4 anos, essa taxa sobe para mais de 66,9%. Esse dado nos permite avaliar a importância de instituições de educação infantil, para que essas mulheres com filhos pequenos tenham possibilidade de trabalhar e, principalmente, para muitas crianças cujas mães trabalham e que não são atendidas por essas instituições, sobretudo em sociedades patriarcais, como a brasileira, nas quais o cuidado e a educação dos filhos têm sido atribuídos às mulheres, predominantemente, e não aos homens.

Como vimos, 16 educadoras têm filhos e 09 delas e o educador não os têm. Quanto ao número de filhos, ocorreram as seguintes incidências, do maior ao menor número destes: sete educadoras têm três filhos ou mais; cinco educadoras têm dois filhos e quatro possuem apenas um filho.

Segundo afirmam Ongari e Molina (2003, p. 42), no caso de educadoras de crianças pequenas, a coexistência dos papéis profissionais e familiares mostra-se complexa, pois a

atuação junto a essas crianças movimenta ações e funções de cuidados (banho, alimentação e proteção) análogos, do ponto de vista fenomenológico, àquelas realizadas dentro da família. Tal correlação é significativa em relação à identidade pessoal, enquanto mulher e mãe, e ainda em relação à definição do trabalho. Nesse sentido, conforme Ongari e Molina (2003) salientam, nessa fase da vida, de criação de filhos, apresenta-se com relevância o problema do entrelaçamento entre responsabilidade familiar e o papel social profissional, típico da ‘dupla presença’²⁶ feminina para as mulheres.

Uma das expressões desse entrelaçamento manifesta-se na preocupação em ter um emprego que permita conciliar o trabalho fora de casa com a criação dos filhos, como no caso das educadoras que precisaram trabalhar apenas um turno porque têm filhos pequenos.

Lídia, que atuava com a turma de 1 a 3 anos, por exemplo, considera que no seu trabalho não se separa o papel de mãe e educadora, no que se refere às necessidades de manifestar carinho e de realizar cuidados e proteção às crianças. Já Viviane, que atuava com uma turma de cinco anos, disse que observa o desenvolvimento de seu filho para pensar o desenvolvimento das crianças com as quais trabalha, mas, às vezes, faz o movimento contrário. Ou seja, observar as habilidades dos pequenos de sua turma lhe ajuda a entender aspectos do desenvolvimento de seu filho.

Ainda segundo Ongari e Molina (2003), no caso das educadoras que não têm ou não tiveram filhos/as na faixa etária de 0 a 6 anos, estas se referenciam em sua experiência doméstica como tias, irmãs ou em outras relações e contatos que tiveram com crianças pequenas em outros espaços (por exemplo experiências profissionais anteriores) no trabalho com as crianças nas instituições onde trabalham.

Nesta pesquisa, constatamos que as educadoras que atuavam com as crianças de 0 a 3 anos e que não possuíam filhos, e eram apenas duas nessa situação, não evidenciaram que tivessem dificuldades de aprender a lidar com as crianças nos aspectos do cuidado. No caso de Cida, ela relatou que sua mãe cuidava de crianças em sua casa e que ela aprendeu muito a observando na realização dessa tarefa. Além disso, ela deu a entender que cuida de seus sobrinhos. Quanto a Carmem, essa não chegou a se manifestar sobre esse assunto.

No plano da formação escolar ou qualificação profissional das educadoras infantis pesquisadas, constata-se que a maioria delas possui curso superior completo ou está em fase

²⁶ Segundo essas autoras, o termo ‘dupla presença’ é usado na literatura sociológica para definir a situação de vida das mulheres que começam a impor sua presença de maneira cada vez mais significativa no mercado de trabalho, a partir da década de 70. Atualmente, as mulheres não têm que escolher entre a aceitação dos papéis tradicionalmente femininos (tradicionais) de esposa e mãe, ou percursos centrados apenas na profissão, mas têm a possibilidade de encarregar-se de trabalho extradoméstico e, ao mesmo tempo, manter a responsabilidade pela gestão familiar.

de complementação do mesmo. Isso indica que as profissionais das instituições participantes dessa pesquisa possuem mais do que a formação mínima que é exigida para esse cargo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que é o magistério nível médio - modalidade normal.

Detalhando um pouco mais essas informações, temos os seguintes dados: do total dos 26 profissionais pesquisadas/os, todos/as fizeram o magistério no nível médio. Com o curso superior completo foram encontrados 18 educadoras e um educador. Sete educadoras possuem graduação incompleta.

Quanto à pós-graduação, nove educadoras a tinham realizado. Em relação aos cursos de graduação já cursados ou em andamento, 19 eram em Pedagogia, seis fizeram Normal Superior e o educador cursou Teologia.

Quanto a esses dados, informações coletadas pelo Censo Escolar 2007 e analisadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) mostram que dos/as 95.643 professores/as que trabalham em creches, apenas 45% apresenta o magistério na modalidade normal e 37% possui formação de nível superior, as licenciaturas. E dentre os 240.543 que trabalham em pré-escola, 86% possuem a formação exigida pela LDB/96, sendo 45,5% com escolaridade superior e licenciatura e 41,3% com o curso Normal ou Magistério.

Em Belo Horizonte, as educadoras infantis têm empreendido movimentos de mobilização e reivindicação por sua equiparação salarial e de carreira com o quadro de professores/as da rede municipal, usando como um dos argumentos para tal o fato de possuírem formação profissional maior do que a exigida por lei para exercer o seu cargo. Afirmando assim que seu nível de qualificação se equipara à formação apresentada pelos/as professores/as dessa rede que têm salários maiores que os seus.

Outro fato relevante na análise dos dados referentes à formação das profissionais investigadas em nossa pesquisa, refere-se ao fato de que a maioria graduou-se no curso de Pedagogia, e que este corresponde à exigência da LDB/96,²⁷ sendo considerado o campo ideal para formar os/as profissionais para atuar na Educação Infantil (e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental).

No geral, os dados do grupo de educadoras investigado, confirma as informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, pois mostram que as áreas de formação superior

²⁷ LDB, Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11%), Matemática (7,4%), e História (6,4%).

Completando esse pequeno perfil das educadoras e educador da pesquisa, ressaltam-se, ainda, os aspectos a seguir:

- Todas as educadoras infantis que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte têm vínculo de trabalho efetivo, mas quando essa pesquisa foi realizada, ainda estavam em fase de adquirir estabilidade por estar cumprindo o estágio probatório de três anos, pois sua entrada nesta rede ocorreu no segundo semestre de 2005.
- Quanto à experiência profissional no magistério, em 2008, dentre as 25 profissionais e o profissional, participantes desta pesquisa, todos possuíam pelo menos três anos de experiência na Educação Infantil e 20 profissionais já atuavam no mínimo há cinco anos no magistério com o Ensino Fundamental. Destaca-se, ainda, que 11 das 25 profissionais e o educador infantil trabalhavam em outra rede de ensino, sendo nove dos casos em escolas públicas (sete dessas profissionais atuavam no município de Ribeirão das Neves e duas em escolas particulares).

Dito de outra forma, tem-se o seguinte quadro: com até **03** anos de docência em Educação Infantil – tem-se **12** profissionais; de **3 a 5** anos – tem-se **01** profissional; de **05 até 10** anos – tem-se **09** profissionais e com **mais de 10** anos de docência em Educação Infantil – tem-se **04** profissionais.

TABELA 4

Tempo de atuação das educadoras pesquisadas na educação infantil

Tempo de docência na Educação Infantil	Número de profissionais
Até 03 anos	12
3 a 5 anos	01
5 a 10 anos	09
Mais de 10 anos	04
Total	26

Fonte: Dados da pesquisa – 2008.

Considerando o tempo de magistério de um modo geral, e não somente na Educação Infantil, **20** profissionais já haviam trabalhado antes como docentes, e entre esses encontramos os seguintes índices: até **05** anos de magistério – **07** profissionais; de **05 até 10** anos de magistério – **04** profissionais; com mais de **10** anos de magistério – **04** profissionais.

Ressalte-se que **06** profissionais investigadas não haviam tido experiência na docência antes de trabalharem na função de educadora infantil na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

TABELA 5
Educadoras: tempo de atuação no magistério

Tempo no magistério	Número de profissionais
Até 05 anos	07
5 a 10 anos	09
Mais de 10 anos	04
Total	20

Fonte: Dados da pesquisa – 2008.

Constatamos ainda que do total de profissionais das UMEIs pesquisadas, **11** profissionais já atuaram em outras redes de ensino: **02** educadoras o fizeram na rede particular e **09** o fizeram na rede pública. O educador da UMEI *Casa Pequena*, por sua vez, além de trabalhar nesta Unidade, trabalhava também na rede privada de ensino.

Detalhando um pouco mais, encontramos os seguintes dados acerca das redes de ensino por onde estas e este profissional se distribuía: Prefeitura Municipal de Contagem – **01** profissional; Prefeitura Municipal de Neves – **07** profissionais; Rede Particular de Ensino - **02** e Rede Estadual – **01** profissional.

Se esses dados forem cotejados com os referentes ao Censo Escolar da Educação Básica de 2007, nota-se que a maior parte dos/as profissionais que trabalham na Educação Infantil (creches e pré-escolas) trabalham em redes municipais de ensino, pelo fato de que cabe ao município a responsabilidade de oferecer a Educação Infantil, conforme consta do Art.11 da LDB/96.

Assim, do total de 95.643 professores/as brasileiras/os que trabalham em creches, 58.991(61,68%) exercem suas atividades em instituições municipais. Já com relação à pré-escola, dos 240.543 profissionais contabilizados, 165.953 (68,99%) trabalham em redes municipais de ensino.

No que se refere ao número de profissionais atuando em outras redes de ensino, observamos que esse é um número significativo nas instituições que pesquisamos, pois, no universo de 25 trabalhadoras (e um trabalhador), esse índice corresponde a quase metade desse total. Tal fato se coloca no sentido oposto ao que acontece em nível de Brasil, pois segundo informações do Censo Escolar da Educação Básica 2007, do conjunto das/os profissionais que trabalham em instituições de Educação Infantil - creches e pré-escolas-brasileiras, mais de 80% destes trabalham apenas em uma escola e rede de ensino.

CAPÍTULO 2 - AS EDUCADORAS DO PRIMEIRO CICLO²⁸ DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos fragmentos das histórias de seis educadoras que trabalhavam no primeiro ciclo da Educação Infantil, que participaram de nossa pesquisa. Falamos como chegaram à docência, de suas autoimagens profissionais, das suas concepções sobre as crianças e de aspectos de suas lidas diárias. Buscamos evidenciar os sentimentos, as alegrias, tensões e as dificuldades que elas manifestaram sobre seu trabalho, aspectos esses constantemente construídos e reconstruídos em suas práticas diárias nas UMEIs.

2.1 - Cida, Elvira, Lídia, Carmem, Janete e Lisieux e seus encontros com a Educação Infantil

Nos nossos encontros com as participantes deste estudo, partiu-se do pressuposto de que seus relatos e falas são repletos de sentidos. Como afirma Perrenoud (1995, p.191-192), *“cada qual tenta dizer e fazer prioritariamente o que tem mais sentido para si”*, e cada sujeito *“tem uma ‘teoria’ sobre o que o ‘faz correr”* e, portanto, pode falar sobre os seus interesses, transformá-los em atos, trabalhar neles”.

Partindo dessas reflexões, considera-se que o que esses sujeitos disseram sobre as suas histórias pode nos revelar muito sobre os motivos de sua entrada na docência, bem como evidenciar os conflitos, satisfações e os sentidos que atribuem a sua prática profissional na educação infantil.

Iniciaremos apresentando as educadoras e o educador da UMEI *Casa Pequeninã*, e, logo em seguida, as educadoras da UMEI Cantarolando, ambas trabalhavam em 2008 com crianças de 0 a 3 anos.

Nessa primeira instituição, realizaram-se 03 (três) sessões de entrevistas coletivas com as educadoras Elvira, Cida e Lídia que atuavam com crianças entre 1 e 3 anos, no turno da manhã, acompanhei seu trabalho uma vez por semana, entre os meses de março a junho de 2008.

²⁸ Na RME/BH, a Educação Infantil é considerada parte do primeiro ciclo de idade de formação: **o ciclo da Infância**. E esse se apresenta organizado em três ciclos menores: 1º ciclo da Educação Infantil – 0,1 e 2 anos; 2º ciclo Educação Infantil – 3,4 e 5 anos; 1º ciclo do Ensino Fundamental – 6,7 e 8 anos. (Fonte: Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, 2001, p.29)

Na UMEI *Cantarolando*, a educadora Lisieux, que trabalhava com crianças de 2 a 3 anos, no turno da tarde, participou de entrevista individual que foi extremamente rica, porque ela tem muita experiência de trabalho na Educação Infantil, é muito empolgada e teve grande disposição para narrar sua história na docência na educação infantil, que é longa.

As educadoras Keila, Carmem e Janete, trabalhavam com a turma de 2 a 3 anos no turno da manhã, participaram de uma sessão de entrevista coletiva. Essa experiência foi muito positiva, pois houve grande disposição e receptividade por parte dessas participantes.

As entrevistas coletivas eram orientadas por uma questão geradora: ***Fale sobre você, como se tornou educadora e o que significa esse trabalho para você.*** A intenção era permitir a exposição dos relatos das educadoras ao propiciar momentos para suas reflexões e lembranças de momentos de sua vida.

A realização dessas entrevistas coletivas foi, por sua vez, essencial, pois possibilitou uma descontração das participantes que puderam dialogar naturalmente, sem nenhuma tensão, confirmando as observações de Kramer (2007, p. 64) a esse respeito, ao enfatizar que durante as entrevistas coletivas,

não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas e comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parece diminuir; os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face.

Na UMEI *Casa Pequeninina* realizaram-se entrevistas coletivas com Cida, Lídia e Elvira, essa estratégia nos favoreceu ao permitir maior espontaneidade durante os nossos contatos, que aconteceram durante as observações em sua sala e durante as entrevistas das quais participaram.

Houve um clima de descontração e confiança por parte das educadoras, que estiveram à vontade para expor suas histórias, expectativas e opiniões e também para nos dirigir algumas questões durante as entrevistas.

Em ambas as UMEIs, essas entrevistas foram realizadas nos horários de trabalho e dentro da instituição, pois era o único tempo disponível para as educadoras. Para que acontecessem houve muita colaboração da coordenação pedagógica e vice-direção que ajudaram a organizar os momentos e espaços dentro da instituição para que tivéssemos a possibilidade de reunir as educadoras ao mesmo tempo. Além disso, Lídia, educadora de apoio, da UMEI *Casa Pequeninina*, chegava uma hora mais cedo no trabalho para que pudéssemos nos reunir .

Pelos contatos mais freqüentes que tive com essas três educadoras desta instituição foi possível construir um processo de reflexão sobre suas falas, seus próprios relatos. Ao retomar e refletir sobre questões apresentadas entre uma entrevista e outra, os relatos eram enriquecidos. Além disso, as observações que estávamos realizando no cotidiano do trabalho das educadoras, nas suas turmas, também traziam novos elementos, riquezas e vida aos relatos das entrevistas.

Queremos ressaltar em relação a todas as entrevistas, que essas foram previamente combinadas, agendadas e autorizadas, havendo sempre acordo e esclarecimentos sobre a dinâmica a ser adotada, se seria coletiva ou individual, onde e quando. E antes do início das mesmas, retoma-se a dinâmica, lembrando a proposta da pesquisa. A opção da maioria das educadoras para que a entrevista ocorresse dentro da instituição se justifica pelo fato de que elas trabalham em outros turnos dessa, ou de outras instituições de ensino.

Revirando e remexendo as lembranças: FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DE EDUCADORAS INFANTIS

As histórias das educadoras são as histórias de suas marcas, e são as marcas que nos escrevem (Rolnik, apud Pérez, 2003, p. 100) e “*suas histórias não falam de fatos, mas de acontecimentos, que não se constituem em documentos mas em signos, que não nos apresentam argumentos mas sentidos*” (Pérez, 2003, p. 100). E os sentidos motivam as ações individuais. Pois segundo Weber (1991), cada sujeito age levado por um motivo, e este não se encontra no seu resultado e sim na própria conduta, portanto nem sempre evidentes num primeiro olhar a quem pretende capta-lo e compreendê-lo.

Ao narrar suas histórias, as educadoras evidenciam significados que traduzem suas formas (visíveis e invisíveis de ver o mundo, de compartilhar a realidade social) e os criam, ao mesmo tempo.

✓ Fragmentos da história de Cida

Eu acho que tem alguma coisa interna minha, muito mais interna que voltou mais pra educação infantil, que me volta pra educação infantil. Eu acho que é até alguma coisa, vê se você me entende, interna, psicológica, vem de dentro. (Cida, 4/06/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequena*)

O trecho acima expressa o sentimento de Cida sobre os motivos que a levaram a optar por trabalhar na educação infantil, os quais a remete a aspectos internos de sua subjetividade que ela não consegue muito bem identificar.

Cida estava em 2008 com 38 anos, era solteira e não tinha filhos. Quanto a sua cor/raça, se declarou branca. Trabalhava também na Rede Municipal de Contagem como professora do Ensino Fundamental. Sua entrada na docência se deu quando assumiu o cargo de educadora infantil na UMEI *Casa Pequenina* em 2005, após ter sido nomeada pela Prefeitura de Belo Horizonte através de concurso público.

Anteriormente a seu trabalho na docência, foi contadora num escritório de contabilidade e advocacia que funciona próximo à Escola Estadual Afonso Pena, na Avenida João Pinheiro, no centro de Belo Horizonte. Possui o curso de Magistério, nível médio e cursou Pedagogia na UFMG. Ela foi uma das primeiras educadoras que aderiu a esta pesquisa, aceitando que a observássemos e aceitou ser entrevistada juntamente com suas colegas de turma – Elvira e Lídia, que aderiram à pesquisa a partir do início da observação, como citado anteriormente.

Essa educadora iniciou sua narrativa nos contando de sua infância pobre e que seus pais (na época desta investigação) estavam estudando (a mãe no ensino médio e o pai na quarta série) e que não tinham, quando ela era criança, dinheiro para lhe comprar livros. O único livro que tinham em sua casa era uma bíblia. Ao contar esse fato, ela avaliou que não havia em seu lar “um ambiente alfabetizador”. Ou seja, conforme nos explicou, não havia materiais que a estimulassem a querer aprender a ler. A esse respeito, ela elucida que o estímulo para aprender a ler lhe foi suscitado pelo contato com as revistinhas da Mônica e Cebolinha, personagens de Maurício de Souza, conforme a fala que se segue:

É, eu queria aprender a ler pra ler as revistinhas. Eu ficava doida pra aprender a ler pra ler as revistinhas e só fui entrar com 6 anos, mas aí eu já ia fazer 7 anos. Engraçado, eu não sei se isso é inconsciente também, eu aprendi a ler rapidinho, com um mês que eu estava na escola. Eu aprendi pelo método do global, com dois meses eu já estava alfabetizada. (Cida, 04/06/2008)

O contato com as revistinhas parece ter sido tão significativo para Cida, conforme seu depoimento acima, a ponto de estimular o seu processo de alfabetização. Destaca-se, ainda quanto a isso, que, ao solicitarmos que apresentasse um objeto que simboliza sua profissão de educadora infantil, ela afirmou que a revistinha é o objeto que representa sua prática

profissional. No trecho abaixo, ela descreve a forma como a revistinha começou a fazer parte de sua vida:

não morava dentro da favela, eu morava numa rua assim perto, aí na terceira ou segunda casa, já eram aquelas casinhas de lona e tal e pra lá era pior ainda, mas apesar de eu morar assim... nesta rua, eles construíram, aí o pessoal lá da favela já começou a fazer as construções, de lona. Minha casa era de alvenaria e tudo, mas eles não. E lá com essa construção, tinha uma moça que eu não sei quem é que colocava as cadeirinhas com tijolo pra gente brincar de escolinha. E ela me passou essa revistinha, mas nem condição de comprar revistinha eu tinha e aí por isso eu tinha vontade de aprender a ler pra ler as revistinhas. Eu ficava doida, mas aí, depois que eu me alfabetizei, meu pai ainda não tinha condição de comprar nenhuma revistinha pra mim, agora eu sou cheia de revistinha lá em casa. (Cida,04/06/2008).

Em outros termos, ao rememorar sua infância, Cida nos conta sobre sua origem humilde e lembra que sua família tinha poucas condições econômicas e que ela não teve, quando criança, um ambiente que oferecesse estímulos. Em suas palavras, ela não teve “um ambiente alfabetizador”, para que ela quisesse aprender a ler. No seu caso, e segundo ela, esse estímulo veio através de “uma moça” que ela não lembra o nome, mas que era vizinha de sua família e brincava de escolinha com as crianças do bairro. Ela se lembra que ela e as outras crianças se assentavam em tijolinhos imaginando estar numa escola de verdade. E ao brincar de aulinha, a moça lhes dava revistinhas para folhear. Foi assim que ela se introduziu no mundo da leitura, segundo suas lembranças.

Atentando para a importância e influência que determinadas práticas familiares de classes populares em relação à leitura e escrita têm sobre o “sucesso” e o “fracasso” dos seus filhos e filhas na escola, Lahire (1997, p. 20-21) afirma que “[...] *o texto escrito, o livro para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através dos quais recebe o afeto de seus pais*”. Segundo o autor, isso significa, que, para a criança, afetos e livros não são duas coisas separadas, mas estão bem associadas.

Talvez possamos considerar, tomando a afirmativa acima, que Cida (talvez) sentisse falta não apenas dos materiais escritos, percebidos por ela como falta de estímulos, mas, em certa medida, é possível que talvez percebesse a ausência de práticas diárias que envolvessem a leitura e escrita, pois ver os pais lendo livros, jornais ou mesmo revistas pode tornar esse ato de ler mais natural para a criança, conforme afirma Lahire (1997).

Mediante sua narrativa, podemos concluir que Cida obteve seus contatos iniciais com a leitura fora de sua casa, com a vizinha e outras crianças do seu bairro. E pelo que nos contou, ela demonstra ter conseguido superar essa ausência de estímulos ao ter se

alfabetizado. Não somente tendo prosseguido seus estudos na educação básica, mas chegando a concluir o curso superior de Pedagogia, com muito esforço e persistência.

Continuando seus relatos sobre os motivos que a levaram à docência e como se tornou educadora infantil, Cida nos falou de um fato que despertou seu interesse pelas crianças e por seu desenvolvimento.

Segundo ela, sua mãe cuidava de crianças em sua casa e ela a observava nesse trabalho, isso que nela suscitou uma vontade de conhecer mais sobre crianças e de como lidar com elas. Cida nos falou:

Via minha mãe cuidar daqueles meninos, minha mãe olhava crianças pequenas, precisava trabalhar e tal e, às vezes, até menino de 6 meses. E eu via minha mãe olhando e eu pensava: “*Meu Deus, o que a gente faz com criança de 6 meses e de 2 anos? Será que devemos deixar elas aí, andando, brincando?*” E eu ficava pensando, eu acho que já tava começando a me preparar ... (Cida, 21/05/2008)

Para Cida, observar sua mãe cuidar das crianças que ficavam em sua casa foi o que começou a despertar seu interesse e o desejo de trabalhar com crianças, levando-a a refletir e querer compreender as especificidades e as formas de trabalhar com elas.

Esse desejo parece ter ficado latente por um grande período, pois ela se formou em contabilidade e começou a trabalhar em escritório de advocacia.

Mais tarde, quando começou a fazer o curso de Pedagogia, e a estudar teóricos como Piaget, Cida começou a relembrar sua infância, que ela considera um período em que brincou muito e foi feliz. Aí sentiu voltar o desejo de “entrar na área da educação e estar na escola”.

Ela contou também, que ainda se lembrava de uma época há muito tempo atrás, quando não era ainda formada, em que trabalhou por uns sete meses com crianças do 1º período. Lembrou também que já deu aula particular, de reforço para crianças de 1ª a 4ª séries, atividades que se constituíram na suas únicas experiências na docência.

Durante 10 anos, anteriores ao trabalho na UMEI, Cida trabalhou em escritório de vendas e depois de contabilidade e advocacia, onde atuou até assumir o cargo de educadora infantil em Belo Horizonte, em 2005. Depois trabalhou como professora do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Contagem, em 2007.

De acordo com Cida, trabalhar em escritório era ótimo, pois “*você consegue resolver os problemas*” e porque já tinha prática de quase dez anos nesse trabalho. Mas seu desejo era “*vir pra escola*”.

Sua mudança de profissão não foi rápida e só após ter tentar várias vezes concurso público para ser professora, é que conseguiu ser aprovada e nomeada para ser educadora infantil.

No trecho abaixo, Cida deixa transparecer esse fato:

Eu já fiz tanto concurso pra educação... eu formei e tal, mas não tinha tempo pra estudar, não dava tempo. Eu passava, mas passava mal, passava lá em não sei quantos. Aí esse eu passei em 1000 e tal. Pensei: “*eu não vou ser chamada não. Não vou ser chamada de jeito nenhum, pois eu passei muito mal classificada*”. Aí, eis que o Pimentel chamou e eu estou aqui, eu fui chamada. Igual ano passado que eu fiz também o concurso de Contagem e não estudei nada. Não tinha nem como estudar e passei também e esse chamou rapidinho! (Cida, 21/05/2008)

A nomeação de Cida para a função de educadora infantil, conforme seu relato, foi motivo de muita satisfação. E ao falar de sua chegada na UMEI *Casa Pequenina*, ela nos disse:

Quando cheguei aqui, no escritório é só barulho de telefone, achei lindo, parecia uma casinha de boneca, muito bonita! Quando cheguei lá fora e vi o barulho dos meninos, eu pensei: – não vou voltar aqui nunca mais. Era muito barulho. Aí cheguei no escritório e os colegas perguntaram: – *aí Cida gostou?* E eu falei: “*é lindo, maravilhoso, mas não quero voltar lá nunca mais. Mas depois eu pensei: é melhor o barulho dos meninos do que o da Avenida Afonso Pena.*”. E como eu já tinha pedido demissão, eu vim. (Cida, 21/05/2008)

Esse trecho de entrevista de Cida é muito significativo. De um lado nos fala de seu encantamento e de outro, de seu medo em enfrentar algo novo para ela: lidar com as crianças pequenas, mesmo já tendo visto sua mãe fazê-lo. Mas, após avaliar sua situação, ela acaba optando pelo trabalho na UMEI. É curioso que ela tenha se referido ao barulho nos dois ambientes, embora de natureza muito diferentes: da criança e do centro da cidade, como ela salienta.

Na época desta pesquisa, a educadora estava em seu terceiro ano na UMEI e contou que trabalhou com crianças do berçário e também com as faixas etárias de 3, 4 e 5 anos como *educadora de apoio*²⁹. No ano de 2008, quando realizamos esta pesquisa, ela estava com a turma de crianças de 1 a 3 anos, que funcionava numa mesma sala.

²⁹ **Educadora de apoio** é aquela que entra em mais de uma turma dentro da instituição, desenvolvendo atividades específicas para proporcionar períodos em que a educadora referência da turma possa realizar estudos e planejamento fora da sala de aula. Tem também como função desenvolver projetos em dupla com a profissional de referência.

Durante seus relatos, Cida também avaliou que sua entrada na educação infantil tem sido uma ótima experiência, mas sente pena de ter começado tão tarde, pois quando iniciou na função de educadora estava com 35 anos, e para ela, nessa idade, já não tem tanta energia quanto as que estão chegando mais novas. Ela disse : *“Uma pena que educador infantil não é invenção de 20 anos atrás. Pena que não existia há 20 anos atrás. Bom para quem vai começar agora! Agora, eu, já estou velha.”* (Cida, 21/05/2008, UMEI Casa Pequeninina) .

Essa reflexão de Cida relativa ao corpo na educação infantil, foi também evidenciada por Lisieux, educadora da UMEI Cantarolando.

E expressam a sua consciência sobre os limites que seu corpo impõe à realização do seu trabalho com as crianças, que exige uma energia e plasticidade para atender às demandas do dia-a-dia, que ela sente que aos poucos está se esgotando. Esse é um aspecto que merece uma discussão aprofundada, pois o trabalho com crianças pequenas demanda uma plasticidade e energia que os corpos vão perdendo ao longo dos anos, num processo de desgaste provocado pelo envelhecimento e pelo ambiente (local e condições de trabalho).

Não é possível desconsiderar essas reflexões mais do que elucidativas sobre o medo do próprio corpo que envelhece e perde o vigor. Pois, ambas as educadoras, compõe o quadro de profissionais da educação infantil na RME/BH, onde está estabelecido que a carreira de Educador Infantil é de 30 anos de trabalho. Lisieux estava com 48 anos e Cida com 38 anos e ambas possuíam, em 2008, apenas três anos nessa carreira.

As reflexões realizadas pelas educadoras nos apontam para discussões essenciais e necessárias sobre o corpo dos/as docentes na educação infantil. Discussão essa, ainda, pequena no campo da educação infantil e nos estudos sobre professores/as

Pudemos perceber que essas mulheres, na trajetória profissional, vivem uma tensão ao constatar que seus corpos com o tempo perdem vigor da infância e que isso dificulta a sua convivência, as distanciando das crianças.

Como, no fazer pedagógico, irá acompanhar o ritmo das crianças, símbolo do movimento e da vitalidade? Como ser capaz de permanecer numa profissão em que a cada ano as crianças estão sempre novas, como ponderou Lisieux. Como superar limites do próprio corpo imposto pela idade, pelo desgaste, pelos ritmos da vida?

Ao pensarmos esses ritmos, fazemos nossas as reflexões abaixo,

Vivenciamos e nos envolvemos, a cada dia, em processos, realidades, fenômenos e circunstâncias rítmicas, a começar pelo nosso corpo, constituído como unidade de ritmos bio-psíquicos e sociais. Somos seres rítmicos, viventes num contexto polirrítmico (...) (TEIXEIRA, 1999,p. 91)

Segundo a autora, os corpos se expressam e, através dos movimentos, das alterações e do próprio findar, revelando vida na trajetória do tempo irreversível. *O corpo é o limite entre o eu e outro.* (Teixeira, 2001).

Pelo que percebemos, as relações corpo-a-corpo são essenciais na interação das educadoras com as crianças, e assim sendo, é essencial indagar: como as educadoras percebem seus corpos nas relações com as crianças? Que concepções e percepções têm sua própria corporeidade?

✓ **Fragmentos da história de Lídia**

Claro que eu já gostava de criança, lidava com criança, já cuidei de criança, mas não tinha lidado com tanta criança. Gostava, mas nem tanto. Hoje eu fico feliz com o desenvolvimento da criança. No dia que uma começa a falar eu fico assim: “ah!! ela falou...”. (Lídia, 21/05/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequena*)

Lídia estava com 31 anos em 2008, era casada e tinha um filho de 9 anos. Quanto a sua cor/raça, se declarou parda. Trabalhava apenas na UMEI *Casa Pequena* e tinha, na época da pesquisa, apenas 1 ano e 8 meses de admissão na Rede Municipal, sendo esse trabalho sua primeira experiência na docência.

No trecho acima, ela descreve a sua sensação ao iniciar seu trabalho de educadora na UMEI *Casa Pequena*. Ela afirma que gosta de crianças e expressa satisfação por poder acompanhar o desenvolvimento delas, ressaltando que antes desse trabalho não tinha cuidado de tanta criança ao mesmo tempo, evidenciando assim que o cuidar tem relevância no seu dia-a-dia de trabalho na UMEI.

Lídia, aparentemente considera que sabe cuidar de crianças, só não tinha feito isso com tantas ao mesmo tempo. Ongari e Molina (2003), referindo-se aos aspectos de cuidado realizado com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil (em creches italianas), afirmam, que, muitas vezes, a aprendizagem desses conhecimentos é gestada em dois eixos da socialização feminina: a maternagem e o trabalho doméstico.

Em 2008, ela estava cursando o Normal Superior promovido pelo Projeto Veredas, e ministrado em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais³⁰. Antes de sua entrada na docência, ela trabalhava numa loja, no comércio, no centro de Belo Horizonte e conta que não se arrepende de ter abandonado esse emprego, porque queria um trabalho que lhe

³⁰ - A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte firmou uma parceria com a FaE/UFMG para promover a formação de educadoras/es infantis que não possuísem curso superior .

permitisse ter mais tempo para sua família, especialmente para cuidar de seu filho que é ainda pequeno.

Em nossa primeira entrevista, Lídia nos contou que nasceu numa família de nove filhos/as, mas que morreram três e atualmente são seis. Ela nos disse que ainda era pequena quando suas duas irmãs mais velhas começaram a trabalhar em casa de família e sua mãe começou a lavar e passar roupa para fora para prover o sustento da casa, pois seu pai não trabalhava na época. Nesse período, ela tinha 11 anos e começou a trabalhar para uma senhora idosa chamada Dona Joana, que era amiga de sua mãe, pois participavam juntas da Legião de Maria.

Essa senhora morava sozinha e pediu para a mãe da Lídia para que essa dormisse em casa para lhe fazer companhia. E sua mãe consentiu, e então, a entrevistada se lembrou: “Fiquei com ela em sua casa e ela me chamava de neném. Eu estava com 11 anos, mas as pessoas falavam que parecia que eu tinha 6 anos”.

A convivência na casa de Dona Joana trouxe mudanças na vida de Lídia:

Aí eu comecei a arrumar a casa, aí ela me dava um dinheirinho, eu lembro que era muito pouco. Os filhos dela gostavam de mim e eles me ajudavam. Um filho dela morava em Brasília e eu lembro que ele me deu o material escolar todo uma vez. E aí umas primas dela, uma vez, vieram a sua casa, e aí diziam: ‘*olha que bonitinho, ela arruma a casa, que bonitinho*’.
(Lídia, 21/05/2008)

Por esse relato, percebemos que Lídia de acompanhante acabou se transformando numa pequena empregada. Mas, de acordo com ela, em sua cidade, no Vale do Jequitinhonha, há muita pobreza e conseguir qualquer ajuda ou ganho, mesmo que fosse pequeno, significava muito para uma família pobre como a sua, num lugar que oferecia poucas possibilidades de ganhos. Ela observou ainda que, a partir daí, com ela, suas irmãs e mãe colocando algum dinheiro em casa “*melhorou um pouco as coisas, pelo menos comida a gente começou a ter e esse dinheirinho eu passava pra minha mãe também, era muito pouco, mas já ajudava ela.*”
(Lídia, 21/05/2008)

Lídia relata que sempre teve aparência aquém de sua idade, tanto que as pessoas costumam acreditar que ela já tem mais de trinta anos atualmente. E assim já era naquela época. Ela contou:

Eu era muito pequenininha para 11 anos. Algumas pessoas achavam que eu era doente, não era normal pra uma criança. Na 7ª série, quando eu entrei

na sala, todo mundo gritou em coro: ‘a sala do primário é lá’, era de manhã, eu estudava de manhã e aí, eu disse: - ‘tenho 13 anos, é aqui!’, ‘eu sou daqui mesmo’. E eu era muito pequenininha. Por isso, Dona Joana me chamava de neném. (Lídia, 21/05/2008)

Dois episódios desse período em que trabalhou na casa de Dona Joana são lembrados com muito humor e carinho por Lídia. Um deles foi quando ela conseguiu juntar dinheiro para comprar uma garrafa de Coca-cola, coisa rara para quem era pobre naquela época. Ela relata:

E aí todo dia ela me dava pratinha, toda hora me dava pratinha. Ia comprar alguma coisa, me dava uma pratinha, e eu adorava. Eu vivia de pratinha, e aí eu lembro que quando eles (os filhos da senhora) foram embora, que nós começamos a contar as pratinhas e ela disse: ‘Neném, você ganhou mais do que te dou por mês!’, eu disse: ‘Beleza! Vou comprar Coca-cola.’. Coca-cola nessa época era muito cara, hoje a Coca-cola de 2 litros está o quê? Uns 3 reais? Nessa época era mais! Eu calculo que devia ser o equivalente a uns 5 a 6 reais”. (Lídia, 21/05/2008)

Um outro episódio que Lídia lembra com detalhes, foi quando ganhou uma roupa nova da Dona Joana:

Ainda em outra ocasião, o filho dela tinha uma loja de roupas e eu tava muito assim sem roupa mesmo, eu lembro que, uma vez, ela comprou um conjuntinho para mim, era de seda e ela desmanchou. Ela era muito boa costureira e fez um shortinho de seda para mim, verde. E eu gostava desse shortinho! (Lídia, 21/05/2008)

Mas aos 12 anos, Lídia saiu da casa de Dona Joana e foi trabalhar em outra casa de família, mas nessa casa criança não tinha vez. Ela se lembra de um fato que a marcou muito ficando em sua memória:

Eu lembro que uma vez eu estava assistindo televisão na sala e o marido da minha nova patroa também estava. E passou na TV a cotação do dólar e eu comecei fazer as contas e disse: “Olha, eu não ganhei um dólar por mês!”. Aí, o homem se virou pra mim e disse: “Deixa de ser besta menina, você não entende nada disso não”. Eu era muito boa na escola, principalmente em matemática, quando falou o dólar hoje, o dólar comercial, aí eu lembro que o dólar nessa época era muito valorizado, valorizadíssimo! Também, talvez ele ficou com raiva porque eu já estava entendendo e sabia que estava ganhando muito pouco. É claro que eu entendia, fazia a associação que eu não chegava ganhar aquilo!” (Lídia, 21/05/2008)

Nessa casa, Lídia nos disse que a rotina de trabalho era pesada. Ela disse que se levantava às 6 horas da manhã, arrumava casa, ajudava a lavar roupa, cuidava de uma criança que tinha um ano de idade. Trabalhava até três horas da tarde e então ia para a escola que funcionava de 15:20 às 19:20. Depois voltava para a casa e arrumava a cozinha depois da

janta. Segundo ela, “*Fazia tudo direitinho não era negócio de mais ou menos não, de qualquer jeito, era tudo direitinho, meia boca não.*”

Pelo relato de Lídia, percebemos que o trabalho doméstico³¹ já aparecia em sua pouca idade como uma necessidade, a fim de ajudar a minimizar a pouca renda de sua família.

Análises empreendidas por Sousa & Pereira Alberto (2008) tratam da repercussão do trabalho infantil no desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes que se tornam trabalhadoras precocemente. Segundo as autoras, a criança e o adolescente das classes populares perdem certos privilégios desfrutados no seio familiar à medida que crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas.

E esse fato vem ratificar a *cultura do trabalhador*, segundo a qual, para os filhos das classes populares, trabalhar, mesmo em idade precoce, é uma forma de ocupar o tempo e aprender um ofício é entendido não só como uma necessidade, mas também como uma virtude. (SOUSA E PEREIRA ALBERTO, 2008, p714).

Isso significa, conforme as autoras, que a infância acaba mais cedo em função da inserção da criança no trabalho e concluem sua análise dizendo que:

No plano social, o trabalho precoce implica danos à escolaridade e condição de cidadania, pois representa uma violação aos direitos sociais humanos determinados na legislação, conforme a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989); a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1991).” (SOUSA E PEREIRA ALBERTO, 2008, p.721)

Pesquisas coordenadas e divulgadas pelo Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos DIEESE,³² demonstram que a exploração da mão-de-obra infantil no ambiente doméstico é predominantemente feminina, o que reitera a constatação de que as meninas chegam a representar 90% desse contingente, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1997).

As autoras Bruschini e Lombardi (2007, p 70-71), em análise de dados sobre o trabalho das mulheres no Brasil, afirmam que o emprego doméstico remunerado, é o nicho ocupacional feminino por excelência, pois mais de 90% dos trabalhadores são mulheres. Essa ocupação se manteve como importante fonte de trabalho no período analisado por essas

³¹ Aqui estamos considerando a definição encontrada na **Cartilha Trabalho Infantil Doméstico**: O trabalho infantil doméstico caracteriza-se como “aquele que é realizado por crianças e adolescentes, fora de suas casas e dentro da casa de terceiros, que tem sido executado em troca de um salário ínfimo ou de uma promessa de roupa, escola e alimentação”.

³² Site: <http://www.dieese.org.br>, consultado em 21 de setembro de 2008.

autoras, (1993 a 2002). Entretanto, segundo suas constatações, esse percentual tem diminuído se for tomado como referência à década de 1970, quando este correspondia a cerca de 25% da mão-de-obra feminina em comparação aos 17% constatados pelo levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2002.

No entanto, apesar dessa modificação nos índices, as autoras afirmam que essa ocupação continua precária por vários fatores como os baixos rendimentos, o pouco índice de posse de carteira assinada e a extensa jornada de trabalho. Todavia, o trabalho doméstico representa ainda uma possibilidade de colocação para mais de 5 milhões de mulheres no mercado de trabalho brasileiro. E em 2002, 13,2% das mulheres que exerciam essa ocupação estavam na faixa etária até 19 anos.

Voltando ao relato da educadora, queremos apontar, que, em nossa percepção, apesar do serviço pesado que enfrentava realizando trabalho doméstico para ter condições de continuar a estudar e ajudar sua família, Lídia enfatiza o carinho que tinha por sua mãe, que, segundo ela, era democrática e nunca a tinha mandado calar a boca, como fizeram na casa de família onde trabalhou depois de sair da casa de Dona Joana. Para ela, o que mais incomodou nesse novo emprego foi acharem que, com doze anos, ela não sabia e não entendia nada.

A entrevistada concluiu, ao lembrar sua vida, que tirando as outras durezas (que ela não quis mencionar) e que considera que nunca mais vai sair do psicológico de sua mãe e do dela também, considera que sua mãe foi um exemplo de mulher que soube criar os filhos.

Dando sequência a sua história, Lídia nos falou de seu casamento e de seu filho. Disse que ela trabalhou no comércio, no centro de Belo Horizonte e das dificuldades de conciliar o cuidado com a casa e o filho devido à longa jornada de trabalho, que se estendia inclusive aos sábados. Lembrou também do extremo cansaço que sentia, tendo que trabalhar longas horas de pé.

Ela conta que há muito tempo sonhava em ter um emprego que possibilitasse ter mais tempo para sua família, especialmente para seu filho. Ela falou: *“Quando fiz concurso de educador infantil foi para ter um trabalho que me desse mais tempo para minha família e meu filho.”*

Dessa forma, Lídia admite que o desejo de trabalhar como educadora foi, num primeiro momento, uma forma de ter mais tempo para suas tarefas em casa e com o filho. Ela afirma que não tinha um ideal a respeito dessa profissão ao assumi-la, mas que já gostava de crianças e de lidar com elas. Mas apesar de não ter um ideal, quando chegou e começou a lidar com crianças é que descobriu que gostava ainda mais delas do que imaginava.

A educadora relata que até então não possuía nenhuma experiência anterior na docência, apesar de ter feito Magistério nível médio e estar cursando o Normal Superior no Projeto Veredas através da Faculdade de Educação (FaE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ela nos contou como foi sua chegada na UMEI Casa Pequeninina e como se sentiu ao iniciar o trabalho como educadora infantil:

Quando fiz concurso, foi para ter um trabalho que me desse mais tempo para minha família e meu filho. Vim direto e comecei a trabalhar com maternal 2 e 3. Mas a rotina não era muito diferente. Eu dava banho, e ficava na parte dos cuidados. Quando eu cheguei e comecei a lidar com as crianças é que eu descobri o tanto que eu gosto de criança, o quanto eu gosto de lidar com crianças. Eu chego lá em casa, eu fico cantando música de criança. (Lídia, 21/05/2008)

Ao propormos que ela apresentasse um objeto que simbolizasse sua prática como educadora infantil, ela nos apresentou um CD de música infantil, dizendo: *“mesmo que eu esteja de férias, eu escuto uma canção infantil e na hora me remete ao meu trabalho aqui com as crianças e tal. Eu estou falando específico desta sala, do berçário e do maternal 1 e 2.”* E reitera que nesses seus dois anos na educação infantil atuou apenas com a faixa etária de 0 a 3 anos e mesmo a outra experiência que teve foi de dobrar turno³³, por pouco tempo, em outra UMEI. Foi também nessa faixa etária e não muito significativo, não acrescentou muito em termos de experiências diferentes, segundo ela.

✓ Fragmentos da história de Elvira

Eu vejo que é uma experiência muito gratificante, não que você espere retorno, mas quando se lida com as crianças, ainda mais nessa faixa etária de um ano, é muito gratificante, você vê o sorriso, aquela satisfação da criança quando ela deixa a mãe ali na porta, a felicidade com que ela entra aqui. E isso me faz sentir muito bem (Elvira, 21/05/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI Casa Pequeninina)

No período da pesquisa, Elvira estava com 45 anos, era casada e tinha uma filha e um filho. Quanto a sua raça/cor, se declarou preta. Possuía 20 anos de docência sempre na educação infantil, tendo passado por *“algumas escolinhas de educação infantil de bairro”*.

³³ Dobrar turno se refere a trabalhar temporariamente em outra instituição de educação infantil da rede municipal ou na própria UMEI onde está, no lugar de profissionais que estão de licença médica, que pediram exoneração ou que estão ocupando temporariamente outro cargo ou função. Como é o caso de quem está na função de coordenação pedagógica, ou no cargo de direção ou vice- direção dessas instituições, dentre outros.

Porém, ela não possui registro profissional relativo a todos esses anos de trabalho, e sabe que isso implicará em ter que trabalhar muito ainda para se aposentar, já que, em 2008, contava com 2 anos e sete meses no seu cargo de educadora infantil, na rede municipal de educação de Belo Horizonte, e, nessa rede, o tempo de trabalho exigido para se aposentar nessa carreira é de 30 anos.

No momento desta pesquisa, Elvira trabalhava com uma turma que tinha crianças entre 1 e 3 anos e nos contou que gosta muito de trabalhar com crianças nessa faixa etária. Porém, uma de suas dificuldades na UMEI se relacionava ao fato de não perceber um envolvimento satisfatório das famílias das crianças, por isso, talvez, ela menciona que não espera um retorno dessas, mas apenas um certo envolvimento.

Em sua trajetória de trabalho em escolas particulares de bairro, ela conta que adquiriu experiência, aprendendo como trabalhar com várias faixas etárias da Educação Infantil. Atualmente está trabalhando na UMEI *Casa Pequenina* e em uma escola de Educação Infantil particular, à tarde.

A situação de Elvira com relação a sua inserção profissional em escolas de bairro, como denominado por ela, nos leva a pensar em uma realidade ainda frequente em nosso país que se relaciona às instituições de Educação Infantil que não possuem autorização de funcionamento.

Essas instituições muitas vezes funcionam em locais impróprios para esse tipo de atendimento, com espaços físicos reduzidos e inadequados para o atendimento dessa faixa etária, inadequação do número de crianças por adulto e profissionais com a qualificação mínima exigida por lei, qual seja, a formação em nível médio na modalidade normal.

Vivendo em situação de clandestinidades, muitas dessas instituições, apesar de cobrar mensalidades das famílias que utilizam seu serviço, não cumprem as obrigações trabalhistas referentes aos seus funcionários, possuindo profissionais sem registro trabalhista, registro em carteira.

Em Belo Horizonte, esse é ainda um problema a ser resolvido, pois, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, existe um grande número de instituições sem autorização de funcionamento fazendo o atendimento à educação infantil e funcionando em condições impróprias.

Para tratar da autorização de funcionamento dessas instituições, foi criada, em Belo Horizonte, a Gerência de Autorização de Funcionamento Escolar (GAFESC), que tem como parâmetro para essa regulamentação, a Resolução 01/2000 do CME /BH. E a partir

dessa Resolução, estão definidos critérios para o funcionamento das instituições de Educação Infantil que precisam ser autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação desse município.

Elvira afirmou por outro lado, que um dos motivos para fazer o concurso de Educador Infantil, foi o de possuir um emprego que lhe conferisse estabilidade, pois em todos esses anos, em escolas de bairro, quase sempre sem registro profissional, sempre a deixaram com muita insegurança, sendo que ela depende do salário para cuidar dos filhos.

O trabalho de educadora na rede municipal de Belo Horizonte é o seu primeiro vínculo estável, e para ela, esse é um aspecto importante, pois significa uma estabilidade no emprego, coisa que não teve trabalhando em escolas particulares de bairro.

A importância da estabilidade profissional no serviço público, apontada por Elvira e outras participantes da pesquisa, foi também constatada por Andrade (2008)³⁴ em uma creche municipal em um bairro da periferia urbana de Campinas. Esse estudo constatou que a maioria das profissionais da instituição pesquisada (8 monitoras e 01 monitor e 6 professoras³⁵) buscou o serviço público, tendo em vista a garantia de maiores direitos vinculados ao trabalho, em virtude de terem vivenciado em sua trajetória de vida situação de desemprego e de trabalho precário.

Segundo a autora, mesmo sendo a média do salário na educação infantil (R\$749,00 em 2004) no Brasil, relativamente pequeno se comparado com o que recebem as professoras e os professores do ensino superior ou do ensino profissionalizante, esse valor é ainda maior do que a remuneração recebida em outras ocupações fora da área educacional.

A autora destaca, ainda, que as profissionais que trabalham na educação infantil, na área pública têm salário relativamente maior que do setor privado. E que, segundo dados fornecidos pelo IBGE/PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004, professoras/es que atuavam na educação infantil, na rede pública ganhavam, em 2002, R\$642,71. Em 2004, recebiam R\$828,68, ao passo que as/os profissionais do setor privado que exerciam essa função, recebiam, em 2002, um rendimento médio de R\$ 469,71 e, em 2004, o valor de R\$648,00.

Esses dados nos ajudam a compreender a satisfação de Elvira por ter conseguido ser nomeada por concurso público e poder trabalhar na educação infantil, do que ela diz gostar muito.

³⁴ ANDRADE, Cristiane Batista. **Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar**. Campinas, São Paulo. 2008. Tese (doutoramento em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

³⁵ Segundo a pesquisadora, nessa cidade, as monitoras trabalham trinta e duas horas semanais, em regime de revezamento, uma semana de manhã e outra à tarde. Recebem um salário de R\$1.200,00, incluídos o vale-transporte e alimentação. Algumas possuem o ensino fundamental, outras o ensino médio. Elas acompanham o trabalho realizado pelas professoras, auxiliando nas atividades pedagógicas. As professoras da Educação Infantil têm carga horária de vinte e duas horas semanais, mas a carga horária de quatro horas e meia é dividida em dois turnos de trabalho, uma de manhã e outra à tarde, e o salário é de R\$ 2.200,00

A estabilidade para a entrevistada significou muito e isso se expressou na escolha do objeto que simboliza sua profissão. A sua escolha foi o livro da história dos *Três porquinhos* e ela se justificou dizendo:

Escolhi os 3 porquinhos porque os meninos sempre pedem essa história e eu sinto que quando eu chego no Pedrico, aquela casa de pedra dele dá uma segurança, aí se eu colocar na minha vida profissional, de certa forma, apesar de ter anos e anos na educação infantil, agora me dá uma estabilidade, se chover, ela não cai. Se você trabalha em escola particular, em algumas empresas etc., então você está sempre assim, amanhã você pode ser despedida, amanhã pode ser seu último dia de trabalho. (Elvira, 04/06/2008 turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequenina*)

Apesar de sua rotina cansativa em dois empregos e o serviço de casa, Elvira diz que não trocaria sua vida por outra. Diz que após sair da UMEI, trabalha à tarde, “*chego em casa 17:30 horas e os meus filhos chegam às 18 horas, e é aquele negócio.*” Eles, às vezes, sentem minha falta, e de vez em quando eu falo: “*Calma, essa semana tem feriado!*”.

Ela afirma que entende a falta que seus filhos sentem de terem mais tempo juntos, mas que não é a quantidade de tempo que ficamos com os filhos o que importa, mas a qualidade. E se tivermos uma boa qualidade do tempo com os filhos, isso acaba compensando o fato de não estarmos sempre ali, diz a educadora.

Elvira se considera num momento satisfatório de sua carreira, pois gosta da instituição, das colegas e especialmente das crianças.

Aqui no ambiente de trabalho, uma coisa que eu não disse e que é muito bom, é que aqui dentro a gente não faz colega, faz amigos. Igual às meninas, minhas amigas, falaram, a gente compartilha as nossas vidas. A gente entra aqui e sente o calor e a humanidade que tem. Não é porque eu tenho salário que eu trabalho só por isso. Vou por isso, e também pelo amor. (Elvira, 4/06/2008 turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequenina*)

Sobre seu trabalho na UMEI, Elvira avalia que está sendo positivo, pois não é só um emprego:

“Eu chego, arrumo a sala e deixo tudo prontinho. Então, sabe, assim, você ir por prazer, por amor, porque está gostando!? Eu nem sabia que eu ia gostar tanto quando eu entrei, porque tinha aquela impressão que a gente ia ficar só trocando fralda, só limpando cocô, só limpando nariz, no início dava essa impressão.” (Elvira, 21/05/2008)

Nos trechos acima, a educadora nos traz elementos sobre aspectos gratificantes que ela encontra no seu trabalho. Ela se refere, sobretudo, ao companheirismo das colegas e ao amor que dedica a seu trabalho, que o fazem ser mais do que um emprego. Por outro lado, expressa

também, com naturalidade, a expectativa que possuía ao assumir a função de educadora, que era ficar apenas limpando nariz e trocando fraldas.

Ao analisar a expectativa de Elvira em relação a seu trabalho com as crianças, percebemos que a sua imagem sobre esse trabalho o associava mais aos fazeres ligados aos cuidados. É possível pensar que as razões dessa mistura estejam relacionadas ao fato de que historicamente essa profissão foi construída como um trabalho naturalmente apropriado para mulheres, por mobilizar, principalmente na atuação com crianças muito pequenas, conhecimentos gestados em dois eixos da socialização feminina: a maternagem e o trabalho doméstico, conforme discutem Cerisara (1996) e Carvalho (1992).

✓ Fragmentos da história da Carmem

Ser educadora pra mim significa brincar, acolher e amar o que a gente faz.
(Carmem, 17 /08/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Carmem tinha 28 anos, quanto a sua raça/cor, se declarou preta. Na época da nossa pesquisa, era casada e não tinha filhos. Estava cursando o Normal Superior através do Projeto Veredas, na FaE/UFMG e em seu terceiro ano de trabalho como educadora infantil na UMEI *Cantarolando*. Trabalhava nesse período, com crianças de 2 a 3 anos. Essa é, também, sua primeira experiência na docência.

No fragmento de apresentação em epígrafe, Carmem descreve o que significa para ela ser educadora infantil, ressaltando que o brincar, o acolher e amar são atributos essenciais para o exercício de sua profissão. Tal afirmativa evidencia uma autoimagem³⁶ profissional na qual o amor às crianças e à profissão são os principais motivadores para o exercício desse trabalho, reforçado por características associadas às mulheres como abnegação, carinho e paciência. Esse fato se confirma na fala de Carmem, quando ela aponta que a sua decisão pela profissão de educadora infantil tem relação com o fato de gostar de trabalhar com criança e que, quando fez o concurso para entrar nessa função, leu o edital e sabia que o salário oferecido era baixo, mas o fez porque precisava trabalhar.

Em sua pesquisa com educadoras infantis e pedagogas em Goiânia, Alves (2006), constatou que essas profissionais ainda apresentam, em seu discurso, que na educação infantil o mais importante é o “*Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende*”. Tal concepção,

³⁶ Segundo Mosquera e Stobaus (1987; 2006), a autoimagem se refere à visão que o indivíduo possui a respeito de si, a maneira como a pessoa se percebe.

fortemente marcada por um processo histórico e social de desvalorização desse trabalho, acaba por perpetuar e justificar a falta de criação de políticas de formação e valorização social e econômica da mesma.

Assim nos perguntamos: o amor às crianças e à profissão que, segundo Carmem, motivaram-na a escolher esse ofício, irá garantir sua permanência na mesma? Pois ela tem a expectativa de que a categoria de educadoras venha a conquistar a igualdade salarial e mudar a imagem dessa profissão.

A educadora nos disse que avalia que o trabalho na UMEI é muito bom e que existe a preocupação e valorização do “conhecimento prévio da criança”, considerando-se o “que ela traz pra escola”. Ressalta que, ainda, ao conviver e trabalhar com elas, acaba aprendendo muito.

Durante a entrevista, Carmem, ao apresentar o objeto que a remete a sua profissão mostrou uma boneca, e diz que essa a faz se lembrar das crianças e ressalta que ser educadora infantil não é apenas ser cuidadora, como muitos pensam, mas que na educação *“também tem um trabalho pedagógico, nós nos preocupamos com a área cognitiva da criança, com a área motora e todas as áreas. E a gente quer também ajudar a construir valores nas crianças.”*

A educadora diz que se sente feliz ao ver o desenvolvimento das crianças de sua turma e salienta que *“a criança pequena tem que pegar, tem que sentir, ver, e aí fica mais fácil pra ela assimilar o concreto”*.

Nesse sentido, ela deixa transparecer que não nega que o trabalho de educadora envolve aspectos do cuidado com as crianças, mas destaca sua preocupação de que esse trabalho não seja identificado apenas como o de cuidadora.

Entendemos que suas considerações apontam para uma necessária discussão sobre o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis na prática diária de quem trabalha na educação infantil.

Quanto a essa discussão, Campos (1994) observa que se deve proceder à integração do cuidar e educar e, mesmo que de fato nunca tenham estado realmente separados, essas dimensões devem ser pensadas de forma integrada, porque a criança necessita de cuidados como proteção e aconchego. Mas que também é verdade que vivenciará experiências mais ricas se for estimulada por profissionais formados para desenvolver atividades educativas programadas.

Ao discutir sobre aspectos do cuidado e formação das educadoras infantis, Tereza Montenegro, afirma que, apesar da *“referência constante ao cuidado como um dos objetivos*

importantes da atual política de atenção à criança pequena, estamos longe de um consenso quanto ao significado desse termo.” (MONTENEGRO, 2001, p. 28).

A autora destaca, ainda, que as pesquisas brasileiras que tratam da educação infantil, quando se referem explicitamente ao cuidado, não discutem seus possíveis significados ou implicações específicas na formação das educadoras. Em sua análise, o termo cuidado é utilizado frequentemente para se referir a funções tidas importantes para as crianças, estas se dividem entre as de natureza afetivas e as de ações práticas (aconchegar, alimentar e limpar).

A autora enfatiza que o cuidado é um *“processo que inclui componentes morais, cognitivos e emocionais”* (MONTENEGRO, 2001, p129). Portanto, a formação de educadoras, principalmente no que se refere ao exercício do cuidado, deverá envolver, além das áreas de conhecimento, a educação moral das mesmas. Contudo, a estudiosa adverte que a concepção de moralidade a ser adotada não deve se limitar à noção de justiça como direito universal, que é impessoal, mas deve incluir *“situações específicas, em que os dilemas morais ocorrem, considerando os vínculos relacionais entre os indivíduos envolvidos, e reconheça, com isso, o caráter pessoal na resolução de conflitos morais”* (MONTENEGRO, 2001,p. 129).

As afirmações de Montenegro nos levam a refletir sobre a complexidade que envolve essa discussão, pois a mudança de concepções relativas ao cuidado e educação e a compreensão de sua indissociabilidade na prática educativa passam pela construção de propostas e práticas pedagógicas e institucionais que incorporem e reflitam sobre essa necessária articulação. Relaciona-se também com propostas de formação profissional que incorporem e possibilitem a compreensão da necessária articulação dessas dimensões, como proposto por essa autora.

Acerca dessa indissociabilidade do cuidar e do educar, é pertinente a consideração de Wada (2003, p.61), no sentido de que:

A observação da criança, os conhecimentos de base, aliados ao trabalho em grupo, o papel flexível e a pluralidade de capacidades; portanto, numa relação dialética, não há incompatibilidade entre contar histórias e trocar a roupa de uma criança, auxiliá-la no banheiro ou dar-lhe banho.

De outra parte, é essencial a formulação e implantação de políticas de valorização do trabalho de educadora infantil que colaborem para romper com as imagens sociais que a associam ao trabalho de maternagem feminina, que prescinde de qualificação profissional de

quem a exerce. E, portanto, não necessita do pagamento de salários dignos e da existência de condições de trabalho adequadas.

✓ **Fragmento da história de Janete**

Janete, no período da pesquisa era casada, tinha duas filhas pequenas. Quanto a sua raça/cor, declarou-se parda. Era casada e tinha dois filhos. Sua graduação é em Pedagogia. Possui outros cursos: Processamento de Dados, Letramento e Alfabetização e Pré-escola, pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG).

Ela é professora do ensino fundamental em escola da Rede Estadual de Ensino há seis anos. Contou que há 14 anos está na área de educação, sempre no ensino fundamental. Em 2008 trabalhava com crianças de 2 a 3 anos.

Quanto a sua experiência na educação infantil, ela começou dizendo:

Eu já tinha trabalhado no setor particular e há uma diferença muito grande de realidade. Então, aqui eu percebi que tive uma abertura para aprender mais e conhecer uma realidade totalmente diferente da que já vivenciei nesses 14 anos. Então eu aprendi que é possível, realmente, a gente fazer algo diferente e fazer as coisas acontecerem. (Janete, 17/08/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Entre outros vários pontos de sua entrevista, a educadora enfatizou que o trabalho docente no setor público é bem melhor do que no setor privado, porque a profissional tem maior liberdade para propor projetos e executá-los com sua turma.

Logo que se apresentou e iniciou seu relato, Janete mostrou dois objetos que representam seu trabalho de educadora, dizendo:

Eu escolhi a tinta e o brinquedo pra desmistificar que a gente trabalha só o brincar, só o cuidar, é tudo que a gente trabalha. Então, mostrando esse lado nosso que é a preocupação dessa escola, da UMEI, de estar ensinando realmente a criança a ser uma cidadã autônoma, participativa, criativa, dando a eles condições pra isso.” (Janete, 17/08/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Ao dizer isso, é clara a contraposição da entrevistada à imagem, que segundo ela, as pessoas têm sobre as educadoras, concebendo-as somente como cuidadoras, comentando:

Não sei por que as pessoas veem a gente assim! [...] todo nosso trabalho é com projeto, a gente trabalha em equipe desenvolvendo esses projetos e temos toda a preocupação em trabalhar o desenvolvimento da criança em todas as suas facetas. (Janete, 17/08/2008 turma de 2 a 3 anos, UMEI Cantarolando)

Durante seu relato, Janete reiterou que, em seu trabalho, ela faz mais do que cuidar, enfatizando que também realiza um trabalho pedagógico. E apesar de não negar a importância das atividades de cuidado com as crianças que acontecem em sua prática diária, a educadora não concebe que o educar esteja contemplado nessas atividades, afirmando que além de cuidar, também “pega no pedagógico, no cognitivo e no emocional das crianças”, tal como aparece também nessa sua fala que se segue, na qual ela também explicita sua autoimagem quanto a seu trabalho na educação infantil. Ela diz:

Educadora é muito mais que uma professora, então, assim, no nosso caso de educadora infantil, além de cuidar, quando a gente fala em educar, pega no pedagógico da criança, no cognitivo, no emocional. (Janete, 17/08/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI Cantarolando)

Quanto ao termo “pedagógico” que apareceu na fala de Janete e de outras participantes da pesquisa, da forma como foi exposto, nos remeteu a uma ideia deste como oposição e de complementaridade às atividades dos cuidados corporais, tais como banho, troca e alimentação, ações essas, muito relevantes na prática diária das profissionais que trabalham com crianças menores de três anos.

Esse termo é polêmico entre as pesquisadoras da área da educação infantil, para algumas, como Kramer (2003), afirmam que “*o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte*”, ou seja, atividade pedagógica não significa atividade escolarizada e nem se reduz à sala de aula.

Pode-se pensar, ainda, que, ao utilizar a expressão atividade pedagógica, essa educadora e as demais que a utilizaram apresentam uma intenção, talvez inconsciente, de se oporem a uma desvalorização imposta historicamente àquelas atividades que remetiam a aspectos do doméstico e da maternagem feminina. E ainda às práticas que se associam à imagem da creche, de espaço de cuidado, de guarda, de proteção, que por muitas décadas foi relegada a mulheres que nela trabalhavam e que precisavam apenas gostar das crianças, dedicar-se a elas, saber amá-las e protegê-las, ou seja, para ser educadora bastava ter nascido mulher, constituindo-se assim o mito da educadora nata, conforme discutido por Arce (2001).

Quanto a essa naturalização do trabalho de cuidar e de educar de crianças como adequado para mulheres, Alves (2006, p.9-10) observa que:

colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em educação infantil como tarefa de *tios e tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha *amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas*. (grifos da autora)

Assim, é possível pensar que Janete e outras educadoras que assim o disseram, não estejam se contrapondo e nem negando a função do cuidar na sua profissão, mas evidenciando que o trabalho com a criança pequena requer ir além do papel de professora ou cuidadora, no sentido de que nem um desses papéis isoladamente é suficiente ou capaz de corresponder a tudo que a criança pequena requer dos adultos que com ela convivem numa instituição de Educação Infantil, pois *“a criança pequena requer tudo: mente, cabeça e corpo (...) nosso papel é íntimo e físico.”* (BOVE apud, WADA, 2003, p. 62).

Janete afirmou, durante seu relato, que além da formação acadêmica é necessário ter boa vontade e disposição de pesquisar para fazer um trabalho digno com as crianças. Ela entende que apesar da desvalorização profissional vivida pelas educadoras infantis em sua carreira, estas são pessoas preparadas e estão fazendo um trabalho digno e de qualidade com as crianças na Educação Infantil.

Em seu relato evidenciou que está na expectativa de ser chamada em outro concurso e trabalhar apenas no ensino fundamental. Segundo nos disse, quando chegar esse momento, ela terá que fazer a opção pelo que paga melhor e é mais valorizado mais financeiramente. No seu caso, terá que abandonar seu cargo na educação infantil. E finaliza dizendo:

A gente também vive de salário e também não pode negar, por mais que a gente saiba que é importante e que o trabalho que a gente faz é de valor, mas a gente não tem reconhecimento, então a gente precisa realmente ter esse reconhecimento, ser valorizado financeiramente e reconhecido como profissional que nós somos e com a formação que nós temos, então, enquanto isso não for possível, eu também não posso ficar esperando. (Janete, 17/09/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Essa observação de Janete, na qual ressalta que terá que abandonar a profissão de educadora porque paga menos que a de professora, remete-nos à discussão da qualidade do atendimento na Educação Infantil, que se relaciona e passa também por uma política de formação e valorização dos/as profissionais que nela trabalham.

Entendemos que a existência de um profissional qualificado é um dos elementos essenciais para uma boa qualidade do atendimento às crianças nas instituições de educação infantil, pois, como afirma Silva (2002, p.210):

A relação com as crianças, dimensão fundamental na prática em educação infantil, certamente sofrerá os reflexos positivos de contar com adultos que possuem uma autoimagem positiva e, mais do que isso, vejam no seu trabalho possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

✓ Fragmentos da história de Lisieux

Eu sou feliz em ser educadora infantil. Eu não me arrependo em tempo algum. Eu me arrependo porque eu não comecei mais cedo na educação.[...] independente de isonomia, de estar me reconhecendo ou não, eu tenho certeza que eu quero ser a diferença na vida desse menino. Eu quero passar essa alegria, com a bagagem de conhecimento.(Lisieux, 21/08/2008, Turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Lisieux, em 2008, tinha 48 anos. Ela era casada e tinha uma filha e um filho. Quanto à sua raça/cor, se declarou parda. Formou-se em Contabilidade, cursou Magistério nível médio e fez sua graduação em Pedagogia no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Trabalhava em 2008 com uma turma de 2 a 3 anos na UMEI *Cantarolando*.

Nos contou que é de uma família que tem muitos professores e professoras, inclusive sua mãe, que lecionava na rede estadual de ensino de Minas Gerais e queria que ela seguisse a docência.

Entretanto, ela declarou: *“eu quis fugir, eu quis fugir ao meu destino [...] porque mãezinha era muito mandona e eu sou muito pirracenta.”*

Segundo Lisieux, sua mãe era uma professora muito *“carrasca”*,

Era uma excelente professora, mas como ela era muito enérgica, só davam aquelas classes especiais pra ela. Ela era reformadora, tadinha! Ela chegava em casa e até chorava, porque dá uma sensação de incompetência, quando se tem uma turma assim difícil.(Lisieux, 21/08/2008, Turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Para *“fugir do seu destino”* da imposição da mãe, Lisieux disse que optou pela contabilidade, mas não se sentia realizada:

Contabilidade eu gostava, porque eu fazia, mas eu não sentia aquele coração batendo assim não, mas eu tinha que cumprir a minha palavra e dei conta, fui

técnica em contabilidade por muito tempo, mas aquilo não me satisfez não. (Lisieux, 21/08/2008, Turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Entretanto, conforme nos contou Lisieux, foi no exercício da contabilidade que acabou por descobrir que o que realmente queria era ser professora,

“aí que o lado da educação começou a interferir, sabe por quê?” Porque mesmo de maneira assistemática, aqueles que chegavam a ser contadores, mesmo estagiários, eu é que tinha paciência de ensinar, de passar serviço, de detalhar, porque hoje em dia as pessoas não têm paciência pra ensinar, a pessoa tem chegar pronta e eu tinha paciência, o tempo que fosse. Eu ficava igual tubarão, cheia daqueles peixinhos, todo mundo que tava aprendendo tava junto ali. E aonde eu ia, eles estavam, porque eu tinha paciência, e isso em várias situações de trabalho em contabilidade. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Paralelamente ao seu trabalho com contabilidade, realizava trabalhos sociais em favelas, sempre com atividades relacionadas com questões sociais, como Pastoral da Criança, envolvendo-se em atividades em que o ensinar estava atrelado.

Então, no ano de 1991, ouviu falar que teria prova de seleção no Instituto de Educação, para o curso de complementação do Magistério, resolveu fazer e obteve êxito ao ser aprovada. E ela nos explica em que consistia esse curso:

[...] então aí eu fiz e não era bem o Magistério, porque eu já tinha o curso técnico [...], era uma complementação do Magistério, na época lá no Instituto tinha complementação do Magistério em dois anos e eu fiz à noite, ainda mexendo com contabilidade durante o dia, e com meus meninos pequenos. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Ela conta que, nesse período, começou a se apaixonar pelo magistério e, por isso, foi largando aos poucos a contabilidade. E à medida que ia se envolvendo com formações na área do magistério, fui gostando cada vez mais.

Estudar no Instituto de Educação propiciou que tivesse a possibilidade de adentrar na área da educação, pois, segundo ela:

Os projetos iam acontecendo lá dentro, porque o Instituto era um centro de referência de educação, então todos os projetos aconteciam lá. Então, dentro do possível, eu fui fazendo e gostando do trem e aí larguei, dei baixa no Conselho Regional de Contabilidade. (Lisieux, 21/08/2008, Turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

A educadora afirmou que, antes de pensar em fazer curso superior, fez vários cursos relacionados à educação infantil no Centro de Estudos Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG), e avalia que estes a ajudaram a ter certeza de queria continuar na docência. E por ter se apaixonado pelo magistério, decidiu fazer o curso de Pedagogia, tentou o vestibular na UEMG e começou a frequentar no segundo semestre de 2002.

Lisieux já atuou no ensino fundamental, mas diz que não gostou da experiência e sua opção é pela educação infantil. Ela diz que percebe que infelizmente as escolas têm uma prática de

querer entornar conteúdo nos meninos, desde pequenos, adultizar e eu nunca achei isso certo. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Para ela, a educação infantil deve pautar-se no brincar, que significa, ao seu ver, trazer o lúdico para dentro da sala de aula.

E segundo o que nos disse, foi o educador renascentista Vitorino de Feltre que a encantou e despertou para pensar sobre a importância do lúdico na educação. E para ela, a criança tem que ser alegre, e, por isso, acha difícil se adaptar em uma escola que

fica tolhendo, porque a criança é muito transparente e ela te exige transparência, então quando eu brinco com os meninos lá, eu estou brincando de verdade, eu não estou só lá no meio. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Sua primeira experiência foi em escola particular e com turma de educação infantil, em 1994. Nessa instituição, trabalhou até 2004. Nos contou que inicialmente, foi difícil trabalhar nesse local, pois não compreendiam sua proposta de trabalho:

Faço muita bagunça, muita coisa, então eu era muito mal interpretada, eu sempre fui muito mal interpretada, porque sempre queriam os pequenos adultos e eu sempre entrava na fuzarca ... sempre entrei, porque [...] como é que eu vou querer, que aquele de 2 anos lá se porte como a gente. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Aos poucos, entretanto, foi conquistando as crianças e as famílias, criando vínculos, e isso foi essencial para que a compreendessem. E afirmou:

Eu acho que quando eu estou com aquela criança, na escola, eu tenho que de certa forma criar um certo vínculo com a família pra que o processo aconteça, porque senão é uma farsa [...], eu me referencio muito em Moacir Gadotti que fala muito desse muro da escola [...], trazer essa família pra

dentro da escola, eu acho que fica mais verdadeiro. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Em maio de 2004, foi nomeada pela PBH para ser educadora infantil, e iniciou seu trabalho na UMEI *Cantarolando*. Contou que algumas pessoas disseram para ela que o local era perigoso, por causa da localização da instituição na entrada da Vila Parque Criança Feliz, que é conhecida por ser violenta nesta região. Mas chegou lá e gostou da instituição, da equipe e das crianças, e não quis sair.

Ela se diz feliz com a profissão que escolheu:

Eu jamais arrependi em ter feito a opção por educação infantil, porque como eu te falei, descobri a educação tarde, eu tenho 48 anos, [...]a casca está envelhecendo, mas eu tenho a energia de 20 anos, tem coisa que eu faço lá que as meninas ficam boquiabertas, por quê? Porque eu tenho a paixão [...], eu tenho um pouco também do Rubem Alves, eu sempre tenho amor, tem que ter paixão e ainda não esgotou isso mim em não. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Apesar de avaliar que começou um pouco tarde na docência, Lisieux, considera que as experiências profissionais fora do magistério ajudaram a configurar a profissional que é hoje. E deixa claro que está no magistério por opção:

[...] meu espaço é aqui, não como última opção, nunca tive a educação como última opção, até porque a minha janela para contabilidade está aberta até hoje, e eu, modéstia à parte, a exerci com muita dedicação, então, eu tenho portas abertas na contabilidade. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Ao analisarmos a fala de Lisieux sobre como foi descobrindo sua vocação para o magistério, percebemos que ela defende com muita convicção a sua opção pela educação, afirmando que mesmo não sendo valorizada deseja trabalhar com as crianças, dando o melhor de si.

Pensando o conjunto do que Lisieux relatou em sua entrevista, ficamos com a impressão de que ela não parece possuir muita expectativa em relação a uma valorização de sua função. Ela afirma que fará o que estiver ao seu alcance, para permanecer na profissão, independente de haver ou não uma valorização da mesma, seja pela sociedade como um todo, seja por parte do poder público municipal de Belo Horizonte.

Porém, apesar de sua disposição e mesmo uma certa “devoção” a essa profissão que se tornou sua causa, precisamos, como Hargreaves e Fullan (apud, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 140), salientam,

é preciso considerar que o desejo e empenhamento do professor/a em desenvolver-se não se realizam fora do contexto de trabalho (fatores que suportam ou desencorajam o processo de desenvolvimento do professor) e do contexto de ensino (fatores que propiciam ou não a criação de uma cultura docente colaborativa) onde esses/as trabalham, e tais fatores influenciam o processo de desenvolvimento desse/a profissional.

E essa afirmativa nos reporta a Weber (apud, COHN,1982), ao afirmar que os indivíduos não se encontram isolados no interior dos sistemas onde convivem, portanto a ação de uns condicionam e determinam a de outros .

Conhecendo um pouco essa educadora, através de seu relato, conversando com ela e observando seu trabalho, presenciamos vários momentos de sua interação com as crianças, pois sempre era convidada a entrar em sua sala, durante o período de campo da pesquisa.

Nessa situação, a ideia de vocação estava presente na prática de Lisieux, mas não como um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação, com esforço e disposição. Então, a nosso ver, essa é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo

Nesse sentido, o que observamos em Lisieux, evoca a ideia de vocação, como considerada nas reflexões de Paulo Freire (1996, p. 161), ao referir-se a essa como uma força misteriosa, que *“explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (...) mas cumpre, como pode, o seu dever”*. E este pode ser considerado, conforme discute Alves (2006), como um aspecto presente e significativo no exercício do magistério na educação infantil.

2.2 - “A criança é o nosso trabalho”: a rotina do dia-a-dia

As práticas cotidianas e rotineiras dessas profissionais se realizam tendo como centro as crianças, o trabalho com as crianças. Nas UMEIs de Belo Horizonte, crianças de classes populares e regiões periféricas desta metrópole. Contudo, não se trata de um trabalho que dependa somente da vontade ou do desejo dessas educadoras, uma vez que ele se configura,

podendo ampliar-se ou limitar-se conforme as condições objetivas e materiais em que se realiza.

As lidas, os fazeres, as práticas e rituais do trabalho rotineiro dessas educadoras estão implicadas em condições materiais e objetivas, a materialidade desse labor, que envolvem as configurações temporais da instituição, como também ordenamentos espaciais e arquitetônicos, seus equipamentos e demais recursos materiais necessários ao trabalho educativo-pedagógico.

Nessa seção são apresentados alguns elementos constitutivos da rotina do dia-a-dia de trabalho das educadoras observadas e ouvidas durante a pesquisa. Nela aparece o cotidiano dessas mulheres, no qual se destacam aspectos da arquitetura temporal dessas instituições e desse trabalho - a rotina propriamente, os encadeamentos, os usos e a distribuição do tempo – e aspectos relativos à espacialidade ou às dimensões físico-arquitetônicas das UMEIs nos quais se desenvolvem os rituais e práticas das UMEIs e de suas educadoras.

Quanto ao sentido ou à compreensão da rotina, termo a que nos referimos, o utilizamos tal como proposto por Barbosa (2007, p.201), para quem a *“rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas”*.

**Sob o choro incessante de Kaká:
uma manhã de chuva na turma de 1 a 3 anos - UMEI Casa Pequenina**

Hoje, dia 17/03/2008, na turma do 1 a 3 anos, vieram apenas 8 crianças, Cida, Lídia e Elvira comentaram que quando chove de manhã as crianças faltam muito. Brinquei com as crianças sentada no chão, e enquanto isso, duas educadoras davam banho e as crianças, após serem vestidas e penteadas, Angelina e Carla voltavam a brincar com as outras crianças que ainda esperavam pelo banho. O banho acontece dentro da própria sala que possui uma bancada para troca de roupa, e também é equipada com chuveiro e tem uma espécie de banheira adaptada (essa sala foi projetada para atender ao berçário quando a instituição foi construída). O banho durou de 9 às 10:10, e, durante esse tempo, as crianças brincaram todo o tempo livremente com brinquedos de encaixe. Quando quase todas tinham tomado banho, pedi para que me ajudassem a guardar os brinquedos numa caixa e algumas crianças maiores, entre 2 a 3 anos, começaram a ajudar (nessa turma, que tem dezesseis crianças, cinco, têm menos de 2 anos e as outras estão entre 2 e 3 anos). Após o banho, fomos levar as crianças para almoçar, na verdade, é só abrir a porta que já saímos no corredor que faz parte da minúscula cantina, que também funciona como espaço para assistir vídeo, fazer atividades de pintura e colagem, e outras do tipo, e é usada mais pelas educadoras de crianças de 3 a 6 anos. Durante o almoço, as educadoras Elvira, Cida e Lídia se dividem entre as crianças menores, que não comem

sozinhas, e as maiores se sentam e recebem o prato com a comida (arroz, feijão e carne com batata), vira e mexe alguém observa se já acabaram e se querem mais. Após o almoço, receberam suco de laranja e uma banana. E aos poucos são levadas ao banheiro, onde lavam a boca, as mãos e usam o vaso quando precisam. Durante essas atividades, duas funcionárias que cuidam da limpeza vão até a sala e organizam o ambiente para a hora do sono, forrando os três berços que existem na sala e espalhando e forrando os colchonetes no chão, onde dormirão as demais crianças. No dia que todas as crianças vão, não sobra nenhum espaço para circular na sala, as crianças ficam quase grudadas umas nas outras. Nesse dia, durante toda esta manhã, o Kaká (uma das crianças da turma) chorou incessantemente. Ele é novo na UMEI e ainda não tem dois anos. Ficou o tempo todo apontando para a porta e falando mamãe. Toda vez que a porta era aberta, ele chorava mais forte e seu choro era incessante. As educadoras foram se revezando para sair com ele da sala e tentar fazê-lo comer e dormir. Segundo Lídia, o Kaká não é frequente na UMEI, e, por isso, não está conseguindo se adaptar. A falta das crianças é um fato que provoca muita insatisfação das educadoras com as famílias, elas sempre reclamam que isso dificulta a adaptação das crianças pequenas. Já eram 11:00 horas e ele não dava sinal de que iria parar com o choro. Elvira o levou para fora, mas de dentro da sala ouvíamos seu choro lá no pátio. Segundo as educadoras, todo começo de semana as crises de choro são fortes, porque ele fica o final de semana em casa com a mãe e parece que se apega muito, porque ele falta mais do que vai. Hoje, enquanto estivemos na cantina, servindo o almoço, as educadoras comentaram *“ainda não tivemos tempo para preencher a ficha de anamnese porque estamos sem tempo”*. Perguntei sobre a escovação de dentes (pois observei que elas não realizam esse cuidado todos os dias) e uma delas respondeu que estão tendo dificuldades de organizar essa atividade diariamente. Às 11:15h, as crianças estavam dormindo. Ficamos na sala enquanto Elvira saiu com Kaká e Cida precisou ir até a secretaria. De repente, Elvira entrou na sala e disse: *A mãe veio buscar o Kaká, pois ele não para de chorar*. E então, ela pegou a mochila e foi levar o Kaká para mãe. A partir de 11:15h, os pais começam a chegar para buscar as crianças do horário parcial. Mas a turma onde estamos fica em horário integral. Então essas crianças têm uma jornada até às 17:20h. Às 11:30h, as educadoras da UMEI que trabalham no turno da manhã estavam prontas para ir embora, e enquanto isso, Lídia, educadora do intermediário, já estava brincando com duas crianças que não quiseram dormir, enquanto as outras dormiam. (Diário de Campo, 17/03/2008, UMEI Casa Pequenina)

Nesta manhã chuvosa, sob o choro incessante do Kaká aparece, em grande parte, a rotina das educadoras nas UMEIs que investigamos. É clara e contundente descrição acima, porque nela está, entre outros aspectos nela contemplados, a rotina das educadoras. Nela se vê os usos, a distribuição e os ritmos do tempo na UMEIs, assim como suas configurações espaciais, sua arquitetura e equipamentos, fatores objetivos e determinantes na organização das atividades, do trabalho das educadoras infantis em suas lidas diárias.

As horas parecem impor o que pode e não pode ser feito: hora de chegar, brincar, tomar banho, comer, dormir, de ir embora. De outra parte, a rotina e práticas daquelas

profissionais está também associada às temporalidades da natureza, uma vez que um dia de sol ou de chuva altera o número de crianças presentes nas UMEIs.

As educadoras se movimentam o tempo todo: é preciso ter vários olhos, vários ouvidos e várias mãos para dar conta de 16 crianças, com idades com exigências específicas e variadas. Neste caso, de 1 a 3 anos, já que esta é uma sala que se organiza na lógica da “*enturmação flexível*”³⁷. Dentre essas crianças tem, ainda, uma com deficiência³⁸ e uma estagiária que ajuda as educadoras dessa turma no atendimento mais individualizado da mesma.

O espaço físico da UMEI *Casa Pequenina* chama a atenção, pois sua metragem é pequena, aproximadamente 330 metros quadrados, seja, em sua área interna (coberta), seja externamente, considerando-se a população da UMEI e o que nela deve ser desenvolvido. Essa restrição implica, de um lado na necessidade de grande organização quanto a seus usos e, de outro, na impossibilidade ou em restrições quanto à realização de certos tipos de atividades com as crianças.

Como registrado acima, na manhã descrita acima, faltaram oito crianças e pelo que presenciamos, por esta razão a rotina foi mais tranquila que nos demais dias de minha observação de campo. E as próprias educadoras manifestaram verbalmente sobre isso, dizendo que quando a sala fica menos cheia elas se cansam menos e até as crianças têm mais espaço para se movimentar, tornando-se possível prestar-lhes uma atenção mais individualizada.

Esse contato direto com as UMEIs e as entrevistas da pesquisa indicaram, claramente, tal como se constata no relato de campo acima, que a lógica temporal é predominante na organização da rotina dessas Unidades de Educação Infantil e as limitações do tempo, como também do espaço, dificulta um trabalho educacional pedagógico³⁹ que permita a formação das crianças em suas múltiplas dimensões.

As educadoras como as demais profissionais da instituição e as crianças, quando chegam na instituição encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos de crianças (hora de entrar na creche, hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do parque, hora da higiene, hora do almoço, hora do descanso e, assim, sucessivamente até o final do dia). As

³⁷ Esta turma é definida como “*enturmação flexível*”, porque foi organizada com a composição de 2 faixas etárias, que normalmente são organizadas separadamente.

³⁸ Na RME/BH a matrícula de crianças com deficiência é prioritária.

³⁹ O termo educacional-pedagógico está sendo utilizado conforme proposto por Maria Lucia de A. Machado (1996), para quem o atendimento institucional às crianças menores de 6 anos tem um caráter educacional no seu sentido amplo. E tem, também, um caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade assumida, planejada, sistematizada pelos profissionais responsáveis por esta tarefa.

ações dos adultos estão subordinadas a esta sequenciação hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina⁴⁰ da instituição.

A cada dia são necessários os tempos dos cuidados corporais, da alimentação e do descanso e existe uma organização dos tempos que dificilmente poderá ser reestruturada como os horários de chegada e saída. Além dessas necessidades básicas das crianças, há uma organização institucional determinada para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que, por sua vez, deverá adequar-se ao calendário civil e aos horários das famílias, da vida social. Qual seja, do mundo do trabalho, em especial, a serem considerados na arquitetura temporal e horários das UMEIs.

Como expresso por Teixeira (1999), o tempo é um aspecto que se impõe e impõe ritmos na rotina e na vida dos/as docentes. Nas palavras da autora,

Fragmentados, dispersos, corridos, combinados às longas jornadas de trabalho intra e extra-escolas, em várias turmas, turnos, escolas, os horários escolares tensionam e intensificam a rítmica dos tempos cotidianos dos professores. Acoplados aos relógios e aos calendários civil e escolar, são eles um instrumento básico de modulação rítmico-temporal da rotina docente. (Teixeira, 1999, p.101)

Além dessa configuração temporal da escola e da docência, referendada em horários rígidos e claramente divididos, repartidos, fragmentados, pretensamente exatos, em que se reparte a rotina diária das educadoras, elas também percebem seu tempo e sobre eles se referem com expressões como: “*não temos tempo*”; “*o tempo é muito rápido*”; “*precisamos de mais tempo*”. Tais sentimentos do tempo e suas respectivas expressões, nos remetem à reflexão sobre o peso que o aspecto temporal assume na rotina dentro das UMEIs, constituindo-se muitas vezes como determinante e como justificativa para o que é possível ou não realizar com as crianças.

De outra parte, o fato de estarem dia após dia, semanas, meses e anos a fio mergulhadas na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária, pode levar a uma repetição mecânica de condutas, de gestos e ações. Tudo vai se tornando tão familiar que pode levar a uma perda de sentidos, a atos mecânicos e repetitivos. Tudo vai se tornando quase natural, que restringe as possibilidades do trabalho com as crianças, prejudicando as inovações, as recriações e as ressignificações do que vai sendo feito e do que se pode ainda fazer.

Assim sendo, o tempo na UMEI parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas submete-se a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo- adultos e crianças, conforme foi discutido por Barbosa (2007) em seu estudo sobre rotinas em instituições de Educação Infantil.

O tempo parece estar alheio aos adultos e crianças que o vivem. Estes sujeitos com funções distintas neste contexto, parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças e interesses outros que não os seus, suas necessidades e motivações próprias. Adultos e crianças sofrem uma mesma opressão, embora de modo diferente: enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina diária, as crianças têm o papel de vivê-lo.

E Kaká chora e chora. A criança continua chorando... Não seria essa uma das razões do choro do Kaká e das dificuldades das educadoras diante desse desafio, que não apenas as incomoda, que não apenas compromete e dificulta seu trabalho com as demais crianças, mas que lhes toca, lhes afeta como mães, mulheres, profissionais que não raro se compadecem e não apenas trabalham com aquelas crianças?

A rotina vivida diariamente é estruturada a partir de uma lógica da homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens. Os tempos e os espaços estão organizados para vivências únicas: comer, dormir e descansar e participar de atividades deve acontecer para todas as crianças ao mesmo tempo.

Contudo, lá estão naquela manhã chuvosa, os Kakás, os Aninhas, as Gabrielas, as Emylis, diferentes crianças com distintas histórias, alegrias, dores, cadências rítmicas, lamentos. Como também lá estão, seja nas chuvosas seja nas ensolaradas manhãs e tardes, as Lisieuxs, as Alessandras, as Lídias, diferentes educadoras com suas particulares histórias, saberes, experiências, origens. Com suas especificidades étnicas, religiosas, etárias, geracionais. Com seus variados repertórios pessoais, culturas, sociais, acadêmicos.

Nas práticas e rituais do trato com as crianças menores de três anos, a lida rotineira das educadoras recai, principalmente, sobre atividades de cuidados corporais de higiene (banho, troca); alimentares (dar ou oferecer os alimentos, as refeições) e dos cuidados afetivos. Quer em suas expressões propriamente afetivas – colocar no colo, afagar, abraçar – quer nas expressões de afeto, nos toques que se misturam, que acompanham, que se incluem e constituem, juntamente, os gestos e ações presentes nos cuidados corporais e alimentares, por exemplo.

Em síntese, seja forma mais ou menos afetuosa, o trabalho do dia-a-dia dessas profissionais contém longos períodos nos quais as atividades do cuidado corporal e alimentação se sobrepõem dentro da rotina. Este fato se amplia e agrava, principalmente quando há faltas de profissionais, pois aquelas que estão presentes têm que assumir um número maior de crianças com as quais realizar as tarefas diárias. Destaca-se, ainda, que esse problema – da falta ou ausência das educadoras ao trabalho – é frequente nas duas instituições infantis, pois é raro o dia-a-dia em que todas elas estão presentes na UMEI, isto é, sem que alguma(s) dela(s) tenha faltado, por vários motivos, dentre os mais comuns estão – adoecimento e acompanhar filhos ao médico.

Outro aspecto que determina, a nosso ver, a organização da rotina da instituição diz respeito seus espaços físicos, arquitetônicos e equipamentos que possuem e a forma como são ocupados, distribuídos e utilizados. No caso das duas UMEIs pesquisadas, estas têm um espaço externo e interno bem pequenos. Há poucos lugares para serem ocupados e explorados pelas crianças.

Na UMEI *Cantarolando* o espaço é ínfimo (aproximadamente 420 metros quadrados). A cantina, muito pequena, é utilizada como sala de multiuso - para assistir TV e para outras atividades. E assim como na UMEI *Casa Pequeninina*, esse é o único espaço no qual as educadoras podem fazer seus horários de planejamento e de estudo e também para os seus quinze minutos de descanso e café, quando não há faltas de colegas.

Além das profissionais, as crianças não têm espaços para seu lazer e atividades que demandam muita movimentação e exploração espaço-ambiental. Pois, além da sala de referência de cada turma (pois como já dissemos no capítulo 1, as crianças são agrupadas por faixas etárias) sobra apenas 1 pequeno pátio na UMEI *Casa Pequeninina* e dois na UMEI *Cantarolando*, para as brincadeiras e momentos coletivos. Esses, entretanto, não são cobertos e por isso, não podem ser utilizados em períodos de chuva, da mesma forma que não se pode usá-los em dias de sol muito forte.

Se partirmos do entendimento de que as crianças precisam de espaço para se movimentar, correrem, se esconderem, para se olharem, para andarem, saltarem, pularem, para se mexerem, para pintarem, para dançarem, para explorarem o ambiente ou, ainda, para descansarem, para dormirem, para sossegarem, para se acalmarem, para ficarem sozinhas consigo mesmas ou com pares ou pequenos grupos de amiguinhos, esse direito está sendo negado aquelas crianças. As condições físico-espaciais destas duas UMEIs são insuficientes, pois as metragens mínimas das áreas cobertas e descobertas e os respectivos contornos

arquitetônicos e visuais de seus prédios, não atendem às necessidades de uma instituições que atendem a crianças pequenas, que necessitam de espaço e estímulo para se desenvolver.

Somando-se a esses aspectos que discutimos até agora, consideramos importante ressaltar que a rotina não expressa apenas os limites impostos pelo espaço e tempo. Mas são também influenciados pela forma como as profissionais que trabalham nessas instituições compreendem a sua função e as crianças com as quais trabalham. Ao observarmos a organização dos tempos e dos espaços e dos tempos dentro das UMEIs, pudemos constatar que a forma como as educadoras os organizam indicam também a forma como percebem as crianças pequenas.

Gasta-se bastante tempo com atividades de cuidado corporais, e isto revela a preocupação com as necessidades dessas crianças pequenas, consideradas frágeis e dependentes dos adultos nesses aspectos. As educadoras demonstraram que trabalham com essas crianças as veem como carentes afetivamente e economicamente, parece que por elas viverem em condições de pobreza e ficarem muito tempo longe da família.

A UMEI acaba sendo em seus entendimentos um espaço também de proteção e de suprir as carências afetivas e de proteção dessas crianças, por causa de sua vulnerabilidade.

Aqui, na UMEI, as crianças são economicamente e afetivamente carentes. Só uma ou outra daqui não é carente. Mas, independente de qualquer coisa, criança é criança, em qualquer lugar. Todas querem e precisam de carinho. Toda criança quer atenção e carinho. (Cida, 04/06/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequena*)

Aqui tem crianças super bem-tratadas e outras que ficam jogadas, pois a família não dá atenção. E a instituição de educação infantil faz diferença para essas crianças. Aqui, na UMEI, a gente busca o bem-estar global da criança. Têm crianças que se sentem em casa, e muitas, se pudessem falar, acho que iam dizer que preferem mais ficar aqui na UMEI, que em casa. (Elvira, 04/06/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequena*)

Tais concepções estão associadas às vivências pessoais e históricas dessas profissionais. Destaque-se que as educadoras de nossa pesquisa cresceram em famílias pobres e com poucos recursos financeiros. Passaram por escolas, que representou em seus percursos, um espaço que lhes ofereceu uma certa mudança de status social, de mobilidade social ascendente frente a seus grupos familiares de origem. Além disso, passaram por uma formação profissional que as preparou para serem professoras do ensino fundamental, embora na prática, ao exercerem a função de educadora, lhes são exigidas habilidades e conhecimentos que não receberam em sua formação.

Entendemos que essas profissionais se percebem desvalorizadas socialmente em comparação com aquelas que trabalham em outras etapas da educação. Mas, apesar disso, elas demonstram perceber seu trabalho como as crianças pequenas como amplo e complexo e não menos importante, apesar de desvalorizado.

Mas o nosso trabalho vai além do de professor, vai muito além, não é só o aprendizado. Não é só ensinar a ler, a escrever; temos que preocupar com o bem-estar das crianças. (Lídia, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Segundo Bandioli e Mantovani (1998) a falta de conhecimentos sobre as crianças nessa faixa etária tem levado a grandes equívocos, e essa (0 a 3 anos) tem sido a faixa etária mais desfavorecida na educação infantil, pois a perda maior recai na qualidade do que se passa nas trocas e interações vivenciadas entre eles. Porque para que tenhamos objetivos pedagógicos e eixos que sustentem uma prática realmente educativa com as crianças até 3 anos, é preciso conhecer suas características e de seu desenvolvimento. Para promover o processo de desenvolvimento das crianças é essencial a presença do adulto como mediador, pois ele servirá de apoio e ponte para que a criança organize e viva experiências sociais amplas e significativas.

Lembrando Vigotsky (1999), podemos afirmar que uma das mais importantes implicações para as crianças que frequentam instituições de educação infantil é a qualidade das situações vivenciadas e a competências dos adultos que estarão com elas, interagindo e mediando suas relações com o mundo.

Desenvolver as formas superiores de pensamento (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memória ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional) tipicamente humanas (que não inatas) é tarefa da educadora infantil e devem ser desenvolvidas desde o berçário.

Nessa perspectiva, as crianças devem ser entendidas como seres ativos e as educadoras devem ser vistas como mediadoras e não meras observadoras do desenvolvimento das crianças.

Contrariando as imagens socialmente cristalizadas de que a função de educadora necessita apenas gostar de crianças e ser mulher, caminharemos no sentido de reafirmar uma nova identidade dessa ocupação que demanda a especialização e formação constante dessas profissionais que lidam com essa faixa etária, onde “o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento são funções e fatores de ordem cultural e da organização social do trabalho e

das atividades de lazer. (...) o cérebro se forma na dinâmica cotidiana das reações do indivíduo ao meio, idéia defendida há décadas atrás por Wallon, para quem o processo do desenvolvimento humano é função do contexto.” (Lima, 1997, p.7)

As tarefas diárias que as educadoras exercem junto às crianças nas UMEIs, nos dão a percepção de que o tempo está curto demais para tanta coisa.

Observando, um pouco mais, a intensa rotina das educadoras naquelas UMEIs, novos elementos podem ser aprendidos quanto às suas autoimagens profissionais, elucidando um pouco mais essa problemática, conforme as anotações do nosso Diário de Campo.

Manhã na UMEI Casa Pequenina

Após a colação⁴¹ de hoje- leite e biscoito, entre 7:00h até 7:30h, as crianças da turma, de 1 a 3 anos, foram brincar no pátio até as 8:00, voltaram então para a sala, onde se envolveram com os brinquedos (bonecas, carrinhos, legos e livros infantis). As educadoras colocaram uma música infantil e as crianças continuaram brincando. Mais ou menos às 9:00h, começou o banho. Nesse momento, tinham 3 educadoras nessa turma, que tem 16 crianças. Duas educadoras cuidaram do banho e a outra ficou com o grupo que aguardava sua vez. Ela conversava e organizava os grupinhos. Tudo isso dentro de uma sala pequena, que, além de mesas, cadeiras e 03 berços, tem a bancada de trocar fraldas e o lavatório com chuveiro, onde as crianças tomam banho. Por volta de 10:00h, começou a ser servido o almoço, tentei colaborar me encarregando de duas crianças. Todas almoçaram e tomaram suco, depois foram ao banheiro lavar as mãos e as bocas. Após acabar a higiene das bocas e mãos, colocamos as crianças para dormir. Há 3 berços nessa sala e as outras crianças ficam em colchões no chão. Algumas tiveram dificuldade para dormir, especialmente os bebês. Constatamos que uma delas estava com febre. A mãe ia ser chamada, porém a coordenadora não conseguiu comunicar-se com ela através dos telefones fornecidos para a instituição. Na ficha da matrícula, não constava autorização para que ela tomasse remédio (nesse caso para a febre). Após as crianças dormirem, as educadoras continuaram perto delas. Apagaram a luz e conversaram entre si baixinho. Em pouco mais de uma hora, algumas crianças começaram a acordar e ficaram brincando com a educadora do intermediário. Essa turma fica na UMEI de 7:00h às 17:30h (período integral). As demais profissionais, exceto a do intermediário, saem às 11:30 h e as do turno da tarde chegam às 13:00 h.”. (Diário de Campo- UMEI Casa Pequenina, 10 de março de 2008).

Observando essas lidas dessa manhã das educadoras das crianças menores de 3 anos, ficou mais contundente e clara a autoimagem profissional revelada por Lídia em sua entrevista, quando ela se referiu ao trabalho que exerce com as crianças conforme registrado acima. Ela dizia que é um trabalho que envolve “*a criança como um todo*”, diferentemente do

⁴¹ Colação é o termo técnico utilizado pelos nutricionistas, para se referirem à primeira alimentação do dia, que antecede à refeição principal. No caso daquela manhã, o almoço, que seria servido às 10:20 horas.

que ela entende que se passa com seus colegas professores que trabalham com crianças maiores, do Ensino Fundamental, por exemplo.

Em outros termos, apesar de Lídia e outras educadoras afirmarem que a sua prática envolve tudo, vê-se que as atividades de cuidados corporais e alimentação tomavam praticamente todo o tempo que dispunham com as crianças, na parte da manhã, na UMEI *Casa Pequeninina*.

Um aspecto que chama atenção e um dos possíveis fatores que dá origem a este tipo de distribuição e usos do tempo, ou seja, à predominância deste tipo de prática na rotina das educadoras que trabalham com crianças de faixa etária mais baixa, diz respeito à sua dependência dos adultos nas atividades de cuidado (higiene, limpeza, alimentação, saúde) e a sua vulnerabilidade (física, emocional, social). Este fato pode ser entendido, ainda, como um dos aspectos que particularizam ou diferenciam a profissão de educador (a) infantil em frente aos professores/as que trabalham em outros níveis de ensino, tal como Oliveira-Formosinho (2002, p.137) salienta:

Há na educação infantil uma interligação profunda entre a educação e “cuidados”, e entre função pedagógica e função de cuidados e de custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com os dos professores de outros níveis educativos.

A criança pequena exige que a educadora esteja sempre atenta a vários fatores e questões ao mesmo tempo, alargando sua responsabilidade. Além disso, a educação de crianças pequenas exige um trabalho integrado com a família e outros serviços, o que também amplia o âmbito das interações profissionais dessas educadoras. Isto é o que se observa nas instituições pesquisadas, no que se relaciona à sua articulação com os postos de saúde (para a garantia de assistência médica às crianças doentes); às suas parcerias com o Conselho Tutelar e com o Núcleo de Apoio Familiar⁴² (para as visitas às famílias das que estão infrequentes e/ou que demonstram sinais de maus-tratos), por exemplo.

Tal integração ocorre, ainda, no interior da instituição, no qual outros profissionais se organizam e participam de seus serviços e do atendimento às crianças, como as auxiliares de serviço, as cozinheiras e porteiros.

2.3 - Autoimagens profissionais

Para empreender a análise de falas, gestualidades e práticas das educadoras no que se refere ao que pensam sobre si e como se veem profissionalmente, suas autoimagens

⁴² Instâncias do poder público municipal que realizam visitas e acompanhamento às famílias em risco social.

profissionais, tomamos como referência o entendimento de Mosquera e Stobäus (2006, p.84) segundo o qual,

autoimagem é o quanto nos vemos, sabemos que somos capazes de, o como realmente somos. Diz respeito ao (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e idéias, a imagem o mais realista, possível, enfim, que fazemos de nós.

Os autores destacam, também, a importância da auto-estima que contém nossas referências quanto ao que e ao quanto gostamos de nós mesmos, o quanto nos amamos, nos apreciamos. Portanto, a autoimagem assim e a autoestima, a que está associada, “*surgem no processo de atualização continuada na nossa interação em grupo, isto é, são interinfluências constantes, que nos levam a nos entender e a entender e os outros, de modo o mais real possível*”. (MOSQUERA E STOBÄUS, 2006, p.85).

Ainda conforme os autores, uma autoimagem e autoestima positivas configuram uma tendência do gostar mais dos outros seres humanos, além de tornar as pessoas mais afetuosas e capazes de tentarem “*trabalhar* ou mesmo *cuidar* muito mais de aspectos que considerarmos mais positivos em nós mesmas e nos outros.” (MOSQUERA E STOBÄUS, 2006, p.85).

A maneira como aquelas educadoras se autopercebem profissionalmente remete-nos, ainda, à forma como constroem sua identidade profissional⁴³, a qual está articulada às suas concepções e crenças pessoais de várias ordens e sobre várias questões.

Em se tratando, ainda, da importância das imagens e auto-imagens no campo educacional, Arroyo (2000) afirma que as autoimagens profissionais se referenciam, se entrecruzam e refletem as imagens socialmente construídas sobre a função de ser professor e professora. Pois, como ele nos diz “*ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de nós.*” (Arroyo 2000, p. 30),

Partindo desses entendimentos, observa-se uma conexão entre as imagens sociais existentes sobre o que é ser professora, no nosso caso, educadora infantil, e a construção das auto-imagens daquelas profissionais. Em outros termo, as concepções existentes na sociedade sobre esse trabalho, com a educação infantil, influenciam e determinam as auto-imagens das profissionais que a ele se dedicam. As ações sociais dos indivíduos numa sociedade são

⁴³ Acerca do conceito de identidade profissionais e dos professores, em especial, ver os trabalhos de Dubar (1997); Nóvoa (1992) e Arroyo (2000), entre outros. Quanto às identidades de educadoras, ver o estudo de Cota (2007) “*A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de professoras de creche*”, contido nas referências bibliográficas.

orientadas pelas dos outros/as com as quais convive, e os “*significados individuais dos diversos elementos que compõem a ação social (no caso, o profissional) baseiam-se nos significados compartilhados pelo grupo mais próximo ou por aqueles já difundidos entre seus membros.*” (Silva, 1999, p.17).

Portanto, ao identificar e analisar as autoimagens profissionais manifestadas pelas educadoras, isto é, buscando compreender e analisar como as educadoras de nossa pesquisa se percebem ou se veem no exercício desta atividade laboral, confirmamos a proposição de Arroyo (2001, p.33) ao referir-se ao peso das imagens sociais construídas sobre a docência,

São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. [...] a identidade de trabalhadores e profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos os fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo isso.

Compreender os sentimentos implicados em suas vivências e os sentidos que aquelas profissionais atribuem à sua condição de educadoras da infância articula-se, pois, ao imaginário social existente a este respeito. Além disso, tal compreensão torna-se fundamental, também porque a forma como elas se veem e sentem no exercício da docência neste segmento da educação, é um dos componentes que irá definir o seu desempenho com as crianças no dia a dia das UMEIs, e portanto, suas autoimagens profissionais.

E quais foram elas, o que apreendemos em suas falas, em seus gestos e práticas rotineiras dessas profissionais? O que elas nos revelaram quanto a isso? O que mais se destacou nesta direção? De um modo geral, três ordens de auto-imagens se destacaram recorrentemente.

Após o estudo do que recolhemos nas entrevistas, observações e conversas informais, agrupamos o que escutamos e observamos nos grupos de educadoras participantes, havendo em cada um deles um tipo de idéia predominante. Isto é, em cada um deles há uma certa compreensão sobre seu próprio trabalho, uma certa autoimagem profissional ganha proeminência. Tais idéias, embora indissociáveis, se distinguem. Por isso, as apresentamos abaixo, em três grupos, separadamente. Trata-se, em suma, de tipos de entendimentos recorrentes nas falas das educadoras, considerando o conjunto de seus relatos nas entrevistas, as observações e conversas informais no campo.

a) “O nosso trabalho vai além de professor, envolve tudo”

Ao falarem sobre o trabalho de educadora e como o vivenciam, as educadoras da UMEI Cantarolando e UMEI Casa Pequeninina ressaltaram que em seu dia-a-dia de atividades com as crianças, elas exercem atividades diferenciadas e mais amplas que as de uma professora, como se vê nessas considerações de Lídia, Cida e Elvira em suas entrevistas:

O trabalho nosso vai além de professor, envolve tudo. Não é só você ajudar a criança a desenvolver a autonomia, vai além do aprendizado, do trabalho de professor. Você está preocupada com a criança como um todo. Eu acredito que muitas pessoas têm uma visão de que professor é aquele que chega e dá matéria e explica e, nós não, somos mais babás mesmo. (Lídia, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Se for pensar a gente é psicóloga, neurologista, enfermeira, nutricionista e professor. (Cida, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Só quem está aqui dentro que sente que o nosso trabalho ultrapassa, não desmerecendo o deles também, não pensando naquele tempo de ser um professor-transmissor. A gente canta, a gente pinta, participa de projeto. Você acaba se sentindo como alguém que faz a diferença naquilo ali (Elvira, 20/06/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequeninina*)

Esses dizeres dessas educadoras e de outras que participaram da pesquisa revela que sua visão sobre seu próprio trabalho é a de que ele é amplo, na medida em que exige a mobilização de várias habilidades e saberes, na medida em que envolve uma lida com a criança como um todo. Na medida em que ele “envolve tudo”, nos termos de Cida. Na medida em que elas têm que realizar vários tipos de atividades com as crianças. Na medida em que elas precisam entender o desenvolvimento infantil, conhecer atividades que são adequadas a cada faixa etária para a execução das várias tarefas que têm que realizar diariamente com a criança.

Elas reconhecem que nem sempre todas as educadoras têm esse domínio, mas que aquelas habilidades e saberes são importantes para um bom desempenho do trabalho com as crianças. Enfatizam, também, que o exercício deste trabalho não se resume apenas aos cuidados (banho, alimentação, proteção) com a criança, mas demanda formação profissional (acadêmica), ao lado de disponibilidade e empenho de quem exerce tal profissão.

Durante nossa entrevista, a educadora Janete também nos ofereceu elementos que indicam suas auto-imagens sobre seu trabalho com sua turma de 2 a 3 anos e sua condição de educadora infantil. Ela relata:

No meu caso, eu trabalho com Maternal II. As crianças são pequenas, mas nem só por isso a gente infantiliza essas crianças, a gente tenta trazer

situações cotidianas que fazem com que essas crianças saiam da dependência e passem a ser mais autônomas. E todo trabalho é com projeto. A gente trabalha em equipe desenvolvendo esses projetos junto com os temas transversais, então a gente tem toda essa preocupação em trabalhar o desenvolvimento da criança em todas as suas facetas. (Janete, 17/09/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

A educadora demonstra, neste seu relato, além de elementos que evocam as responsabilidades profissionais associadas à sua própria compreensão e imagem sobre seu trabalho – um labor que envolve a formação de crianças mais autônomas, que superem laços de dependência - um empenho em constituir no espaço da UMEI um ambiente de aprendizagem para as crianças, no qual desenvolvam integral e autonomamente. Quanto ao trabalho com projeto e com a equipe de colegas, Janete o associa à sua função de educadora e às suas responsabilidades face às crianças. Além disso, ela amplia os horizontes do cuidado e do atendimento às necessidades básicas das crianças, pois está preocupada em torná-los autônomos. Nessas suas considerações sua imagem ou compreensão do que é seu trabalho, envolve, também, o trabalho com projetos e em equipe fazem parte de suas responsabilidades e atividades de educadora infantil.⁴⁴

Estes três relatos, em suma, trazem a ampla dimensão que as educadoras atribuem a seu trabalho. Tendo como referência o trabalho dos professores de outros níveis e modalidades dos sistemas de ensino elas se reconhecem como diferentes deles. Não no sentido de se diminuírem ou inferiorizarem, mas no sentido de que seu labor é mais amplo, exige delas um preparo e desempenho de atividades e práticas além do que os demais docentes realizavam.

De outro lado, elas se autodefinem, a partir de outros profissionais como os psicólogos, os enfermeiros e outros profissionais do setor de serviços, identificando o seu trabalho com o deles. Assim sendo, elas se veem como quem exerce, de um lado, um trabalho mais amplo do que o de seus colegas professores e, de outro, um ofício que se aproxima ao de outros profissionais, visto que também fazem algo do que eles realizam.

Estas formulações e compreensões das educadoras permitem concluir que elas atribuem a si mesmas responsabilidades muito diversas, que envolvem desde os cuidados

⁴⁴ Foi possível constatar, também, na UMEI *Cantarolando*, uma preocupação muito grande em garantir o envolvimento entre as crianças e entre as profissionais as famílias dos garotos. Para isso a instituição tem projetos que envolvem, coletivamente, todas as profissionais, não apenas as educadoras, considerando que cada uma, na especificidade de suas funções, pode e deve colaborar. Durante a pesquisa pude presenciar e participar, por exemplo, de alguns momentos desses projetos, tais como o *Projeto das Sete Artes*, o *Projeto Cantarolando* e a *Festa da Família*. Este se inspirou num projeto maior, originado na Escola Isabel Bueno, denominado *Criando Laços*.

físicos até os processos de construção da autonomia dos sujeitos, nos caso, as crianças. E assim sendo, elas se identificam não somente com os professores, que devem ensinar no sentido mais restrito do termo, como também com outros profissionais de outros campos de serviços.

b) ***“O educador infantil não é só o cuidador, ele também tem um trabalho pedagógico”***

Um outro tipo de compreensão e formulação das educadoras, embora muito próximo da anterior, está presente nestas considerações que Lídia e Janete trouxeram em suas entrevistas e conversas informais:

Trabalhando aqui vai ter que estudar, conhecer um pouco o desenvolvimento da criança, gostar de criança, ter afeto e ser solidária (Lídia, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

No dia-a-dia precisa ter preparo, você não faz uma coisa de qualquer jeito não, então, além do preparo acadêmico que a gente necessita a gente precisa também é ter boa vontade de buscar, de pesquisar pra fazer um trabalho digno com essas crianças. (Janete, 17/09/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI Cantarolando)

Nestas falas, observa-se ao lado de concepções que associam o trabalho de educadora com o gostar de crianças e o amor à profissão, o desejo da profissionalização, que pode estar sendo compreendida como caminho para o reconhecimento e valorização de seu trabalho.

Parece evidenciar-se também, que existe uma conscientização por parte de algumas educadoras no que se refere à construção de uma qualificação específica para o exercício do trabalho de educação infantil, que ela tanto quanto nós, entendemos como sendo uma profissão. Além disso, essa profissionalidade se constrói mediante desafios vivenciados na prática, na rotina das lidas do dia a dia com as crianças. Porém, não se trata de um processo e de uma profissional ideal e nem de um algo acabado. Ao contrário. Como Elvira salientou,

Existe a educadora, mas não existe a educadora ideal, mas eu estou em busca disso. Cada ano tem situação nova, tem criança nova, tem desafio novo, e aí você pensa: “Será que eu vou continuar sendo aquela ótima educadora?” (Elvira, 20 /06/2008, UMEI *Casa pequena*, turma de 1 a 3 anos)

Para ser boa educadora é estudar, ter uma boa formação. Tem que renunciar o eu. A criança é o nosso trabalho. Em função da criança temos que fazer o melhor para elas. (Cida, 20/06/2208, UMEI *Casa pequenina*, turma de 1 a 3 anos)

Este tipo de entendimento está associado, ainda, a outras falas que evocam a idéia de que atuar na Educação Infantil constitui um trabalho, uma profissão, um ofício que exige um qualificação, preparo, saberes e que tem a criança como o centro.

Estas falas de Lídia e de Carmem ilustram esses sentidos e imagens atribuídos ao seu trabalho pelas entrevistadas:

Como se a gente viesse aqui só para trocar fraldas, para dar banho, como se o trabalho se resumisse a isso. (Lídia, 21/05/2008, UMEI *Casa Pequenina*).

O educador infantil não é só o cuidador, ele também tem um trabalho pedagógico, nós nos preocupamos com a área cognitiva da criança, com a área motora e todas as áreas. (Carmem, 17/09/2008, UMEI *Cantarolando*)

De outra parte, não somente como se constata na observação direta, mas como as próprias educadoras reconheceram, algumas atividades do cuidar (banho, alimentação, troca de fraldas), consomem um grande tempo de sua rotina diária. Em uma das duas instituições as educadoras chegaram a declarar que sobra pouco tempo para o trabalho com as “atividades” ditas pedagógicas (colagem, desenho, pintura, histórias, etc.).

Constatamos que algumas educadoras que atendem de 0 a 3 anos, uma faixa etária que demanda muitas atividades de cuidado, se sentem absorvidas demais por essas tarefas e não as percebem como atividades relativas ao educar. E é possível supor que esse tipo de percepção que demonstraram faça com que elas sintam a rotina como muito “pesada” e o seu tempo muito curto para cumprir todas as tarefas que demandadas em sua lida diária, entre outros fatores que determinam tais dificuldades.

c) “A gente fica um pouco mãe”

Um outro tipo de autoimagem profissional das educadoras, tal como esperado, pode ser ilustrado nesta observação de Lídia

Educação infantil não tem como separar educador e a mãe, não. A gente fica um pouco mãe, sim! E essa questão de comparar com a mãe se refere à questão do afeto, de você se envolver com a criança aqui e isso não tem jeito, não tem jeito. (Lídia, 20/06/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequena*)

Porque eu estou naquela questão: Ahh!, às vezes, não sei o que é da mãe e o que não é! Elas, às vezes, no dia-a-dia não conseguem ver o crescimento dos filhos delas, e a gente percebe. (Elvira, 20/06/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequena*)

A educadora associa o papel de mãe a seu trabalho junto às crianças. Essa associação parece estar presente no trabalho de profissionais que lidam com crianças pequenas e foi também identificado por Cerisara (1996) quando pesquisou mulheres que trabalhavam com crianças pequenas em creches públicas de Florianópolis.

Para a autora, as práticas de cuidados realizados com as crianças pequenas acabam por reafirmar algumas confusões relativas à função de educadora e a função de mãe, “*uma vez que faltam elementos teóricos para que possam traduzir os fundamentos dessa diferença*”, por parte das profissionais da educação infantil. Neste sentido não fica evidente a diferença existente entre o que é papel da família e da creche. Qual seja, “*a família é um espaço de socialização da criança e a creche é um espaço da socialização em grupo*” (Cerisara, 1996, p. 92). Essa mistura, conforme a autora, tende a contribuir para a concepção de que ser educadora infantil, significa assumir o papel de segunda mãe.

É possível inferir, ainda, que a educadora, ao se referir ao fato de que no seu trabalho não pode separar a educadora e a mãe, pretende enfatizar os aspectos relacionados aos cuidados, entendidos como banho, alimentação e proteção, cujas práticas foram transpostas de aprendizagens que se deram no universo doméstico de sua casa.

Além disso, a observação de Lídia expressa uma concepção do trabalho que realiza com as crianças, no qual o afeto está presente, uma vez que está implicado em suas relações com as crianças. Ao mesmo tempo essa afetividade pode ser vista como um fator de desqualificação de seu trabalho pelas educadoras que o consideram como um sentimento próprio de mãe e não de um profissional.

Em outros momentos de nossas conversas e convivência com as educadoras pudemos também apreender a força desse sentimento para as educadoras, tal como registrado neste trecho de nosso Diário de Campo:

Criança pequena dá trabalho

Nessa manhã, dia 18 de março, estava na UMEI Casa Pequeninina, na turma de 1 a 3 anos, com as educadoras Cida, Elvira e Lídia, assentadas no chão, em colchonetes, observando as crianças adormecerem. Tínhamos acabado de dar almoço para elas, eram quase onze, a hora do sono. Anita e Camila não conseguiam dormir e ficavam se virando no colchão. Havíamos começado uma conversa, elas falavam de como dá trabalho cuidar de uma criança pequena. Este assunto começou por que, Denise, a estagiária que acompanha Vander, uma criança com deficiência que faz parte dessa turma, descobriu que estava grávida, pela segunda vez. Então, acabamos entrando na discussão dos cuidados com as crianças na UMEI. Perguntei como é para elas trabalhar com as crianças pequenas. Todas disseram que fizeram opção por trabalhar nessa faixa etária. Duas das educadoras: Lídia e Elvira têm filhos. Elas disseram que algumas atividades como dar comida, banho e trocar os bebês e os pequenos é parecido com os cuidados que tiveram com os filhos. E que sua experiência como mães ajuda a realizar essas atividades. (Diário de Campo, 18/03/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Referindo-se às essas aproximações entre as lidas da mãe e da educadora infantil, Carvalho (1992) afirma que não podemos negar a existência de uma certa mistura entre o público e o doméstico no trabalho com crianças pequenas e nem a importância da afetividade na construção de laços entre adultos e crianças na educação infantil. Aponta, ainda, que afirmar uma mobilização de conhecimentos da experiência feminina/familiar na função de cuidar e educar no trabalho diário de educadora não implica desconsiderar conhecimentos adquiridos na formação escolar/profissional dessas trabalhadoras.

Destaca-se, também, na pesquisa realizada por Ongari e Molina (2003) com educadoras de creche na Itália, que não se trata de uma ambigüidade recorrer às experiências aprendidas na esfera privada, na realização do trabalho junto a crianças pequenas. Conforme essas autoras, observando-se a dimensão afetiva desse trabalho, a grande contribuição está na ‘dupla presença’ e na ‘dupla experiência’ que integram a prática educativa. Sobretudo em relação às professoras que são mães e que mobilizam também conhecimentos referentes à maternidade.

Desta maneira, a concepção e a efetivação do trabalho dentro das UMEIs reforçam a sua vinculação à imagem do trabalho doméstico, presente em fazeres voltados para o cuidado (alimentação, banho, troca de fraldas e proteção) das crianças, no qual estão envolvidas milhares de mulheres. O trabalho das mulheres nas creches reitera e reproduz as matrizes patriarcais da divisão sexual do trabalho, em suma.

Deve-se considerar, ainda, que esta imbricação entre as tarefas da maternagem e da educadora infantil é forte em algumas das educadoras pesquisadas, também pelo fato de elas

terem cuidado de crianças na sua infância e de terem visto suas mães o fazerem, tal como elas nos disseram em seus relatos de vida anteriormente mencionados.⁴⁵

Ainda neste plano, das imagens relativas ao trabalho das educadoras infantis, das concepções existentes acerca do mesmo, mas visto por um outro ângulo, qual seja, de como elas acham que são vistas socialmente, ou de como entendem que são vistas ou consideradas pela sociedade e pelos gestores da educação, há aspectos a serem considerados.

Em outros termos, o problema da desvalorização material e simbólica da educadora infantil foi recorrente nos relatos e conversas com as profissionais das UMEIs pesquisadas e se remete à constatação de que seus salários são menores do que os dos/das demais profissionais que trabalham na docência, incluídos na carreira do magistério da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O Plano de Carreira desta Rede as coloca em desvantagem e as inferioriza em relação a seus colegas trabalhadores/as da Educação. Esses elementos e fatos repercutem na forma como elas se veem no exercício de sua profissão, ou seja, em suas autoimagens profissionais⁴⁶, embora elas mesmas não se desvalorizem. Trata-se, aqui, de um sentimento que revelaram, uma vez que elas se sentem desvalorizadas socialmente, de um modo geral.

Esses trechos dos relatos das entrevistadas ilustram essa questão:⁴⁷

Eu acredito, acho que a gente é vista com preconceito sim, como babá, mas não é todo mundo não. Acho que pelo fato do cuidado com a criança, principalmente aqui no maternal, os cuidados de dar banho, de cuidar. Até no primeiro e no 2º período tem que ter um certo cuidado, porque é criança pequena e envolve um certo cuidado. E por causa disso, eles nos veem mais como babás. Pensam que é só colocar os meninos para dentro, por para brincar, cuidar e pronto! A verdade é que a gente vê a nossa categoria desvalorizada mesmo. (Lídia, 21/05/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequenina*)

O que acontece com nossa categoria, é que a gente veio de uma instituição que já era discriminada – a creche. *E o que se pensa, quando fala da creche? E o que é que tem lá?: - Mamães!* Até hoje permaneceu essa ideia, talvez daqui algum tempo, quando a palavra creche ficar bem para trás,

⁴⁵ Aqui me refiro, em especial, a relatos que algumas das educadoras fizeram a esse respeito, apresentados na seção 2.1 deste capítulo, intitulada: As educadoras e seu encontro com a Educação Infantil.

⁴⁶ Para o conhecimento do Plano de Carreira dos Educadores Infantis da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e melhor compreensão da desvalorização e inferiorização a que as educadoras se referem relativamente a este Plano, ver Anexo C.

⁴⁷ Destaco que ao conversar com as educadoras, em meus primeiros encontros com elas nas UMEIs, na aproximação ao campo, quando falei sobre os objetivos da dissertação para um grupo de 06 educadoras da UMEI *Cantarolando*, elas disseram que achavam interessante uma pesquisa que pretendia mostrar o ponto de vista delas, pois não se sentem ouvidas pelo poder público municipal. Falaram, ainda, que as pesquisas realizadas sobre a Educação Infantil são uma forma de mostrar o trabalho da educadora infantil, que vem sendo muito desvalorizado e discriminado pela sociedade e pelas famílias. (Diário de Campo, 04/03/2008 – UMEI *Cantarolando*)

quando ficar só as UMEIs e as instituições de Educação Infantil, acho que a gente vai começar a ficar menos discriminada. (Elvira, turma de 1 a 3 anos, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Segundo algumas das educadoras pesquisadas, elas são vistas como uma segunda mãe e como tias. Além disso, elas consideram, com o que concordamos, que a profissão de educadora infantil é muito desvalorizada socialmente porque reúne dois grupos sociais igualmente desvalorizados: as mulheres e as crianças. Ambas consideradas como algo menor, menos capacitado, inferior, noções que podem influenciar padrões e formas de valorização material e simbólica de quem trabalha com educação infantil. Segundo as entrevistadas, mulheres e crianças não têm vez nas políticas públicas. E a criação do cargo de Educador Infantil, que ganha menos que as professoras e os professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, reforça isso.

Essa percepção das educadoras, tem respaldo nas imagens sociais produzidas sobre essa função, pois historicamente o trabalho docente na educação infantil tem sido associado com a reprodução de um trabalho doméstico e de âmbito do feminino, e isso envolve uma série de questões que influenciam na construção de uma nova identidade dessa profissão e promovem uma desvalorização social dessa função.

Analisando a especificidade da ocupação de educadora de crianças de 0 a 6 (zero a seis) anos, Cerisara (2006) afirma que essa se construiu sobre a referência do universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico, no qual predominam relações de impessoalidade, desenvolvidas nos espaços públicos. Segundo essa autora, essa é uma profissão que contém o que socialmente tem se convencionado chamar de práticas domésticas femininas que inclui/supõe funções de maternagem, entendida como processos sociais de cuidado e educação das crianças, independente do sexo das pessoas que os desempenham.

O termo maternagem, por sua vez, é usado em oposição ao termo maternidade (relativa à dimensão biológica da gestação e do parto) e traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto desiguais.

Há por parte das educadoras, uma visão e sentimento de que as famílias não lhes dão o valor devido, considerando-as “*como babás, que estão ali só para cuidar.*” Elas sentem-se, assim, desvalorizadas em comparação com as professoras de outros níveis de ensino, associando esta desvalorização ao fato de exercerem uma profissão que é historicamente

associada à figura da educadora de creche. Uma trabalhadora que, freqüentemente, não possuía uma formação específica para exercer essa função, que exerce seu trabalho na instituição creche, que se configurou historicamente como um espaço de proteção e cuidados para crianças pobres.⁴⁸

Entendemos que educadoras infantis, carregam uma imagem de uma função tida como não profissional (ARROYO, 2000) e têm sua prática profissional associada a maternagem, sendo ainda valorizado em sua prática a capacidade de cuidar, o carinho, a dedicação e o acompanhamento às crianças.

As imagens que acompanham essa função foram forjadas ao longo do nosso processo histórico de criação de instituições destinadas as crianças pequenas⁴⁹ e pela inserção maciçamente feminina nessa função educativa e ainda têm um peso significativo na construção das auto-imagens das profissionais que trabalham na educação infantil, pois mesmo entre essas, às vezes, encontramos concepções de que uma boa educadora precisa gostar de crianças, saber lidar com elas e amar seu trabalho para ser uma boa profissional.

Observando a atuação dessas educadoras e analisando suas falas, entendemos que a prática das educadoras que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos é um grande desafio. Pois não há uma clareza sobre o trabalho a ser realizado com essa faixa etária, por parte da maioria dessas profissionais e a concepção constantemente defendida pela legislação e políticas públicas de que cuidar e educar são indissociáveis ainda não se efetivou.

Segundo Borges e Lara (2002, p.86-87), a prática das profissionais que trabalham com o 0 a 3 anos, mais ainda, entre 0 a 1 ano

tem sido marcada por crenças (ou descrenças?) bastante limitadoras inspirando-se uma atuação nos moldes médicos e familiares e amparada numa noção de cuidado bastante pobre e restritiva que se coloca mais a serviço do automatismo e da comodidade dos adultos do que das reais necessidades das crianças.

Temos que considerar, ainda, que o atendimento a essa faixa etária é algo novo na rede municipal de Belo Horizonte e também para a maior parte das profissionais que nela trabalham, e que tiveram sua formação no curso de nível médio normal e/ou na sua graduação em pedagogia, ambos ainda voltados para a formação de professores das séries

⁴⁸ Quanto ao do processo de construção da imagem da creche e da educadora infantil no Brasil, recomenda-se as análises empreendidas por Kuhlmann Jr (2000) e Rosemberg (1998) que contém um panorama a respeito.

⁴⁹ O termo “*criança pequena*” aqui utilizado, baseia-se no documento do Comitê Brasileiro da Primeira Infância e se refere aos primeiros anos de uma criança, incluindo a gestação até os seis anos de idade, conforme UNESCO/Brasil, 2003, p. 35. (Documento: Os serviços para a criança de 0 a 6 anos)

iniciais do ensino fundamental. E nesse sentido a formação continuada e em serviço talvez seja um caminho que permita construir as competências necessárias a essas profissionais.

É importante ressaltar, ainda, que observando as UMEIs Cantarolando e Casa Pequeninina, verifica-se que suas realidades têm particularidades. E dependendo das profissionais que trabalham com essas crianças e a forma como organizam as atividades e a participação de cada uma, possibilita criar rotinas interessantes onde se contemplam as atividades de cuidado: amparo, conforto, envolvimento afetivo, alimentação, acolhimento, higiene e prazer e, ao mesmo tempo, nelas estão o adulto - a professora, adulta, como mediadora, promovendo intervenções nos processos vivenciados pelas crianças.

Contudo e provocando tensões com suas auto-imagens - no sentido de que elas não são somente babás e cuidadoras; de que são mais do que outros professores; de que seu trabalho exige preparação e que mesmo que se aproxime das lidas das mães pelo componente do cuidado e do afeto - é uma atividade profissional, as educadoras entendem que seu trabalho é visto “pelos outros” como não profissional. Assim sendo, além de haver uma tensão instaurada nessa incongruência de imagens – das próprias educadoras e do imaginário social – elas entendem que precisam mudar as idéias que as famílias e a sociedade têm sobre seu trabalho. Precisam mostrar que elas não são babás, mas profissionais que estudam e exercem uma profissão, conforme ouvimos delas em nossas conversas e observações de campo.

As educadoras se sentem incomodadas, pois conforme suas visões, as famílias não as valorizam como profissionais, mas as entendem apenas como babás das crianças nas UMEIs. Essa constatação e sentimento dessas profissionais traz incômodo, porque confronta com a identidade que estão construindo. Isto é, uma identidade de profissionais, que se empenham, que se preparam, estudando e se formando para bem exercerem sua profissão.

Deve-se considerar, ainda, conforme Mosquera (1984; 1987, apud Santos, 2007, p.48) salienta que “*o desenvolvimento da autoimagem acontece através de um processo contínuo que está determinado pela vida individual e que se estrutura na ação social*”. Dessa forma, podemos afirmar que os aspectos sócio-afetivos vivenciados pelo indivíduo, ao longo da sua vida, contribuem para a constituição da autoimagem que ocorre de forma dinâmica.

Pode-se afirmar, portanto, que o processo de construção das autoimagens profissionais das educadoras infantis se constitui na interconexão entre como se percebem e sentem no exercício de sua função e ao mesmo tempo na referência de como percebem e sentem que são percebidas por outros: crianças, colegas, família, poder público e os demais atores e como apresentamos acima, a autoimagem positiva pode influenciar seu nível de motivação profissional (SANTOS, 2007, p.47).

Quanto à importância de uma autoimagem positiva, Santos (et al., 2008, p.47) ressalta que

se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, se torna capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais, pelos quais, determinará seu nível de motivação.” E que para isso aconteça este necessita de um “autoconhecimento que os levam à consciência de suas características, que por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma auto-estima (AE) e uma autoimagem (AI), bem estruturadas.

2.4 - Tensões e dificuldades

As dificuldades e tensões no exercício da profissão, conforme explicitadas pelas educadoras, as entendemos como circunstâncias, fatores, situações ou condições que provocam desgaste (físico, mental ou emocional) no exercício profissional, bem como falta de motivação para o trabalho e até mesmo desejo de abandono do mesmo.

Nessa pesquisa, os motivos de descontentamento das educadoras com o seu trabalho apareceram com frequência relacionados à falta de reconhecimento da família, falta de tempo para planejamento de atividades diárias do trabalho e formação profissional, pouco espaço físico das UMEIs, número insuficiente de profissionais e adultos para o número de crianças da instituição e a desvalorização da carreira, envolvendo plano de cargos e salários insatisfatórios, sob responsabilidade do poder público municipal.

Optamos por apresentá-los nos seguintes tópicos:

a) Falta de tempo para estudo e planejamento das atividades diárias

A falta de tempo para planejamento das atividades diárias é uma situação que aparentemente aflige muito as educadoras, provocando um desgaste físico e emocional na realização de seu trabalho.

Apesar de estar previsto na organização de tempo das instituições um tempo de quatro horas semanais para estudo e planejamento de atividades, na realidade diária, observamos que este não acontece efetivamente. A principal origem desse problema é a falta diária de profissionais ao trabalho, pois a forma de organização institucional, expressa na fórmula: 1.5 educadoras por turma ou de duas profissionais nas turmas de 0 a 2 anos, não é suficiente

quando há ausência ou falta no que deveria ser o quadro diário completo de profissionais, os quais se ausentam por diversos motivos, sobretudo licenças médicas.

Pois quando isso acontece, o que não é raro, as educadoras têm que se reorganizar e não é possível realizar os horários de estudo e planejamento. A falta durante vários dias, por motivo de saúde, de licenças médicas acima de cinco dias, por exemplo não gera substituição. E quando isso é possível, há um período de tempo até que a instituição consiga autorização e uma profissional disponível possa “dobrar”⁵⁰ turno, ou seja, ocupar temporariamente aquela vaga.

A falta de profissionais provoca uma sobrecarga de trabalho especialmente para as educadoras, mas envolve ainda a coordenação e a vice-direção das instituições, e é hoje um fato corriqueiro tal como se vê no registro de campo abaixo:

Hoje, além da sala de Alessandra, fui convidada e visitei a turma da Lisieux (que trabalha com as crianças de 2 a 3 anos, atualmente tem 18 crianças em sua turma). Ela estava fazendo pintura de dedo com as crianças. Vi que ela vai atendendo grupinhos de 4 em 4 crianças em uma mesinha. Outra educadora brincava e ouvia música com as outras em um canto da sala. Conversamos brevemente. Na volta para a turma de Alessandra, ela fez uma atividade de contação de história e depois de desenho. Hoje ela está com 15 dos seus 21 alunos. Vê-se que com uma turma de 15 alunos é bem mais fácil trabalhar. Ela consegue dar uma assistência maior às crianças. Desde a 2ª semana de março ela está sem apoio (a educadora que era seu apoio pediu exoneração). Então, ela tem ficado sozinha e me disse que tem levado trabalho pra fazer em casa. Hoje, especificamente, faltaram duas educadoras e a coordenadora e a vice-diretora se revezaram para cobrir a turma de 5 a 6 anos. Nesses dias, a sobrecarga de trabalho é maior ainda que nos dias normais. (Diário de Campo, 28/03/2008, UMEI *Cantarolando*)

Esse registro evidencia a sobrecarga de trabalho vivida pelas profissionais em seu dia-a-dia, seja porque existe um elevado número de crianças por educadora, como no exemplo de Alessandra que tem 21 crianças de três anos, e a turma de Lisieux com 18 crianças de dois anos.

Segundo a Resolução CME 01/2000⁵¹, recomenda-se a proporção de 20 crianças para a faixa etária de 3 a 4 anos e 16 na faixa de 2 a 3 anos. Vê-se então que há excedentes nas duas turmas, mas isto está previsto no documento de orientação de matrícula SMED/EXTER/1455-2008,⁵² no qual se lê no item: **DA ORGANIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS OU TURMAS**, a seguinte orientação:

⁵⁰ Na RME/BH, só podem dobrar turno educadoras que foram nomeadas e estão em exercício.

⁵¹ Conferir Anexo A.

⁵² Conferir Anexo B. (Documento: SMED/EXTER/1455-2008, divulgação interna SMED/setembro de 2008)

1.4. Após a efetivação das matrículas, o quantitativo recomendado de crianças por professor/educador pode ser excedido em até 2 crianças por turma, em função de atendimento ao direito prioritário de crianças com deficiência ou sob Medida de Proteção.

As educadoras, quando falam de aspectos de insatisfação em seu trabalho, sempre se ressentem de não ter um tempo de discussão coletiva, segundo elas, é necessário um tempo no qual todas as funcionárias possam se encontrar para estudar, pensar projetos coletivos, socializar o trabalho entre as colegas e discutir questões de interesse e que repercutem no grupo. É ressaltado por elas que o horário semanal de encontro coletivo que existiu na rede municipal até 2005, não deveria ter sido abolido, pois era essencial para a construção de coletivo de educadoras, propiciando tempos para discussões e construções de propostas e projetos pedagógicos. Sem o tempo de reunião coletiva, encaminhamentos e discussões que deveriam acontecer ficam dificultados, e isso tem provocado reclamações.

Concomitante à demanda por tempo de estudo e planejamento das atividades diárias e semanais, as educadoras defendem que haja mais tempo para a formação continuada, em serviço, entendida como essencial para que seu trabalho seja reconhecido como de qualidade e reiteram que:

É preciso de formação. Também tem o lado profissional. [...] tem que se entender que para ser educadora, boa educadora, além de tudo [...] tem que ter estudo, formação. (Cida, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

As educadoras reconhecem que seu trabalho exige formação e preparação constantes, que é preciso, como disse a educadora acima, correr atrás e buscar. Por outro lado, as dificuldades financeiras e de tempo para se dedicar aos estudos se choca com a realidade de ter que trabalhar em dois empregos, geralmente correndo de um lado para outro, como forma de melhorar o salário que é baixo.

Quanto à reivindicação por formação, deve-se assinalar que as mudanças no campo da legislação, a partir da Constituição Federal de 1988, em função das lutas sociais pelos direitos das crianças, trouxeram consequências importantes para os profissionais da educação infantil e para sua identidade (Vieira, 1999). Ao conceituá-las, como docentes, a LDB (Lei nº. 9.394/96) determina a necessidade de formação para essas profissionais.

O direito à formação dessas profissionais deve proporcionar a profissionalização, tanto em termos da escolaridade, quanto no que se refere à valorização e progressão na carreira, conforme discutido por (Kramer, 1994).

b) Espaço físico reduzido e número de adultos insuficiente para o número de crianças atendidas por faixa etária

As educadoras das UMEIs pesquisadas frequentemente se referem ao espaço físico reduzido da instituição⁵³ como um fator que dificulta, embora não impeça, o desenvolvimento de um bom trabalho com as crianças.

Em nossas observações da rotina das educadoras (banho, troca, alimentação, brincadeiras) nessa investigação, percebeu-se as dificuldades de se lidar com 16 crianças num espaço tão reduzido, tanto interno quanto externo dessa instituição. Pois tanto a UMEI *Cantarolando* quanto a UMEI *Casa Pequena* são duas construções bem pequenas, fora do novo padrão de construção instituído pela PBH para a construção de UMEIs, que é de terreno mínimo de 1.500m²⁵⁴

Entretanto, foi possível constatar que a falta de um espaço físico mais adequado dessas instituições, que é um problema de infraestrutura, afeta diretamente as crianças e profissionais e as famílias atendidas.

Percebeu-se que, apesar da limitação do espaço, as profissionais (educadoras, direção, coordenação e demais funcionários/as) dessas instituições têm se esforçado em organizar e propiciar, às crianças e às famílias, na medida do possível, momentos, coletivos.

Na descrição abaixo, a partir de notas do Diário de Campo, evidencia-se o esforço das profissionais e da direção da UMEI em superar os limites impostos pelo espaço físico reduzido da UMEI.

07 de junho – festa da família

Nesse dia, pude observar a participação dos familiares, juntamente com as crianças, em oficinas organizadas pela instituição. Inicialmente, houve uma apresentação das crianças com teatro e música para os familiares. A UMEI *Cantarolando* estava lotada e os familiares se revezavam participando das oficinas (juntamente com seus filhos/as) oferecidas pelas educadoras. A proposta era de 20 minutos em cada uma das cinco oficinas oferecidas – música, teatro, contação de histórias, pintura, dança e movimento. Houve também a montagem de barraquinhas de venda de artesanato, doces, tortas e salgados pela comunidade. É muito interessante perceber o esforço da

⁵³ Em Belo Horizonte, o Parecer 01/2000 do CME/BH, orienta a respeito dos espaços, instalações e equipamentos destinados a se constituírem em instituições de Educação infantil.

⁵⁴ Documento: Orçamento Participativo, 2007-2008. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação.

instituição por organizar momentos com a comunidade, mesmo tendo um espaço físico tão pequeno. As famílias prestigiaram bastante as oficinas e as apresentações das crianças. Tudo foi sendo filmado e registrado através de fotos. (Diário de Campo, 07/06/2008, UMEI *Cantarolando*, 2008)

Boa parte do ônus da insuficiência da estrutura física acaba por ser transferido para as crianças e para as profissionais dessas instituições, o que resulta num ambiente menos estimulante e desafiador e com precárias condições de trabalho para as educadoras.

Em notas do Diário de Campo ressalta-se essa insuficiência do espaço que salta aos olhos pela precariedade,

Ao caminhar pela UMEI Cantarolando constata-se que não existe um espaço para descanso e para o estudo das educadoras. O único espaço disponível para planejamento e reunião é o refeitório, que funciona também como espaço multiuso (atividades de arte, vídeo, momentos coletivos) para as crianças e como sala de professores. A secretaria, que é também a sala da direção, é minúscula (aproximadamente 20m²), mal cabem dois computadores e arquivos. (Diário de Campo, 17/03/2008, UMEI *Cantarolando*, 2008)

Outra questão a pontuar diz respeito às crianças com deficiência, estas têm matrícula compulsória, segundo critérios que orientam a matrícula nas instituições de educação infantil do município de Belo Horizonte, sendo permitido a inclusão de até 16% em cada turma. Mas ainda não há adaptação infraestrutural dessas instituições, o que dificulta o trabalho com essas crianças, porque determinados tipos de deficiência necessitam de adaptação espacial para sua locomoção, como é o caso de crianças cadeirantes (deficiências do aparelho locomotor, paralisia cerebral), baixa visão e portadoras de válvulas cerebrais (hidrocefalia), na turma de 4 a 5 anos da UMEI Casa Pequeninina, por exemplo, há uma criança cadeirante, mas não há espaços e acessibilidade que proporcione qualidade de atendimento a sua especificidade.

Ao lado do descontentamento com a infraestrutura dessas UMEIs, as educadoras apresentaram também suas considerações quanto à proporção de adultos por criança adotada pela RME/BH, que, como apresentamos em item anterior, (se) baseia-se na Resolução 01/2000 do CME/BH, que dispõe sobre a proporção de adultos por faixa etária atendida.

A proporção de crianças por adulto, atualmente, pode, segundo documento que orienta a matrícula nas instituições de Educação Infantil e creches conveniadas a PBH, exceder em mais duas crianças por turma, quando se tratarem de crianças com Medida Protetiva emitida pelo Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e Adolescência e nos casos de deficiência (comprovada por documentos médicos e/ou avaliados pela Equipe Regional de

Inclusão da Pessoa Com Deficiência). Diante dessas circunstâncias, vimos que, com frequência, nas turmas dessas instituições existem duas crianças a mais, além do que é previsto na Resolução CME, acima citada.

A demanda por parte das educadoras por um espaço físico mais adequado, bem como por um número de crianças menor em cada turma significa melhores condições de trabalho e essencialmente por uma boa qualidade do atendimento a todas essas crianças.

***c) Desvalorização da Carreira de Educador Infantil pelo poder público
Municipal***

A insatisfação em relação à administração municipal ocupa um lugar significativo nas opiniões expressas pelas educadoras da pesquisa. O que mais provoca o seu descontentamento com a Prefeitura são os aspectos relacionados à Carreira de Educador Infantil, na qual se estabeleceu um plano de cargos e salário diferenciado e inferior desses/as profissionais em comparação aos professores/as da RME/BH que trabalham em outros níveis de ensino.

Outro fator que se aponta em relação ao cargo de Educador Infantil é a existência de profissionais do cargo de Professor Municipal, denominados P1, atuando com crianças da educação infantil (faixa etária de 2,8 anos a 6 anos) em escolas de educação infantil, ganhando um salário diferenciado de educadoras que exercem também essa função. Isso gera conflito, pois realizam a mesma função na mesma instituição, mas têm salário e Plano de Carreira diferenciados.

As profissionais consideram que não são reconhecidas e valorizadas no trabalho que realizam. E expressam constantemente seu descontentamento com essa situação, tal como foi apresentado por Janete:

A gente não tem reconhecimento, então precisa realmente ter esse reconhecimento, ser valorizada de forma financeira, reconhecida como profissional que nós somos e com a formação que nós temos. (Janete, turma de 2 a 3 anos, 17/09/2008 UMEI *Cantarolando*)

As educadoras afirmam que a desvalorização de sua carreira é fruto de uma concepção equivocada por parte da PBH, de que o trabalho com crianças pequenas não exige que os/as profissionais sejam qualificados/as:

Porque eu realmente acho que o outro, a prefeitura, a mídia, e até outros/as colegas transformam a gente em uma nada, nos veem como cuidadoras, como ajudantes de creche [...], eu fico muito triste com isso, porque o nosso salário é inferior, por nosso cargo ser diferenciado, eles tratam a gente como ajudante, aquela simples babá, sabe? Se eu chegar pro prefeito e disserem a ele: - *'Ela é educadora infantil'*, ele vai me tratar como aquela pessoa que só tem o tal do magistério, não é nem magistério superior que eles pedem no concurso, ele vai me ver como a pessoa, a menina da creche, mas se eu chegar como a professora do primeiro ou do segundo ciclo, ele vai pensar -: *'Olha, ela é estudada.'* Mas a minha formação é independente do papel que eu exerço. (Keila, educadora de apoio, UMEI *Cantarolando*, 23/08/2008)

Apreende-se destas colocações de Keila a indignação com o fato de sua profissão ser desvalorizada por estar associada a um trabalho que não necessita qualificação – babá e cuidadora, vinculada à figura da creche enquanto um lugar historicamente associado apenas ao cuidado e proteção das crianças.

Esses dizeres confirmam que, na percepção das educadoras, a imagem social que se tem é a de que o cuidado com a criança pequena é considerado uma função feminina e que trabalhar com elas, mesmo em instituições educativas públicas, ainda hoje, parece ser visto como extensão dessa função. Portanto, aparece em seus relatos uma insatisfação em não serem denominadas professoras de educação infantil, mas educadoras (não no que se refere ao termo propriamente) e isso traz implicações para a sua identidade profissional, pois, por um lado, entendem que sua função junto às crianças extrapola a de professora, por outro, a identificação com a denominação educadora é conflituosa por estar vinculada à imagem da profissional de creche ainda tão desvalorizada socialmente.

Se compararmos o salário do cargo de Educador Infantil da Rede Municipal com o de professore/as dessa mesma rede e o seu Plano de Carreira, poderemos constatar que há evidentes motivos para a sua insatisfação com o poder público municipal no que tange a sua valorização profissional dentro desse município, a começar pela diferença salarial e ao tempo maior que terão que trabalhar para se aposentar.

Se considerarmos o histórico dessa profissão e as imagens de valorização sobre ela, entendemos que a luta das educadoras por reconhecimento e valorização é também uma luta por sua identidade profissional e pessoal dentro de sua trajetória de vida e formação. Que conforme afirma Teixeira (1996, p.180) é um processo contínuo de (re)construção, pois, *“como todos os fenômenos e realidades sócio-históricas, ou como tudo que é humano, o professor é um ‘dado-dando-se’, qual seja, ser professor é estar sempre se fazendo, num permanente constituir-se”* .

2.5 - Alegrias, o que gratifica

Durante a nossa pesquisa de campo junto às educadoras, compartilhando de momentos de sua rotina com as crianças, e com elas, percebemos que elas se manifestam sobre aspectos de seu trabalho que lhes provocam alegria.

Identificamos que os aspectos que causavam o sentimento de alegria e contentamento em seu trabalho, o que as gratifica, se relacionam e se expressam, quase unanimemente, na afirmativa de que, se tornar educadora foi motivado pelo desejo de trabalhar com crianças pequenas.

Com frequência, esses fatores foram evidenciados durante nossa observação e quando sugeríamos, durante a/as entrevista(s), que falassem como se tornaram educadoras e como se sentiam no exercício dessa profissão e os apresentamos a seguir,

a) *Gostar de atuar com crianças*

Um dos motivos mais apontado como de satisfação na profissão de educadora infantil foi o de gostar de crianças e de atuar com elas, este foi inclusive indicado como a origem e razão de ter entrado na docência. Várias falas o reiteram como um dos motivos que trazem contentamento no exercício dessa profissão, vejamos:

É muito gostoso ver um sorriso, um abraço e a felicidade com que essas crianças entram aqui e você sai melhor daqui do que quando entrou. (Elvira, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Gostar de crianças e de lidar com elas aparece como um fator de motivação para o trabalho das educadoras infantis participantes de nossa pesquisa. E parece estar relacionado, algumas vezes, com o que orientou a escolha dessa profissão, como já citamos quando apresentamos as educadoras, suas histórias e percursos profissionais.

Ao referirem-se à sua relação com as crianças como fator de satisfação, as educadoras infantis nos remetem à afirmação de Ongari & Molina (2003, p.73): “*o trabalho de educar crianças muito pequenas permite que o adulto expresse as partes mais íntimas da própria personalidade, porque se realizam aspirações cultivadas por muito tempo no nível da própria imagem ideal, social e profissional*”. Isso se expressa na fala das educadoras.

Evidencia-se também, a partir de suas considerações sobre a satisfação no trabalho de educadora, que este representa uma situação relacional na qual se propiciam possibilidades de crescimento emocional como expresso acima pela educadora Elvira.

b) Relação de afeto com as crianças

Ser capaz de contribuir e participar do desenvolvimento das crianças e delas receber carinho, atenção e reconhecimento são sentimentos que se evidenciaram nos momentos em que as educadoras se manifestaram sobre o que é gratificante no exercício de sua profissão. E esse se constitui, a nosso ver, em um dos aspectos que tem grande influência sobre a motivação para realizar e permanecer nesse trabalho, podendo ser interpretado como um dos sentidos profissionais.

A relação com as crianças dessa faixa etária é apresentada como sendo a expressão do que parece haver de melhor na profissão de educadora infantil. Algumas educadoras enfatizam os aspectos educativos relativos ao trabalho com as crianças:

As janelas da aprendizagem estão abertas dentro da educação infantil, a gente tem que ter criatividade. (Lisieux, 21/08/2008, turma de 2 a 3 anos, UMEI *Cantarolando*)

Eu vejo agora que essas crianças menores, de zero a três, no nosso caso as de 1 a 3, essa é a fase mais importante da vida da criança e do ser humano.” (Cida, 21/05/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI *Casa Pequenina*).

Outras ressaltam a gratificação de conhecer o mundo infantil e estabelecer relações de afeto com elas:

Criança não administra relação de gostar ou não gostar, então ela dá um abraço [...] e traz uma florzinha pra gente, uma coisa ou outra, então você sente aquele afeto delas também. (Elvira, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequenina*)

Quando a criança começa a andar, começa a fazer uso do banheiro sozinha, controla os esfíncteres, começa a desenvolver a autonomia, você fica feliz porque você participou, viu ele crescer, você sabe que tem um pedacinho de participação naquela autonomia. (Lídia, 20/06/2008 UMEI *Casa Pequenina*)

Partindo de afirmativas como as apresentadas acima, podemos entender que a relação com as crianças pequenas é sentida como gratificante para essas educadoras.

Essa relação de afeto com as crianças traduzem, em nossa interpretação, alguns dos sentidos dessa profissão, que puderam ser percebidos na observação do dia-a-dia de trabalho destas educadoras com as crianças nas UMEIs. Na descrição abaixo, descrevemos um desses momentos e cenas.

O banho da turminha de 1 a 3 anos

O banho acontece dentro da própria sala, que possui uma bancada para troca de roupa e também é equipada com chuveiro e tem uma espécie de banheira. Esta sala foi projetada para atender a crianças do berçário, quando foi construída. No momento do banho, percebi que as educadoras são atenciosas, tocam com carinho nas crianças e conversam com elas, elogiam falando do cabelo, da roupa, de como estão crescendo, que ela está mais esperta e coisas do tipo. Algumas crianças parecem ficar tímidas e riem, nem todas falam direito (nessa turma as idades variam entre 1 a 3 anos), tem uma bem beijoqueira que adora beijar a bochecha das educadoras e dos/as colegas, até eu entrei na “roda”. Esse momento é um dos mais descontraídos para as crianças, porque adoram se tocar sem roupa e de observar o corpo de outros/as coleguinhas (pena não ter um espelho nessa sala). As educadoras comentam que, para muitas, essa é a oportunidade de tomar banho, arrumar o cabelo e trocar a roupa, porque nem todas parecem ter chuveiro em casa e, às vezes, voltam para UMEI com a mesma roupa com que foram embora no dia anterior. (Diário de Campo, 18/03/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Essa sequência nos lembra outros momentos que presenciados como a hora do lanche, almoço, sono, brincadeiras e tantas outras atividades nos quais pudemos vivenciar no dia-a-dia das duas UMEIs pesquisadas. Nela constatamos que as relações entre as profissionais e as crianças demonstram muito mais que apenas um vínculo e/ou interesse profissional, envolvendo inegavelmente uma ligação afetiva entre educadora/criança.

Aqui nos valem da análise de Mosquera (2006) para expressar a importância da afetividade na educação:

Está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia. A conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada na medida em que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais”.

A relação de afetividade das educadoras com as crianças e vice-versa, é especialmente relevante na Educação Infantil, conforme observamos, se evidenciando nos vários momentos do trabalho das educadoras com as crianças.

c) O dinamismo exigido no exercício da profissão

Esse aspecto foi apontado pelas educadoras como de contentamento e estímulo, como desafiador, pois, elas consideram que a profissão é dinâmica e exige estudar, se preparar e ter muita criatividade e disponibilidade para pensar estratégias diferentes que atendam às especificidades das crianças.

Essa necessidade, apresentada pelas educadoras, de ser dinâmica, estudar e pensar formas diferentes de atuar junto às crianças aparece como fonte de alegria por um lado, e, por outro, como um dos desafios da profissão.

O autorreconhecimento das limitações que o professor sente em cada momento, ao invés de desacreditá-lo, pode significar uma exigência profissional, conforme discute Oliveira-Formosinho (2002, p.139). Para essa autora, se desenvolver profissionalmente, implica disposição para crescer, sentir e agir, empenhando-se na integração do conhecimento e paixão.

A leitura que fazemos do grupo de educadoras participantes de nossa pesquisa, é que há sim um empenho por um crescimento profissional, seja através da busca por uma profissionalização através de cursos de formação acadêmica (graduação, pós-graduação, especialização), pela participação em fóruns de formação promovidos pela PBH, demanda por maior formação e a organização de momentos e estratégias de discussão coletiva para promover a (re) construção do Projeto Político Pedagógico institucional e sua implementação dentro da UMEI. Tudo isso, a nosso ver, poderá colaborar para provocar mudanças de concepções e de práticas dessas profissionais.

d) A organização e as relações no ambiente de trabalho

Frequentemente apontado pelas educadoras como fator positivo e que traz motivação para o trabalho, o ambiente profissional foi apresentado como espaço de cooperação entre as colegas de trabalho, de boa vontade e colaboração dos/as demais funcionários/as da instituição (cozinheiras, auxiliares de serviço, porteiros), de disposição e comprometimento profissional das coordenadoras e vice-direção da instituição.

Ter um ambiente de trabalho onde existe relações de cooperativismo, consideração e até mesmo de amizade parece amenizar os aspectos mais pesados (salário, carreira, desvalorização social e por parte da prefeitura, cansaço físico, necessidade de maior formação continuada e em serviço) da profissão, como trabalharemos mais adiante, quando nos

referirmos aos aspectos que dificultam e provocam desafios no trabalho de educadora infantil na RME/BH.

[...] A gente tem cooperação de vários níveis, [...] eu precisei de ajuda para um trabalho para minha turma e falei : *'Dri, me salva!'* E ela: - *'Tem alguma coisa que eu posso ajudar?'* Todas ficam tentando te ajudar de vários ângulos. A cooperação está além do trabalho. (Elvira, 04/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

[...] eu acho que a educadora ideal é aquela que sabe cooperar, além dela estudar, continuar a se interessar e pensar que o trabalho não é só dela, é de todo mundo. É preciso ter um conhecimento como ser humano, entender que não tem que tomar tudo para si. A escola é um conjunto. São todos. É igual computador, se faltar uma pecinha ele não funciona, não funciona. Quem está na direção também se esforça para que a gente se desgaste menos, temos uma flexibilidade para organizar as coisas. (Cida, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Ao lado dessas considerações sobre a importância da cooperação, do coleguismo e da amizade na construção de um ambiente de trabalho mais saudável, que possibilite o desenvolvimento de um atendimento de qualidade para as crianças, as educadoras pontuaram que a organização interna da instituição (momentos coletivos, o Projeto Político Pedagógico, organização de tempos de estudo e preparação de atividades) também reflete na forma como realizam seu dia-a-dia profissional.

Segundo as educadoras, um ambiente institucional organizado e com boas relações entre as/os profissionais possibilita e incentiva a realização do trabalho de forma mais tranquila, trazendo segurança e disposição para a realização do mesmo:

Esta instituição aqui dá tranquilidade, tem o PPP com tudo detalhado [...],você viu a organização? Não dá mais tranquilidade? [...] trabalhar em conjunto, uma fala para as outras : - *'Você não acha melhor assim?'* Será que vai dar tempo? [...] a forma de organização da escola é boa tanto para nós quanto para as crianças.(Cida, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequena*, 2008).

e) Estabilidade no emprego

Quando analisamos os relatos das educadoras sobre os motivos da opção e a entrada na profissão de educadora, a questão relativa à estabilidade profissional veio à tona com muita frequência.

Ter um vínculo empregatício estável aparece como uma situação desejável e importante para as educadoras participantes de nossa pesquisa, tendo em vista que quase todas, como já apresentamos em capítulo anterior, que trata da entrada destas na profissão, tiveram experiência de trabalho em empresas particulares (escolas, lojas, escritórios) ou atuaram como contratadas em escolas públicas da Rede Estadual ou Redes Municipais próximas a Belo Horizonte.

A possibilidade de ter um emprego estável surge como um ganho positivo para todas, que basicamente dependem de seu salário para si e também para sua família, e não podem correr o risco de um desemprego: “*A estabilidade vem de encontro com o que você gosta e é bom [..]. Estar com um grupo bom reforça a nossa escolha. A estabilidade na função reforça também a escolha.*” (Elvira, 21/05/2008, UMEI Casa Pequeninina).

A busca pela estabilidade representa para as educadoras uma garantia de poder manter a sua sobrevivência e, quase sempre, da própria família.

Ao lado dessa constatação, para aquelas que têm filhos pequenos, o trabalho de Educadora Infantil na RME significou também ter mais tempo para sua família, como no caso de Lídia:

Eu trabalhava no comércio, era cansativo, o dia inteiro, era cansativo, dia inteiro todo em pé e eu queria ter mais tempo para meu filho. Quando fiz concurso, foi para ter um trabalho que me desse mais tempo para minha família.” (Lídia, 21/05/2008, UMEI Casa Pequeninina).

A declaração de Lídia confirma que as mulheres, apesar de estarem se voltando e alcançando mais espaço no mercado de trabalho, permanecem responsáveis pelas atividades domésticas e cuidados com filhos, indicando a continuidade de modelos familiares tradicionais, provocando sobrecarga sobre as trabalhadoras, especialmente as que têm filhos muito pequenos. Considerando que principalmente as mulheres de camadas mais pobres não têm sido contempladas satisfatoriamente por políticas públicas voltadas para a criação de escolas infantis que atendam seus filhos/as enquanto elas trabalham.

f) Relação com as famílias das crianças atendidas

O envolvimento das famílias cujas crianças são atendidas nas UMEIs apareceu como sendo essencial do ponto de vista das educadoras participantes de nossa pesquisa.

A valorização das famílias em relação às educadoras e à instituição, manifestada através de sua participação nas atividades propostas pela instituição (festas, reuniões, passeios, etc) e na relação de diálogo e confiança no trabalho das educadoras, é apresentada por estas como fator que contribui para sua satisfação pessoal e profissional.

[...] eu acho que na relação da escola, quando eu estou com aquela criança, eu tenho que de certa forma criar um certo vínculo com a família pra que o processo aconteça, porque senão é uma farsa, e eu brinco de ensinar. Eu acho que a gente tem que criar laços, a gente tem que criar uma certa intimidade. (Lisieux, 21/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Entretanto, se por um lado há a valorização das famílias e sua participação, por outro lado, a ausência ou insuficiência de participação é visto como um fator dificultador do trabalho de educadora, fazendo-as se sentirem desvalorizadas e sobrecarregadas frente à responsabilidade da educação dessas crianças. Nas palavras de Elvira,

[...] Também a família, mesmo com seus problemas, ela tem que te ajudar, você pode dar conta do pedagógico, mas têm questões que é necessário a ajuda da família. (Elvira, 20/06/2008, UMEI *Casa Pequenina*).

Parece lógico esperar que se ocupar da mesma criança sob pontos de vista e contextos diferenciados, como a família e educadora, provoque dificuldades e conflitos, muitas vezes porque “*essa é a única e/ou primeira instituição a entrar efetivamente na relação família-criança, o que pode originar espaços de confronto entre competências e profissionalismo do educador e projeto racional-afetivo dos pais.*” (BONOMI 1998, p.168) e cada lado se vê legitimado em seu espaço de atuação.

Na verdade, ao observarmos de perto essa intrincada relação educadora/pais/criança, podemos perceber conflitos relativos a diferentes formas de percebê-la e conceber sua educação. Pois, enquanto os pais têm da criança uma visão num âmbito individual, a educadora por sua dinâmica de trabalho, de relacionar-se com um grupo de crianças que deve comer, ser trocado, dormir, brincar, socializar-se, tem a percepção da criança em grupo, os pais, entretanto, relacionam-se de forma mais individual com esta e, com frequência, têm dificuldades para compreender que para educadora essa visão não é a mesma.

Não é raro também observar um certo conflito emocional originado no relacionamento entre pais e educadoras que trabalham junto a crianças pequenas: os pais por um lado percebem que a afeição da criança pela educadora lhe fornece indícios de confiança na mesma, e isso pode atenuar possíveis sentimentos de culpa de a ter deixado em qualquer mão;

entretanto, não dissipa o temor de que essa se torne mais importante para seu filho/a do que ele/a próprio/a (FRACCON e MASCHIETTO, apud, BONOMI, 1998, p.171). Por seu lado, a educadora, encontra-se em conflito ao dar espaço ao envolvimento emocional com a criança e entrar em competição com a família. Também incomoda o sentimento de que a família desfaz em casa o trabalho construído na instituição.

A relação de conflito entre pais e educadoras é um dos aspectos que mais se evidenciou quando essas profissionais falaram sobre pontos que dificultam seu trabalho, e acreditamos que seja um dos mais problemáticos e difíceis no dia-a-dia da instituição de educação infantil, sendo também um dos que mais necessita de trabalho, reflexão e pesquisa.

Nessa relação, estão em jogo tanto as autoimagens profissionais das educadoras, quanto às imagens que os pais possam lhes atribuir, e isso tem, em nossa percepção, uma influência crucial sobre a evolução da imagem de educadora como uma profissional. Nesse momento histórico e social em que as creches e pré-escolas, recentemente denominadas instituições de Educação Infantil, vêm assumindo a função do cuidado e educação das crianças pequenas em complementaridade à ação da família, aparecendo como espaços de socialização da infância tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo, a identidade profissional de educadora infantil está em pauta.

CAPÍTULO 3 - AS EDUCADORAS DO SEGUNDO CICLO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos as educadoras que participaram de nossa pesquisa, falamos de seus encontros com a Educação Infantil, de suas autoimagens profissionais, suas concepções sobre as crianças com as quais trabalham, aspectos de sua lida diária e evidenciamos sentimentos, alegrias, tensões e dificuldades que as profissionais manifestaram sobre seu trabalho.

3.1 - Alessandra, Regina, Viviane, Graziela, Fabete, Adriana, Keila e Maria e seus encontros com a Educação Infantil

Em nossa pesquisa, uma das duas turmas observadas foi a de crianças entre 3 e 4 anos, na UMEI *Cantarolando*, no turno da tarde. A educadora referência dessa turma, Alessandra, aceitou também participar de uma entrevista individual, narrando sua trajetória de entrada e de trabalho como docente na educação infantil, evidenciando o que para ela significa trabalhar na educação infantil.

Nessa mesma instituição, participaram de entrevista coletiva três educadoras do turno da manhã: Fabete (turma de 4 a 5 anos), Regina (da turma de 5 a 6 anos), Maria (3 a 4 anos). E Keila, educadora de apoio das turmas de 3 a 6 anos.

Na UMEI *Casa Pequenina*, três educadoras de 3 a 6 anos participaram de entrevista coletiva: Viviane, Adriana e Graziela.

✓ *Fragmentos da história de Alessandra*

Gosto de trabalhar com criança, juro, mas me pergunta onde que eu quero trabalhar até cansar, até meu ossinho não aguentar mais, é com menino pequeno. (Alessandra, 19/08/2008, turma de 1 a 3 anos, UMEI Cantarolando)

Alessandra tinha 31 anos, era solteira e não tinha filhos. Quanto a sua raça/cor, declarou-se branca. É graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e fez o curso de extensão: Princípios e Fundamentos Teóricos na Educação Infantil pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Trabalha como educadora infantil há 03 anos, na UMEI *Cantarolando* e como professora do ensino fundamental, na rede municipal de Belo Horizonte.

Iniciou seu relato falando de sua experiência em uma escola particular de educação infantil, onde acumulava as funções de auxiliar de secretaria e de responsável pela biblioteca. Convivendo dentro dessa instituição, acabou ajudando na adaptação, depois ficou responsável pela adaptação de algumas crianças,

Eu não sei se é uma coisa natural pela experiência que eu tive em escola desde pequena, eu demonstrei jeito pra coisa e nesse jeito pra coisa, eles a cada dia me chamavam pra mais substituição e substituição.(Alessandra, 19/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Então, nesse período, entrou para a faculdade, e a diretora da escola onde trabalhava lhe falou que, já que estava na faculdade, ela poderia assumir uma turma como referência, e ofereceu-lhe uma turma de crianças de 01 ano.

Alessandra conta que gostou da experiência com essa faixa etária, mas quando estava “pegando jeito para a coisa”, eles a “jogaram pra turma de 2 anos”, e disse: *saí da de 1 ano para de 2 anos. E essa turma tinha o dobro de alunos, tinha 20 meninos.*”

Para ela, essa nova experiência foi vivida com dificuldades, disse, “*aí foi piração, foi paulera, porque eu tava no 2º período da faculdade, a faculdade não me ajudava.*”. Essa fala de Alessandra reforça que a formação dada às profissionais que trabalham com crianças pequenas parece não ser suficiente para prepará-las para a realidade que vão enfrentar no seu dia-a-dia de trabalho.

Estudiosas do campo da educação infantil, dentre as quais destacamos, Kramer (1994) e Cerisara (1996), defendem que a formação profissional às educadoras e educadores que trabalham com crianças pequenas devem integrar elementos que constituem a especificidade do trabalho junto a instituições educativas para crianças pequenas, os aspectos do cuidar e educar.

Ainda, segundo Kramer (1994), as diferentes estratégias de formação devem possibilitar a integração entre as dimensões pessoais e profissionais dos docentes devendo proporcionar a profissionalização, tanto em termos da escolaridade, quanto no que se refere à valorização e progressão na carreira.

Para Alessandra, seu curso de magistério não a ajudou no início de sua carreira, e explica: “*O magistério que eu tive, era um magistério de botar menino pra colorir desenho*

pronto, era fazer caderno de música, franelogravura, aprender a cantar música solfejando.”
“E isso não serve para trabalhar com criança de hoje.”, desabafa ela.

Entretanto, ela afirma que a observação da prática das professoras em sala de aula ajudou-a a aprender o que fazer e então, inicialmente, “eu fazia repetindo, era uma repetição. Fazia imitando, igual menino faz imitando o gesto dos outros, eu fazia imitando o gesto dos outros, aí quando falava que era isso, por isso e por isso, eu ia lá copiava a ideia, fazia por isso, por isso e por isso.”.

Alessandra deixa transparecer, como outras educadoras desta pesquisa, a importância da troca e da aprendizagem entre as profissionais mais experientes e aquelas que se iniciam nessa prática. Ao falar dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, M. Freire (*et al.*, 1998, p.68) afirma, “aprender envolve introjeção de modelos, mediados pela cópia, pela imitação. Aprendemos sempre a partir de um modelo, nunca do nada”

A educadora conta que vivenciou momentos difíceis no início de sua carreira, quando estava na graduação. Ela disse que o acúmulo do trabalho na escola e as tarefas da faculdade causaram o seu adoecimento nesse período. Contou que teve 5 infecções de garganta durante um ano de trabalho e que passou a não querer mais trabalhar por que tinha pressão no trabalho, na faculdade, na família, enfim, de todos os lados. E, ao chegar ao final do ano, resolveu romper com a escola e mudar de curso, abandonando a pedagogia. Ela relata os sentimentos que vivenciou nesse momento:

Eu tomei um desgosto tão grande que eu só me imaginava sendo vendedora, qualquer coisa, porque escola nunca mais. Foi quando eu saí no final do ano, aí que aconteceu, naquela época, me falaram que eu poderia aproveitar minhas matérias da Pedagogia pedindo transferência de curso, ingenuidade minha que não conhecia a burocracia do negócio, como quando a gente é nova num cargo e não sabe nada, a gente compra o peixe no preço que tão vendendo. Aí falei assim: - eu vou me matricular nas disciplinas que eu possa aproveitar em outro curso. (Alessandra, 19/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Entretanto, ao iniciar o outro ano, acabou não abandonando o curso de Pedagogia e continuou estudando a noite. Desistiu do magistério e saiu da escola particular, e como não podia ficar sem trabalhar, assumiu um estágio que surgiu em uma clínica, na Pedreira Prado Lopes, no bairro Lagoinha, Belo Horizonte. Essa clínica atendia meninos dessa favela, segundo Alessandra: “*Lá os meninos eram pequenos infratores, com altíssimo grau de problema. Não sei se ainda existe esse lugar!*”.

Acabou não ficando também na clínica porque, segundo ela, “*queria romper com qualquer imagem que tivesse de escola*”. E com a ajuda de sua cunhada foi trabalhar numa empresa de atacado, no *telemarketing*.

Por algum tempo, Alessandra disse ter ficado satisfeita, pois esse emprego a possibilitou, disse ela, “*por um lado desconectar mesmo com aquela coisa ruim que eu tava sentindo na escola, então por isso, foi bom que eu desconectei*” e, por outro lado, “*precisava viver uma outra experiência profissional que não fosse a escola pra realmente dizer: a escola é a minha área.*”.

Mesmo considerando o trabalho que fazia nessa empresa como “*robótico*” e com uma carga horária de 6 horas diárias, contou que levou dois anos para cair a “*ficha*” e sair desse emprego, e comentou:

Não sou robô, não dou conta de fazer a mesma coisa todo dia. Trabalhando com menino, cada hora inventa uma moda, lá na não tinha espaço pra inventar moda não. Eu tinha que ter o meu *script*, todas as vezes eu tinha que falar “aquilo” pelo telefone, eu tinha que falar com cliente sempre buscando as mesmas coisas. (Alessandra, 19/08/2008)

Novamente resolve mudar de curso, e tentar Relações Públicas, mas tentou transferência de curso e foi barrada, porque precisava ter concluído todas as disciplinas de primeiro período e não tinha. Não querendo abandonar as matérias que já tinha concluído no curso de Pedagogia, resolveu ficar e encarar tudo de frente.

Disse-nos que nada melhorou, pois chegou a época de fazer os estágios e teve experiências ruins. Uma dessas foi quando teve que fazer o estágio de ensino médio, e só podia ser à noite, e conta que teve que ficar na secretaria porque “*o professor do noturno que era o especialista não queria um formando em Pedagogia dentro de sala, olhando pra fuça dele e olhando o que ele tava fazendo. Como se meu objetivo fosse julgar o professor, e não era isso!*”. Contou ainda, que foi trabalhar numa escola na Cidade Industrial, com uma turma de 1ª série e conta, “*lá é ciclo também, mas chama 1ª série até hoje. A turma pior das turmas, tem a, b, c, d, e, a minha era a ‘e’.* *E foi difícil demais, foi muito difícil!*”.

Conforme relatou, foi mais uma experiência frustrante, pois “*não conseguia fazer as coisas. Foi uma época muito difícil pra mim, mas eu fui até o fim, dessa vez eu não larguei o osso não, e o que eu mais gostei, na época, na verdade, foi trabalhar com crianças que não tinham acesso às coisas*”. Mas não durou muito a experiência, no sétimo período de Pedagogia, em 2002, teve que sair da prefeitura de Contagem porque teria que fazer o concurso público, pois disseram que não iria mais ter contrato, e optou por não fazer.

Novamente desempregada e no 8º período de Pedagogia, foi trabalhar numa escola através do Centro Empresarial Emprego Escola (CIEE). Era uma escola onde ninguém parava porque só pagava aproximadamente R\$ 170,00. Mas, apesar disso, ela descreveu essa escola com um certo carinho: *“era uma escolinha que era tão bonitinha, tão bem cuidada, que tinha área verde, pequenininha, se bobear é do tamanho aqui da Cantarolando...”*.

Ela falou que quando entrou nessa escola, assumiu uma turma de crianças de 2 a 3 anos e, com essa idade, já tivera uma experiência frustrante, mas dessa vez achou que se sentia mais madura profissionalmente. Também já havia encerrado a graduação e havia feito vários cursos de formação, sentia-se com mais autonomia: *“eu tava fazendo as coisas, eu sabia a importância de cada atividade na educação infantil, a importância da rotina, da roda, de combinar, de falar com eles na altura deles, abaixar diante deles”*.

Segundo Alessandra, sua experiência foi tão que positiva que a coordenadora da escola começou a gostar dela,

Ela me amou, assim de carregar água na peneira pra mim, e eu pitaqueira, pitaqueira, pitaqueira que sou, porque eu falo pelos cotovelos [...], eu comecei a dar pitaco, falar, falar, falar, a coordenadora gostou de mim também, a gente tinha uma maneira muito próxima de pensar, tínhamos nossas diferenças, mas tínhamos muitas coisas próximas, ela conseguiu convencer a dona da escola a me contratar como subcoordenadora me pagando tipo 100 reais a mais, aí eu trabalhava, chegava na escola praticamente todos os dias 8hs da manhã. Lá funcionava em regime de integral, só que na parte da manhã, como toda escola pequena, funciona, recreação, com professor só à tarde, com professor e estagiário só à tarde.

Ela disse que partir dessa experiência positiva passou a se envolver muito com o trabalho e foi se tornando útil, começou assumir cada vez mais responsabilidades dentro dessa instituição. Relatou que era praticamente gerente, disse, *“meu irmão criou um programa de computador pra poder gerar as coisas com mais rapidez, sabe, os recibos dos pais ficarem prontos, pra tudo ficar certinho, pra fazer a contabilidade, fazer caixa no final de mês.”*

Outros episódios colaboraram para que sua situação, que antes era apenas de estagiária, mudasse radicalmente e em pouco tempo: *“A dona da escola passou em Pedagogia e com isso ela começou a largar a escola na minha mão, eu era a responsável, por tudo, tudo... problema, ligar pra pai, tudo que você imaginar, aí que aconteceu”*.

Questões financeiras e de má administração complicaram as relações dentro da instituição, tornando insustentáveis as relações e Alessandra, após muito desgaste emocional, deixou a escola. Após sair da escola infantil, em 2004, fez a seleção na Associação dos Pais e

Amigos dos Excepcionais (APAE) de Contagem e o concurso para trabalhar como educadora infantil na prefeitura de Belo Horizonte. A experiência na APAE é avaliada como positiva:

Trabalhei durante o ano inteiro na APAE e com atendimento a esses alunos com dificuldade. A APAE me proporcionou uma experiência bacana demais, porque eu rompi com aquele estereótipo daquele aluno com deficiência é um coitadinho. Tem lá suas limitações, mas se a gente também não investir, eles vão ser os eternos coitados, foi aí que vi que eles têm que ir pra escola mesmo, foi lá que eu vi que o atendimento educacional especializado é o atendimento educacional especializado, e escola é escola, sabe, não tem que um tentar fazer o trabalho do outro, porque a gente não vai conseguir nunca, um não vai suprir o outro. (Alessandra, 19/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Em 2005, foi nomeada pela PBH para o cargo de educador infantil e foi trabalhar na UMEI *Cantarolando*. Então, disse que optou pela UMEI, porque na APAE recebia apenas pelos dias trabalhados.

Alessandra disse gostar muito do trabalho na UMEI, apesar de pontuar que sua grande dificuldade é trabalhar num espaço físico tão limitado, onde não tem muito espaço para as crianças se movimentarem, o que dificulta a realização de algumas atividades em grupo e os momentos coletivos.

É importante ressaltar que essa educadora não é a única a problematizar o espaço físico como limitador do trabalho com as crianças pequenas. De fato, a UMEI *Cantarolando* é muito pequena, tanto o espaço interno das salas quanto o externo não permitem às crianças realizar determinadas atividades que exigem muita movimentação. A esse respeito, Abramowics & Wajskop (1995) pontuam a importância de que as creches e pré-escolas possuam espaços amplos e variados que permitam às crianças movimentar-se, correr, esconder-se, andar, saltar e experimentar... e ressaltam a necessidade de que as/os profissionais estejam dispostos a reorganizar e preparar constantemente os espaços em função das atividades planejadas, com intencionalidade e criatividade.

Alessandra deixa claro que, apesar dessa limitação do espaço, considera que o grupo de profissionais da UMEI consegue aproveitar tão bem o espaço que é uma “deficiência”, e avalia: “*Eu acho que os meninos perdem, mas o trabalho não fica tão aquém não, se você tiver uma proposta bacana*”. Avalia também como positivo o fato de o grupo de educadoras ter iniciado num mesmo período. E do seu ponto de vista, acredita que todos/as são capazes de criar, e, portanto, trabalhar no coletivo não significa que todos/as têm que fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e admite: “*a gente pode coletivizar o que a gente sabe fazer bem feito, não sou só eu que sei fazer as coisas bem feitas, as outras pessoas também sabem, mas*

daí a querer que faça as mesmas coisas do outro, porque o outro fez bem feito, e se eu não der conta?”.

O Ensino fundamental não é “*sua praia*”, diz Alessandra, e o que gosta mesmo é da educação infantil:

Eu sou uma profissional que pensa na educação infantil, juro. Por que eu tenho o cargo de professor municipal? Por que eu não gosto de dar aula? Por que lá paga bem? Não. Eu preciso ter um x de salário pra poder sobreviver, construir as minhas coisas? Preciso. Salário de educador infantil poderia me fazer isso mesmo com dobra, mesmo que fosse uma dobra integral? Não. Acho, que é sofrido pra mim trabalhar com criança grande? Não. Gosto de trabalhar com criança, juro, mas me pergunta onde que eu quero trabalhar até cansar, até meu ossinho não aguentar mais, é com menino pequeno. (Alessandra, 19/08/2008, UMEI *Cantarolando*, 2008)

Alessandra, pelo que pudemos perceber durante as observações, é uma educadora extremamente empolgada e envolvida com o trabalho. Ela é muito dinâmica e está sempre propondo atividades variadas para as crianças. Tem uma grande preocupação de registrar as atividades e projetos que sempre está buscando fundamentação para as atividades que realiza. As crianças de sua turma são muito participativas, soltas e ficaram bem à vontade com minha presença.

Ela nos disse que tem como meta ajudar as crianças a construírem a sua autonomia e de ser capaz de ser uma mediadora no processo de ensino e aprendizagem com as crianças, pois se acha ainda muito impositiva na sua relação com elas.

Quando lhe perguntamos sobre sua perspectiva de continuar nessa profissão, ela afirmou que gosta muito, mas que tem sonhos de fazer mestrado e talvez atuar em outro nível de ensino. A maior dificuldade que ela vivencia no seu exercício profissional é relativa ao salário, o que faz com que tenha que trabalhar dois horários, sendo um deles no ensino fundamental porque paga um pouco melhor, e dessa forma não tem tempo para planejar e pesquisar o suficiente para ser uma profissional melhor.

✓ *Fragmentos da história de Regina*

Ser educadora pra mim é ser um pouquinho de tudo, é levar a criança a sonhar, a lutar pra melhorar de vida, pra ser uma pessoa bacana no futuro, ter uma profissão legal, uma profissão digna, de ser alguém e também passar pra eles os valores, porque você tem que respeitar o outro, você tem que cooperar (...), que a união faz a força, que você junto produz melhor e passar pra eles o sentimento de humanidade que está faltando muito.” (Regina, 17/09/2008, turma de 5 a 6 anos, UMEI *Cantarolando*)

Regina tinham 40 anos e um filho de 18 anos. Quanto a sua raça/cor, declarou-se branca. Sua formação universitária é o Normal Superior. Trabalha na educação infantil há 13 anos. Está na rede municipal de ensino de Belo Horizonte desde 2007. Anteriormente sua experiência de docência na educação infantil se deu na rede particular de ensino.

Trabalhava em 2008, de manhã, com uma turma de 5 a 6 anos. Não dobrava e nem tinha outro vínculo de trabalho.

Ela nos conta que entrou nessa profissão porque gosta de crianças, acha que é fácil lidar com elas e ajudar a construir conhecimentos, e disse “*sempre trabalho com as crianças não dando pra eles tudo pronto, eu procuro levá-los a criar.*”

Regina afirmou que a função da educadora infantil é construir valores e conhecimentos junto com as crianças, e sua preocupação é “*formar cidadãos capazes de resolver problemas, de ter iniciativa, de construir algo*”.

Quanto ao seu trabalho de educadora, afirmou que ama o que faz e admira o trabalho que sua instituição faz, pois é um trabalho diversificado para atender às crianças, englobando música, dança, literatura, pintura, e outras atividades que despertam o interesse das crianças.

Ao sugerirmos que trouxesse para a entrevista um objeto que representasse sua profissão, ela nos apresentou um lápis e justificou:

Esse lápis eu escolhi porque tem uma história muito interessante, porque quando eu estudava, eu era assim muito pobrezinha, às vezes, eu não tinha lápis, mas tinha uma força de vontade muito grande e a professora que eu tinha na 1ª série ela me dava lápis, ela sempre trazia um lápis pra mim. E eu acho que a criança com um lápis na mão ela é capaz de criar muita coisa, ela é capaz de colocar sua história no papel, ela é capaz de criar uma realidade que ela gostaria de estar inserida e eu acho o lápis mágico, através do lápis, a criança é capaz de ir pra frente, de sair daquela realidade onde ela se encontra, porque têm muitas crianças que chegam na escola e não têm nenhum calçado direito, eu já presenciei crianças que o chinelo tava tão velho que arrebentou e teve que voltar descalço pra casa, mas eu acho que o lápis, através dele, a criança pode sair dessa realidade e isso eu passo para as crianças, que se você não estudar, não é ninguém, não consegue ser nada, então que não olhe para as dificuldades, olhe pra frente, lute, e, por isso, eu escolhi ele e eu acho muito bacana ser educadora infantil. (Regina, turma de 5 a 6 anos, 17/09/2008, UMEI *Cantarolando*, 2008)

Regina traz, através de sua fala, lembranças de sua infância e de sentimentos que marcaram sua memória e que, a nosso ver, exprimem e imprimem sentidos à sua prática profissional, ou seja, contribuir para que as crianças que ela atende, que são desprovidas economicamente como ela foi na sua infância, possam ter uma chance de se desenvolver e ser “*alguém*” futuramente.

Segundo Weber (apud Galiano, 1981, p.79), cada sujeito age levado por um motivo que se orienta pela tradição, por interesses racionais ou pela emotividade, podendo. E uma ação pode orientar-se por mais de uma dessas categorias de ação. Mas de qualquer forma, afirma o autor, é preciso ter claro que o “sentido de uma ação, de modo algum, pode ser precisado com toda clareza, nem são sempre conscientes, ou muito menos conscientes em toda plenitude.”. (Weber, *apud* Galiano, 1991, 79)

Ela nos contou que foi muito difícil estudar e adquirir o diploma universitário, ela afirmou: “*eu lutei muito pra estudar, pra ter meu curso superior, eu vendia o almoço pra comprar a janta, pra conseguir pagar meu curso superior.*”. Entretanto, apesar dos esforços, ainda falta conquistar um salário digno e a esperança se expressa nessa sua afirmativa: “*Eu tô nessa profissão por amor e espero ser reconhecida como educadora infantil pelo nível de estudo que a gente tem, pela dedicação que a gente tem, pelo trabalho de qualidade que a gente realiza.*”.

A educadora expressa que foi levada a essa profissão por que tinha o desejo de ser professora e trabalhar com crianças, e ao mesmo tempo, explicitou a decepção por perceber-se desvalorizada profissionalmente.

A desvalorização percebida por Regina apareceu em nossa pesquisa como uma dos aspectos que mais provoca a tensão na carreira de educador infantil criada pela SMED/PBH .

✓ *Fragmentos da história de Keila*

Trabalhar com criança me dá satisfação. Eu ganho assim um carinho, a gente chega na escola e a recepção já é espontânea das crianças, chega dá beijinho, dá abraço, fala que você é linda, eu te amo, você é meu amor, então assim, pra mim, é tudo, tudo é prazeroso. (Keila, 23/08/2008, educadora de apoio das turmas de 3 a 6 anos, UMEI *Cantarolando*)

Keila tinha 34 anos e tem uma filha. Quanto a sua raça/cor, declarou-se como parda. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil e Língua Portuguesa do 1º ao 4º ciclos. É professora do ensino fundamental e da educação infantil, da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Foi nomeada para o cargo de educadora infantil em 2005 e está desde então trabalhando na UMEI *Cantarolando*. Em 2008, era educadora de apoio e trabalhava com as crianças de todas as turmas, desenvolvendo projetos.

Ela considera o *CD* de músicas um objeto que melhor representa sua profissão de educadora infantil e justificou dizendo: “*eu sou apaixonada com as novas tecnologias, tanto*

que eu estrago meu computador de tanto fuçar e eu consigo resolver alguns problemas, então eu acho maravilhoso, fantástico". Segundo ela, o computador, através da *internet*, favorece o contato com as novidades lançadas e antigas do mundo musical.

Diz que o uso dos *CDs* de música ajuda a desenvolver o gosto pela música, pela dança, a habilidade de ouvir. Ela pesquisa músicas diversas, mistura vários ritmos e temas. Acha que é uma forma fantástica de envolver as crianças e criar um ambiente estimulante e prazeroso. Esse encantamento pelas músicas vem de sua infância, ela nos contou: *"Eu fui criada assim também, além dos livrinhos de história, eu tinha toda a coleção, eu tinha uns 29 CDs, não era CD, era o disquinho de vinil e a gente, assim, ficava ouvindo e sabia todas as histórias de cor, sabia todas"*.

Keila disse que, a pesar de gostar de trabalhar na educação infantil, sente-se desvalorizada no cargo de educadora infantil e que possivelmente, quando tiver um próximo concurso para professora P1, vai participar e terá que deixar a profissão de educadora infantil e assumir outro cargo de professora porque não vê perspectivas de melhoria para categoria de educadores.

Segundo ela, há "pessoas que estão de passagem na educação infantil, e que dizem, *isso não é meu, não me importa*", e não se implicam na construção da valorização desta, através da mobilização da categoria e da realização e divulgação do trabalho que realizam nas instituições de educação infantil.

Além disso, avalia que o poder público municipal tem grande parcela de responsabilidade no que se refere a desvalorização do trabalho de educadora, pois desvalorizaram o trabalho de educadora infantil ao criar um cargo com rendimentos diferentes dentro da rede municipal de educação. A sensação que se tem, conforme sua afirmativa, é a de *"que falta algo à educação infantil em comparação com ensino fundamental e médio"*.

Essa afirmativa de Keila nos aponta para reflexões que nos levam a pensar a especificidade da Educação Infantil. Ou seja, o que é a educação para a primeira infância? Com quem dialoga? A quem se refere? O que faz? E o que produz? Talvez sejam essas as lacunas e os vazios a que a educadora se refere quando diz que parece faltar algo à educação infantil.

Ela diz não entender o motivo dessa desvalorização do trabalho na educação infantil e argumenta falando da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na UMEI e do nível de formação das profissionais que trabalham nessa instituição de Educação Infantil,

porque o trabalho aqui (na UMEI) não é diferente, porque eu não vou pegar o papel e escrever, mas os meninos saem tão capacitados quanto os outros, porque eles aprendem pelo prazer, a gente diversifica, e eles acabam saindo daqui conhecendo as letrinhas, a menina escreveu uma carta, ela escreveu ‘eu te amo’ e eu ‘mas quem escreveu?’ ‘*ahhh minha mãe só falou que letra que era*’ porque ela conhece todas as letras, então olha o nosso trabalho, o nosso trabalho tá aqui nesse papel, a mãe dela falou o K de keila, é o E, é o I e ela foi escrevendo, então nosso trabalho não é diferente, nós damos também as ferramentas que eles precisam pra eles escrever, então eu acho que é só a visão do outro que me angustia, eu acho que deixa esse trabalho diferente. (Keila, 23/08/2008)

Keila também pontua que o trabalho que realizam com o letramento como um aspecto que justifica que a prática da educadora infantil não é apenas relativa aos cuidados (com o corpo e alimentação), demonstrando assim, a sua contestação ao fato das professoras do ensino fundamental terem salários maiores que das educadoras infantis. Ela afirma que é a visão que se tem sobre o trabalho na educação infantil que o desqualifica este trabalho e não a prática das profissionais.

Segundo Goulart (2006), o desafio posto para as instituições de Educação Infantil é sair de uma perspectiva simplória de um trabalho educativo que se pauta em rituais e iniciação escolar de conteúdos pobres e carregados de “treinamentos desprovidos de significatividade”. A criança de hoje, deve ser pensada

como sujeito sócio-histórico, inserido na família, na sociedade, na cultura, na temporalidade. Possuindo uma natureza singular, interage com o meio sociocultural através do pensamento próprio e da construção de conhecimentos que se organizam em uma diversidade de linguagens. E é com essa criança que iremos nos encontrar nas instituições de Educação Infantil. (Goulart, 2006, p.11)

Mesmo dizendo se sentir bem dentro da UMEI em que trabalha, considerar sua equipe de trabalho competente e unida e adorando o trabalho com as crianças, Keila diz pensar na possibilidade de fazer outro concurso para atuar no ensino fundamental por causa de questões salariais.

Analisando a epígrafe acima, percebemos que Keila ressalta a afinidade que tem com o trabalho na educação infantil, enfatizando a relação de afeto com as crianças como algo extremamente gratificante e essa fala encontra coro na voz de outras educadoras participantes de nossa pesquisa que ressaltaram igualmente esse aspecto.

A afetividade é uma dimensão indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, que compõe a vida e as relações das pessoas, desde a infância até a velhice. Segundo Wallon (1975), muito cedo na vida da criança estabelecem-se laços afetivos que são

tão importantes para sua sobrevivência quanto a alimentação, e a capacidade de se envolver afetivamente deve compor o perfil do educador de infância, e de todo profissional da educação, pois se sentir bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação e, mais ainda, da educação infantil, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com as crianças.

Mas a afetividade não deve ser entendida como doação que não requer profissionalismo, pois como afirma é “*preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade*”. (Freire, 1996, p.159)

✓ *Fragmentos da história de Viviane*

Com educação infantil eu sou satisfeita, estou gostando. Eu gosto muito de dar atividade pros meninos, de estar fazendo atividade. (Viviane, turma de 5 a 6 anos, UMEI *Casa Pequenina*)

Viviane tinha na época 34 anos, era casada e tinha um filho. Quanto a sua raça/cor, declarou-se como parda. Trabalhava há 08 anos na educação infantil. Fez o curso de Magistério e depois cursou Pedagogia pela FaE/UFMG. Era seu terceiro ano na rede municipal de educação de Belo Horizonte e na UMEI *Casa Pequenina*. Trabalhava, em 2008, com crianças de 5 anos.

A educadora iniciou seu relato apresentando, como sugerido pela pesquisadora previamente, o objeto que representa seu trabalho de educadora. Para ela, são dois esses objetos, o giz e o livro. Conta que quando era criança tinha uma irmã mais velha que brincava de aulinha com ela, sua outra irmã e uma vizinha, e passava atividades para elas em um quadro.

Até hoje tem esse quadro lá na casa da minha mãe, e ela passava atividade pra gente nesse quadro, entendeu? A gente achava uma coisa maravilhosa fazer as atividades no quadro. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequenina*)

No que se refere ao livro, conta que seu pai era militar, e estava sempre estudando, em sua casa havia prateleiras cheias de livros. Lembra que quando era criança seu pai comprava coleção de enciclopédias para ela e suas irmãs. Uma vez comprou uma coleção de livros de contos “*era uma coleção imensa, tinha vários contos, um era de dinossauro*”. Por isso, gosta

de comprar livros para seu filho, porque quando era criança, “*via ficava com tanta vontade de ler*”.

Na memória de Viviane, ficou bem marcada a experiência de seu pai como professor e o que sentia quando o observava preparando aulas e corrigindo provas.

Ele é militar, já está aposentado, mas ele quando a gente era criança ele dava aula de noite, eu sei que ele dava aula de Matemática, outra coisa eu não lembro. Era Matemática pra pessoa adulta que, na época, era Mobral, e ele dava aula, trazia os negócios pra corrigir, a gente ficava vendo e depois ele começou a dar aula de Educação Física na FUMEC. E tinha aquelas listas lá dos alunos dele, as fotos dos alunos e a gente sempre ficava vendo aquele negócio (...). Então eu fui convivendo com o meu pai sempre estudando, sempre lendo, sempre escrevendo. (Viviane, turma de 5 a 6 anos, 26/06/2008, UMEI *Cantarolando*)

Conta que ela ficava observando seu pai e tudo aquilo que ele fazia, o preparo das aulas, e achava bonito, então foi crescendo, e quando chegou no ensino médio, estava no Colégio Tiradentes, e teve que optar entre o Magistério e o Científico.

O Magistério, em sua época, era de quatro anos e o Científico era de três. A opção tinha que ser feita já no primeiro ano, e, apesar de suas colegas, quase todas terem decidido a fazer Magistério, ela não queria de jeito nenhum! Entretanto, sua mãe a aconselhou a escolher o Magistério, pois considerava importante terminar o ensino médio com uma profissão.

Mesmo contra sua vontade, fez a opção pelo Magistério, mas conta que foi fazer à noite só para aporrinhar sua mãe:

Comecei a fazer à noite e odiei o magistério inteiro, eu detestava, era uma coisa assim que eu odiava, contava os minutos pra acabar e formar, nossa eu odiava mesmo, era uma coisa, os três anos que eu fiquei ali. (Viviane, turma de 5 a 6 anos, UMEI *Casa Pequeninina*, 26/06/2008)

Assim que formou no Magistério, sua mãe falou que ela deveria começar a trabalhar numa escola infantil particular, mas conta que não queria dar aula, então a única forma foi dizer que queria fazer faculdade para adiar a hora de começar a trabalhar.

Minha mãe falou: “*Você escolhe, trabalhar ou faculdade?*” Aí comecei a olhar o caderno de cursos da UFMG e como eu fiz Magistério, achei mais interessante fazer Pedagogia, que está na mesma área, relacionada com o ensino e escola. Eu fiz vestibular e passei em Pedagogia. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Disse que estudava na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na UFMG, no ano de 1997, e que se apaixonou pelo curso e fazia tudo com gosto e prazer. No ano de 2000, conta que ainda estava fazendo faculdade, quando começou a trabalhar num projeto para crianças carentes entre 6 a 14 anos, na Pedreira Prado Lopes, no bairro Lagoinha, em Belo Horizonte. Mas não conseguiu se adaptar, pois

assim que você chegava, chamavam você de palavrão, falavam que iam pegar arma, chegava com arma mesmo, aí eu falei não quero ficar aqui não. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

No mesmo projeto, apareceu a oportunidade de trabalhar numa creche conveniada à prefeitura de Belo Horizonte. E conta,

Eu falei assim, eu vou pra creche que é mais tranquilo, aí eu fui pra creche, quando cheguei, eu comecei a trabalhar com 1º período, aí que fui colocando o que eu tava aprendendo. Porque na época eu tava tendo aula com o Duti. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Segundo nos conta Viviane, o que aprendeu com professor Duti influenciou e ajudou muito em sua prática de professora,

Eu ia pegando as coisas que ele falava na sala e ia fazendo com os meninos, e pra mim foi uma maravilha. Ia vendo o negócio funcionar, as coisas do jeito que ele ensinava. Via os meninos aprendendo de verdade. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Satisfeita com essa experiência junto às crianças pequenas, continuou nessa creche até ser chamada no concurso para trabalhar como educadora infantil na Prefeitura de Belo Horizonte, em 2005, quando então optou por ficar só na UMEI *Casa Pequena*, uma vez que queria ter mais tempo com seu filho que, nessa época, estava com quase 1 ano de idade.

Essa experiência, considerada por ela como positiva na educação infantil, foi essencial para sua permanência na docência, pois durante o curso de Pedagogia, seu estágio no ensino fundamental, com crianças de dez anos foi bem desestimulador.

Ela comentou que a professora da turma com a qual ela fez a observação e a prática de ensino estava bem desencantada com a turma e chegou a chorar perto dela, falando que ela deveria desistir dessa profissão enquanto estava nova. Também, nos contou ela, que outras professoras dessa escola, durante o horário do recreio, aconselhavam-na a desistir da profissão

docente. Mas ela não desistiu e diz que não julga essas professoras hoje, pois considera que existem vários fatores que dificultam e desencantam quem está nessa profissão.

Nesse seu terceiro ano nessa UMEI, atuou apenas com crianças com mais de três anos e diz que prefere assim, pois, nessa faixa etária, as crianças já são mais independentes e podem ajudar:

Tem menino que te ajuda, vai lá na frente pra você, pode pegar coisas sozinhas, e não precisa daquela preocupação de cuidar dos meninos, toda hora tem que trocar fralda e aquela coisa toda. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Conta que teve pouca experiência com crianças de 0 a 3 anos, apenas quando fez algumas dobradas de turno em outra UMEI e avalia que

é uma coisa que acho cansativa para o físico. Depois que eu trabalhei com essa idade, minha coluna acabou, uma dor na perna terrível, porque tem que pegar menino e aquela coisa toda. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Pela afirmativa de Viviane, expressa acima, podemos perceber que a sua experiência de trabalho com crianças de 0 a 3 anos não foi gratificante, já que, conforme afirma, sofreu um grande desgaste físico ao lidar com essa faixa etária.

Nos parece também que, em sua percepção, baseados no que ela vivenciou com crianças dessa faixa etária, seus fazeres se resumiram aos cuidados corporais (banho, troca e alimentação). Por isso, talvez, ela afirme preferir atuar com as crianças maiores de 3 anos, uma vez que, em sua compreensão, essas demandam menos esforço físico e menos intervenções de cuidados físicos no trabalho diário.

O cansaço atribuído ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos foi apontado também por outras educadoras e pudemos perceber tal fato durante as observações nas instituições.

A respeito do cansaço no trabalho de educadoras de crianças pequenas, Ongari e Molina (2003) afirmam que o cansaço físico é um dos aspectos apontados como negativos pelas educadoras pesquisadas por elas na Itália.

Segundo essas autoras, o cansaço físico é percebido como importante, e que isso é bem óbvio, se considerarmos que o trabalho com crianças pequenas demanda uma relação centrada na corporeidade, que pode se tornar pesado do ponto de vista físico, pois

Além de raramente poder ficar parada, a educadora também carrega as crianças no colo, levanta-as (principalmente para a troca), etc. E ainda permanece sentada ao lado das crianças, freqüentemente no chão [...], o que

exige muita energia sempre que for necessário se levantar. (Ongari e Molina, 2003, p. 84)

A partir de nossas observações e analisando as falas de Viviane - uma delas apresentada na epígrafe acima - e de outras educadoras, percebemos que elas valorizam “dar atividades” para as crianças, inclusive as que trabalham com crianças de três anos, visto que as associam como um dos aspectos educativos da instituição.

As atividades a que se refere Viviane, conforme pude observar, dizem respeito à colagem, pintura, colorido de desenhos mimeografados e outras propostas que utilizam papel e lápis. O problema, a nosso ver, é quando essas “atividades” se tornam o centro do trabalho educativo, sem a clareza do porquê de sua utilização, transformando-se em atividades mecânicas, o que demonstra uma tendência à escolarização das crianças entre 4 a 6 anos.

Em nossa percepção, a centralização da rotina em torno da realização de atividades escolarizantes, como observamos durante nossa pesquisa, reflete o modelo de escolarização a que foi submetida historicamente a educação de crianças de 4 a 6 anos. A este respeito, afirma Goulart (2006, p. 13):

As raízes desse processo encontram-se, ainda, na colonização portuguesa, cuja tendência para o ensino acadêmico e propedêutico servia bem às elites, embora sendo pouco expressiva para uma educação mais popular. A identidade das escolas de Educação Infantil também foi sendo tecida através das múltiplas pressões que a sociedade, em seus aspectos contraditórios foi exercendo.

Para a autora, o desafio das instituições de Educação Infantil é promover o encontro das crianças com o conhecimento, construindo um “currículo vivo, que se traduz em formas plenas de significados”. (Goulart, 2006, p.13)

Um Outro aspecto que percebi durante seu relato, foi que Viviane se reportava muito a seu filho (que tinha três anos) para pensar o desenvolvimento das crianças com as quais trabalhava e comentei: “Percebi que você se refere muito ao desenvolvimento do seu filho, quase fazendo um certo paralelo entre o desenvolvimento dele e o das as outras crianças. Isso te ajuda de alguma forma nessa sua profissão?”. E então ela respondeu :

Ajuda. E quando eu tava na outra escola, eu tinha mais contato com outras turmas, porque era tudo muito junto, então eu via, esse menino está fazendo isso, o meu filho está fazendo isso. Às vezes o meu filho tava além do que o menino tava fazendo, entendeu? Tem vez que fico perguntando ali pras meninas do maternal: menino dessa idade já

consegue fazer isso? É uma coisa que tem relação! (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequeninina*, 2008)

As referências de Viviane ao desenvolvimento de seu filho e o paralelo que estabelece entre ele e as crianças com as quais ela trabalha e vice-versa nos remeteu às reflexões desenvolvidas por Ongari e Molina (2003), em sua pesquisa com educadoras italianas. Pois as autoras chamam a atenção para os aspectos que demonstram um certo entrelaçamento entre a experiência diária, familiar e profissional de mulheres que trabalham com crianças pequenas e têm filhos nessa faixa etária, constituindo-se no que se denomina “dupla presença”.

Este entrelaçamento não significa que estamos falando de transposição de conhecimentos e fazeres domésticos e maternos para a prática com as crianças, mas como afirmam Ongari e Molina (2003, p.121), pode-se perceber que, “*certas capacidades que se aprendem no trabalho são úteis com os próprios filhos.*”

Ao falar de sua perspectiva de continuidade na profissão, Viviane afirmou que pretende continuar, pois está satisfeita com seu trabalho de educadora na UMEI, e gosta muito do que faz e acha que está no caminho certo, fazendo aquilo que escolheu.

✓ *Fragmentos da história de Graziela*

Uma coisa também que marca muito essa questão de ser professora, que eu gosto, é você ser eterno, porque um ou outro vai lembrar de você daqui a 10, 12 anos, como eu lembro das minhas professoras passadas, entendeu? E você se eterniza dessa forma.” (Graziela, 26/06/2008, turma de 4 a 5 anos, UMEI *Casa Pequeninina*)

Graziela tinha 30 anos, era solteira, não tinha filhos. Quanto a sua raça/cor, declarou-se branca. Estava cursando o Normal Superior através do Projeto Veredas, na FaE/UFMG. Trabalhava com uma turma de 4 a 5 anos.

Nos relatou que tinha mais três irmãos. Segundo ela, desde que tinha entre 7 e 8 anos já trabalhava no comércio de sua família, ajudando seus pais.

Graziela nos disse que seus pais tinham pouco tempo até para conversar com os filhos, e enquanto trabalhavam é que sua mãe contava suas histórias. De acordo com Graziela, sua mãe, quando era solteira, foi professora numa área rural, próximo a Ipatinga. E para ela essa foi uma grande influência na sua escolha pela docência. A educadora contou que por sua família ter uma vida de muito trabalho duro no comércio, seus anos escolares foram “*largados mesmo*”:

Meus pais não tinham tempo de reunião, não incentivavam a gente a estudar e eu tive que parar de estudar por 2 vezes pra ajudar em casa, trabalhar e tudo. Uma porque minha mãe teve uns problemas de saúde depois do nascimento do meu irmão de 5 anos, depois, ele estava muito pequeno, e o comércio dava muito movimento, aí eu tive que parar na 6ª série pra ajudar em casa. (Graziela, 26/06/2008, turma de 4 a 5 anos, UMEI *Casa Pequeninina*, 2008)

Graziela nos contou que vivenciou outra interrupção de sua vida escolar quando estava no ensino médio, no 2º ano, por problemas familiares, ainda mais graves. Mas, apesar das dificuldades de se manter na escola, a lembrança das histórias que sua mãe contava de quando era professora eram sempre reconfortantes e ficavam '*passando*' na sua mente. E recorda:

O que eu gravava do que ela contava era o carinho que os meninos tinham com ela. Que a chamavam de professora ou quase de mãe. Eu lembro, uma vez me marcou muito, que ela contou que teve que parar, pois a escola ia fechar, a prefeitura não ia pagar mais. A escola dela eu vi há 15 anos atrás, quando a gente viajou pra terra dela, foi a última viagem que eu fiz pra lá e é uma escola de beira de estrada. (Graziela, 26/06/2008, turma de 4 a 5 anos, UMEI *Casa Pequeninina*)

Apesar do desejo de ser professora, Graziela disse que acabou, por algum tempo, indo para outros caminhos.

Fui fazer curso de inglês, era o meu sonho era ser professora de inglês. Fiz o curso de tradutora e intérprete em 3 anos, assim, essa parte, a teórica de ler e escrever, eu sei muita coisa, só que enche, é que eu comecei um curso no CCAA, fiquei só por 6 meses, e lá trabalha mais a fluência, a conversação, do que parte escrita, mas eu abandonei também por uns outros motivos. (Graziela, UMEI *Casa Pequeninina*, 2008).

Tendo concluído o ensino médio em 1998, ficou sem estudar por um ano, procurando emprego e como a situação estava difícil em sua casa, nem podia pensar em estudar. Então, arrumou um emprego e foi fazer o Magistério no Instituto de Educação de Minas Gerais e disse que amou o curso.

Durante o Magistério, disse que conseguiu um emprego de balconista no supermercado Via-Brasil, numa loja de fotografia e foi promovida a subgerente. Tinha que abrir a loja às sete horas da manhã e saía às 18 horas, correndo para as aulas e só dava para dormir por volta de 1 hora da manhã.

Essa situação, segundo nos disse, trouxe adoecimento:

Estafei, fui pro médico, eu lembro que eu ia, eu entrava no ônibus e ia fazendo os trabalhos do curso, tudo dentro do ônibus, teve um trabalho que a gente teve que fazer as letras colando barbante, eu lembro disso até hoje, eu no ônibus colando. (Graziela, 26/06/2008, turma de 4 a 5 anos, UMEI *Casa Pequenina*)

Finalmente, apesar das dificuldades, disse que conseguiu concluir o curso e, por ter se apaixonado pelo magistério, queria dar aula, então, pediu demissão e foi trabalhar numa escola particular, apesar do salário ser muito ruim. E recorda alguns detalhes:

Eu lembro que na época, vamos supor, se o salário fosse 300 reais eu ganhava 200, ganhava menos de um salário mínimo, mas eu fiquei um ano inteiro nessa escola particular, ganhando pouco, mas fazendo assim o que eu gostava muito, mas tive que abandonar porque ganhava pouco. (Graziela, turma de 4 a 5 anos, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequenina*)

Graziela nos disse que acabou saindo da escola particular porque conseguiu emprego numa área administrativa, como telefonista, e ficou nesse emprego durante 2 anos.

Nesse período, por gostar tanto estudar línguas, começou o curso de letras no UNI-BH, no ano de 2002, mas teve que parar “*por falta de disponibilidade de verba*”.

Disse que gostaria muito de dar aula de inglês, mas não apenas chegar na sala de aula, pegar o livro e ficar na parte teórica. Para isso tem que ter um bom dinheiro pra fazer um curso bom, ter disponibilidade para fazer o intercâmbio.

Em 2003, fez o concurso de educadora infantil da prefeitura Belo Horizonte, mas ao ver que ficou mal classificada pensou até em ir embora para o interior, tentar a sorte fora da capital. Mas uma esperança de ser chamada ficava sempre pairando em sua mente.

Eu vi que eu não tinha passado muito bem porque eram 840 vagas e eu tinha ficado, acho que, em 1112, mas eu tinha esperança que ia me chamar, por mais que todo mundo falava, não chamar, mas tinha uma coisa dentro de mim que falava: - *vai te chamar, vai te chamar*, então eu sempre ligava, eu não ficava 15 dias sem ligar pra perguntar em que posição que tava. Eu fiquei o ano inteiro esperando ser chamada, aí eu resolvi ficar aqui e não ir embora, porque eu queria dar aula. Eu só com Magistério no interior era muito mais fácil do que aqui. Aqui já pedia curso superior e eu não tinha condição de pagar a faculdade, aí resolvi continuar nesse emprego e ficar quieta aqui. (Graziela, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequenina*, 2008)

Na expectativa de poder realizar seu sonho de trabalhar na educação infantil, mesmo tendo que aguardar mais um pouco, arrumou emprego numa cooperativa médica em Venda Nova, e, um ano depois que estava nessa cooperativa, foi nomeada para o concurso de educadora na prefeitura de Belo Horizonte.

Contou que tinha sido convidada para ser gerente na cooperativa e passaria a ganhar R\$1500 reais, mas não pensou duas vezes para se decidir, pois

eu já tava cansada, eu saía de casa cedo, pegava serviço 8 horas da manhã, tinha dia que eu tinha que fazer reunião com os diretores da empresa e eu saía de lá meia noite. (Graziela, 26/06/2008, turma de 4 a 5 anos, UMEI *Casa Pequeninina*)

A estabilidade no trabalho de educadora foi um dos aspectos apontados pelas educadoras como determinantes para a entrada nessa profissão, tendo em vista, a maior parte delas terem exercido outros trabalhos em empresas privadas e vivido uma instabilidade emocional por não terem garantias de segurança no emprego.

Atualmente diz estar super feliz no exercício de sua profissão, e nos apresentou uma foto de sua turma, mostrando uma aula que realizou com a participação de uma das mães das crianças, e afirmando que a foto simboliza tudo de bom que tem sua prática profissional que é a aprendizagem com os pequenos:

A educação infantil tem essa coisa meio que floreada, lúdica, pra você trabalhar com os meninos e é isso que eu gosto. Eu acho que trabalhando com crianças aprendo muito, aprendo muito mesmo, eu saio daqui todos os dias com uma carga imensa de aprendizado que eles dão pra mim. Eu aprendo todos os dias, mais que isso, eu aprendo a viver com o ser humano aqui dentro, sabe, com elas, as crianças, eu aprendo a ter tolerância, a ser paciente e tem muita coisa que eu acho que envolve a educação hoje, que a gente não pode dissociar a educação dessa interação da criança e com as famílias. (Graziela, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Graziela afirmou também que aprende muito com as crianças e na relação com as famílias, demonstrando que esses são aspectos que valoriza em sua profissão.

Ao analisar as falas de Graziela, percebemos que ela desvenda uma autoimagem profissional associada à imagem de professora. E não manifestou conflitos relativos a essa identidade profissional, e se define como professora e, ressalta, que um dos aspectos gratificantes de sua profissão é a expectativa de ser lembrada com carinho pelas crianças, mesmo quando elas crescerem.

✓ *Fragmentos da história de Adriana*

Sempre gostei de criança pequena e eu acho que as crianças pequenas são mais dóceis, mais fáceis de você ir amplificando o conhecimento deles e

saber que uma coisa que você apresentou pra eles, eles vão pegar aquilo ali e vão transformar numa ideia e vão ter um conceito e começar a construir alguma coisa a partir daquilo, eu acho muito legal. (Adriana, 26/06/2008, educadora de apoio das turmas de 4 e 5 anos, UMEI *Casa Pequena*)

Adriana tinha 37 anos, era casada e não tinha filhos. Em relação a sua raça/cor, declarou-se branca. Formou-se no curso de Magistério Nível Médio e é graduada em Pedagogia. Há 15 anos que trabalhava na educação infantil.

Sua entrada na rede municipal se deu em 2005, quando foi nomeada para o cargo de Educador Infantil e começou a trabalhar na UMEI *Casa Pequena*.

No começo de nossa entrevista, nos mostrou fotos da sua infância dentro da escola, dizendo nelas há elementos que simbolizam sua profissão de educadora infantil, pois a ideia de ser professora está misturada em sua própria história de vida.

Contou que começou a frequentar o jardim de infância (como eram denominadas as instituições de educação infantil em sua época) com 09 meses de idade, cresceu dentro de escola, e mesmo ainda pequenina quando lhe perguntavam, o que você vai ser seria quando crescer? Ela respondia: - "*Vou ser professora*".

Ao contar sua história, falou com carinho do Jardim de infância Eldorado, no bairro Itapuã, onde estudou na sua infância. Essa escola, na sua compreensão, tinha um perfil parecido com a que se pretende hoje na rede municipal de educação de BH, em termos da proposta pedagógica centrada no brincar.

Segundo ela, outro fato que colaborou para seu encantamento com a educação infantil foi a sua relação com a professora do 3º período, que se chamava Marília.

E assim ela se referiu a essa professora,

A professora Marília, ela era assim, uma professora linda, era muito bonita e eu era louca, apaixonada com ela. Então, eu já tinha vontade de ser professora, e com essa professora Marília isso ficou mais forte ainda, eu queria ser a professora Marília quando eu crescesse. (Adriana, educadora de apoio das turmas de 3 a 6 anos, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Para Adriana, as lembranças dessa escola infantil são fortes e lhe recordam os banhos de piscina, os passeios na praça do bairro para brincar e para conhecer árvores.

Segundo ela, nunca perdeu o desejo de ser professora, e, à medida que o tempo ia passando, essa ideia continuava em sua mente, e afirma:

A escola mesmo me influenciou muito nisso, porque eu passava grande parte da vida na escola e a escola era um lugar muito prazeroso. Eu gostava muito de ir pra escola e das atividades, todas que tinham lá”. (Adriana, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Conta que quando estava entre a quinta e oitava série, chegou a pensar em ser veterinária porque gostava muito de cachorro, mas quando chegou ao ensino médio, tomou birra deles, mudou de ideia e resolveu que queria mesmo era ser professora, além do que em sua família tem muitas professoras,

A família da minha mãe tem penca de professores. É professor pra tudo enquanto é lado, na família de um, um tanto de professor, na família de outro mais um tanto de professor. A família da minha mãe acabou influenciando a do meu pai. (Adriana, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Ela disse que quando uma sobrinha caçula de seu pai veio morar em sua casa para estudar, sua mãe, que tinha sido professora no interior de Minas Gerais, na cidade de Resplendor, perto de Governador Valadares, quando solteira, acabou influenciando-a a decidir-se pelo magistério, e então, ela e várias outras sobrinhas e primas de sua mãe abraçaram essa profissão.

Apesar de influenciar várias mulheres em sua família para optarem pelo magistério, o sonho de sua mãe era ser advogada, conta Adriana. E em 2008, aos 65 anos, ela estava radiante, pois passou no vestibular e vai iniciar o curso de Direito.

Segundo Adriana, sua mãe aconselhava:

Faz Magistério, depois se você quiser você faz outra coisa, porque aí você já começa a trabalhar, já tem uma renda e se quiser fazer um outro curso você faz. (Adriana, 26/06/2008, turma de 3 a 6 anos, UMEI *Casa Pequena*)

O incentivo dado pela mãe de Adriana para que ela e suas primas se profissionalizassem no Magistério e depois fizessem outra “coisa” nos remeteu a algumas reflexões empreendidas por Louro (2001), que afirma que o magistério, a partir do final do século XIX, tornou-se uma opção para as mulheres, pois possibilitava aliar trabalho fora de casa, vida doméstica e criação de filhos.

Adriana conta que sempre gostou de escola, e que, antes mesmo de fazer o magistério, estudava de manhã e, como não tinha nada para fazer à tarde, ia para escola com sua irmã mais velha que já dava aula:

Eu ia lá bicar a aula dela e ficava ajudando a distribuir folha, colocar o nome, ajudava os meninos a colar. (Adriana, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Adriana conta que quando estava fazendo Magistério no Instituto de Educação, conseguiu um estágio remunerado pela prefeitura de BH, e que este era muito relacionado com a área da educação, pois ela ficava na sala de aula com a professora e adorava observar tudo que ela fazia.

Conta que se, em 1992, formou-se no Magistério, e, em 1993, começou a trabalhar em escola infantil com a ajuda e indicação de sua irmã. Dessa escola, só saiu em 2000, quando começou a trabalhar em outra.

Trabalhava de manhã em uma e à tarde em outra. Em 2005, entrou para rede municipal como educadora e, em abril de 2008, optou por sair da escola particular e ficar só na prefeitura de Belo Horizonte e dobrar turno em outras UMEIs.

Segundo Adriana, a educação infantil é seu campo de trabalho de preferência na docência, mas já trabalhou durante 5 anos com turmas de ensino fundamental.

Trabalhava com educação infantil de manhã e educação fundamental à tarde. E eu dei aula pra 2ª série, 3 anos e com matérias específicas, 2 anos pra 3ª e 4ª. Dava aula de Matemática, Ciências e Artes, em uma escola particular. (Adriana, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Ela disse que, apesar de ter feito Pedagogia, nunca quis trabalhar com administração e orientação, pois gosta de ficar em sala de aula.

Falou que tem o desejo de fazer História ou Geografia, mas por prazer. No momento, considera-se contente com o trabalho que exerce, porque tem paixão por escola e gosta muito da educação infantil, pois as crianças menores dão saltos mais visíveis do que as que estão no ensino fundamental.

No relato de Adriana, nos chamou a atenção suas lembranças de sua infância na escola, que foram narradas com carinho e de forma bem saudosa durante nossa entrevista.

A volta à infância surgiu nos relatos de quase todas as nossas educadoras, algumas relataram suas dores, dificuldades e sofrimentos, marcas que influenciam sua forma de viver e sentir o trabalho docente. Essas experiências e marcas influenciam nossa autoimagem, que se constrói cada dia. A infância não nos abandona, nos diz Arroyo (2000, p. 42):

Infância, estação primeira do espírito, com quem convivemos, que nos interroga em cada encontro e nos pergunta se dela saímos, se nos emancipamos, se nos desenvolvemos ou a ela voltamos. [...]. A ela, a nossa infância voltamos como referência. Por ela começamos cada dia quando nos repensamos pedagogos (...)

✓ *Fragmentos da história de Maria*

A gente tem que dar conta de tanta coisa. Eu acho que o maior desafio é esse, é a preparação do professor que não consegue atender a tudo que é exigido dele. (Maria, 23/08/2008, turma de 3 a 4 anos, UMEI *Cantarolando*, 2008)

Maria tinha 28 anos, era casada e não tinha filhos. Quanto a sua raça/cor, declarou-se branca. Estava cursando Pedagogia na FaE/UFMG, no sétimo período.

Entrou para a rede municipal de Belo Horizonte, após ser nomeada para trabalhar como educadora infantil em 2005. Anteriormente, trabalhou em escola particular e, em 2008, atuava também com educação infantil na rede municipal da Prefeitura de Ribeirão das Neves.

Na UMEI *Cantarolando*, já trabalhava com crianças entre 2 e 3 anos. Em 2008, trabalhou com uma turma de crianças entre 3 e 4 anos.

Apresentou um livro para representar sua profissão, pois, segundo ela, esse objeto tem relação com sua profissão e sua própria vida. Pois quando era criança, os seus pais, apesar da dificuldade financeira, sempre investiram em livros para ela e seus irmãos, e sua casa vivia cheia de livros e, em sua compreensão,

isso foi uma influência também pra escolha da minha profissão, até mesmo pra escolha do curso superior que eu iria cursar. (Maria, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Maria pontua a influência que algumas práticas presentes em sua família, como o hábito de leitura, tiveram importância ao longo trajetória escolar. Esse aspecto foi também ressaltado por outras educadoras.

Alguns estudos sociológicos referenciados em Bourdieu, como Silva (1999) e Setton (2005), ressaltam a importância do grupo social de pertencimento da família para a vida escolar, por meio de fatores concretos como a atmosfera intelectual da família, a estrutura da língua falada, o acesso aos bens culturais, a atitude desenvolvida em relação à escola e o custo financeiro máximo dos estudos que a família pode vir a suportar. Porém, ressaltam que, embora, a origem social da família influencie a trajetória escolar do indivíduo, a transmissão

dos capitais das famílias somente efetiva-se mediante condições propícias. E é necessária a implicação do “herdeiro/a” no trabalho de incorporar o capital cultural familiar disponível.

A importância atribuída por Maria à leitura e aos livros, aparece também quando apresenta a sua concepção sobre sua prática profissional com as crianças:

O livro é, é uma oportunidade de crescimento para as crianças e, na maioria das vezes, a escola é o único lugar que eles têm acesso a ele, à leitura, a ouvir histórias, a aprender a contar histórias (...), essa ampliação de mundo que, às vezes, elas não têm oportunidade de ter acesso em casa. Acho que a escola não pode fugir a esse papel de prestar esse serviço, na verdade nós estamos aqui para isso, essa é a nossa profissão. (Maria, 26/08/2008, turma de 3 a 4 anos, UMEI *Cantarolando*)

Nessa sua fala, Maria explicita a sua concepção sobre o papel da escola e da educadora e/ou professora, sobre as quais ela não fez distinção ao longo de sua fala. Para ela, é importante que a instituição favoreça e incentive o contato das crianças com os livros e com a leitura, utilizando-se de formas variadas para estimular o gosto pela leitura mesma.

Maria ressaltou também em seu relato, que considera que o trabalho de educadora ou professora, deve ser capaz de mostrar às pessoas que a escola de educação infantil não é apenas um lugar bom porque tem comida boa, é um lugar bom e seguro para ficar enquanto trabalham, mas porque também oferece uma boa educação.

Na fala de Maria, percebemos o desejo de reconstrução da identidade da instituição de Educação Infantil e consequentemente da identidade da/do profissional que nela atua. Construindo um trabalho que demonstre que esse é um espaço não apenas de guarda, mas que tem um projeto educativo.

A esse respeito, Goulart (2006) pontua que é necessário que se a instituição de educação de crianças pequenas deve preocupar-se em organizar uma prática educativa que priorize o encontro da criança pequena com o conhecimento, a fim de superarmos o dilema antigo vivido pelas instituições de Educação Infantil, entre a escolarização precoce e a guarda das crianças.

Ela diz que o que mais gosta no seu trabalho como educadora é a alegria das crianças, a espontaneidade, a rotina. Considera que o maior desafio é ter a preparação que a professora tem que ter para responder a tantas cobranças, pois, não é possível atender a tudo que é exigido no dia-a-dia.

Contou que tem a expectativa de que futuramente o trabalho de educadora seja reconhecido, mas acha que, para que isso aconteça, é preciso unanimidade entre as pessoas

que ocupam esse cargo, no sentido de querer ver o crescimento da educação infantil, investindo no profissionalismo e numa boa prática.

Afirma estar satisfeita com seu trabalho na UMEI *Cantarolando*, já que gosta das crianças, da instituição e se sente feliz em participar de grupo tão comprometido com o trabalho, que

esforça-se pra fazer o melhor, é um grupo que parece que foi escolhido a dedo. (Maria, 26/06/2008, turma de 3 a 4 anos, UMEI *Cantarolando*)

✓ *Fragmentos da história de Fabete*

Trabalhar com educação infantil pra mim é arte, porque a criança está sempre mudando, está sempre criando. (Fabete, turma de 5 a 6 anos 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Fabete era divorciada, tinha 48 anos e 02 filhos. Quanto a sua raça/cor, declarou-se branca. É formada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia. Trabalha na educação infantil há 06 anos, tendo sido admitida na rede municipal de educação de Belo Horizonte em 2005, quando foi trabalhar na UMEI *Cantarolando*.

Em 2008, trabalhava nessa instituição com uma turma de crianças entre 5 a 6 anos e no turno da tarde era professora de educação infantil, no município de Ribeirão das Neves.

Ela nos disse, que antes de ser professora trabalhou em outras áreas e citou o banco Itaú. Foi professora na educação infantil da rede particular, e, a partir daí, conta que foi descobrindo que gostava da educação infantil e decidiu fazer opção por essa área.

Chegou a ser orientadora em escola de ensino médio, mas fez a opção, e decidiu que queria atuar na educação infantil, e conta que fez o concurso para a educação infantil por gosto e desejo.

O violão é o objeto que para ela simboliza sua profissão de educadora infantil e justifica:

Eu trouxe um violão, porque toco violão há muitos anos, desde pequenininha e é uma coisa que contribui na educação infantil que já tem muitas coisas naturais do processo: a arte, a colagem, a coordenação motora, desenhar, brincar, um monte de coisas.” (Fabete, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Nessa fala, Fabete expressa o que valoriza em sua prática com as crianças, apresentando o tipo de atividades, que considera que devem ser desenvolvidas no trabalho com as crianças na instituição de Educação Infantil.

As atividades apresentadas pela educadora como naturais no dia-a-dia com as crianças nos provocou algumas reflexões sobre o que se compreende por trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois, pelo que pudemos observar durante esta pesquisa, é que, muitas vezes, as educadoras de 4 a 6 anos utilizam o termo atividades pedagógicas e trabalho pedagógico para se referirem e definirem educação (ou aspectos educativos) em oposição aos aspectos de cuidados. Assim, cuidar e educar, não aparece como aspectos indissociados na prática, ainda.

Conforme afirma Machado (200, p. 7):

O caráter pedagógico da educação Infantil não está na atividade em si, mas na postura do adulto frente ao trabalho que realiza.

Durante seu relato, a educadora Fabete, nos apresentou o violão como o instrumento que ela usa dentro da UMEI com frequência para participar do Projeto *Cantarolando*, que acontece semanalmente. E explicou a importância desse Projeto para ela e para a UMEI:

A gente toca, a gente canta, a gente dança, faz movimentos com o corpo. É um momento onde se canta com as crianças, trabalha-se a expressão corporal e oral. (Fabete, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Fabete afirmou que o violão ela usa para animar a cantoria e as movimentações com as crianças nas festas da UMEI e durante as atividades do Projeto *Cantarolando* e nos conta como este surgiu:

Começamos da forma que deu, porque nós não sabíamos também, cantávamos, nós, professoras, cantávamos até que todo mundo foi se abrindo pro processo, e hoje as crianças já cantam, as turminhas já fazem apresentação, já fazem apresentação de história, história cantada, história contada e história com música e tudo, então, eu acredito que eu contribuo dessa forma, além de todas as outras coisas que eu faço que a educação infantil pede, que é necessário, eu acho que eu contribuo também com meu violão. (Fabete, 23/08/2008, turma de 5 a 6 anos, UMEI *Cantarolando*)

Fabete ressalta que se sente satisfeita no seu trabalho com as crianças e o que a move a cada dia é

o olhinho da criança para gente, quando ela tem aquele olhar de 'tô encantado', de encantamento, sabe, de satisfação, aquilo me traz uma alegria, uma satisfação, eu sei que eu estou fazendo a coisa certa. (Fabete, 23/08/2008, turma de 5 a 6 anos, UMEI *Cantarolando*)

Essa declaração da educadora reitera o que percebemos nos relatos de outras participantes de nossa pesquisa, o aspecto gratificante de se relacionar com as crianças, que envolve a afetividade.

Esse aspecto foi encontrado por Ongari e Molina (2003) em sua pesquisa com educadoras de crianças pequenas em creches italianas e de igual forma nos contempla em sua definição, diante do que observamos:

O afeto da educadora exprime-se em uma série de ações de tal modo ricas e variadas que parecem infinitas: do saber observar a criança, intuindo suas necessidades e compreendendo as suas exigências, ainda que não expressas verbalmente, até o compartilhar com ela as escolhas e as conquistas, estimulando suas habilidades específicas, o alegrar-se com seus progressos, escutá-la, aprender seus hábitos especiais, não se substituir a ela para encorajar a sua autonomia, desdobrar-se para tornar seu dia mais sereno e tranqüilo possível, mimá-la quando está triste ou deseja receber calor (...) (Ongari e Molina, 2003, p.124)

Fabete, durante seu relato, nos falou que o que considera como seu maior desafio na função de educadora

é estar chegando com a novidade, é ter que recriar, todo dia, às vezes, a gente planeja uma coisa, mas não é aquilo, aí a gente tem que mudar, eu acho que o desafio é que eu não posso repetir todo dia, o que eu fiz o ano passado não serve pra hoje, porque são crianças diferentes. (Fabete, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Em sua fala, a educadora demonstra compreender a necessidade de estar constantemente pesquisando e atualizando-se para dar conta das demandas apresentadas em seu trabalho com as crianças e assume que esse é um processo difícil.

Para Fabete, a instituição de educação infantil, principalmente a que ela vivencia diariamente, é

um lugar legal, a criança gosta da escola, porque tudo é brincar, não tem nada de ruim. (Fabete, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Diz estar feliz com seu trabalho na UMEI, com as crianças, e elogia o coletivo que nela atua:

a escola parece que teve a sorte de juntar um monte de gente que eu acho legal, porque tem a parte da arte, à tarde tem as meninas que fazem teatro, que cantam, cantam em banda, tocam violão, eu acho legal, música, a música incrementa o ambiente. (Fabete, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Para ela, o que é urgente e necessário acontecer é a valorização dessa profissão, mas considera que, para isso, é preciso que as educadoras, como categoria, pensem formas de divulgar o trabalho importante que fazem no seu dia-a-dia. Em sua opinião, o que acontece é que

ainda não decidimos a forma de lutar pra colocar na mídia o trabalho que nós já fazemos que é um trabalho legal. E as pessoas que querem continuar nessa profissão têm que continuar com esse propósito da gente que gosta, que quer continuar na área, desenvolvendo formas de dizer: a educação infantil é importante e eu gosto. (Fabete, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

A educadora, como outras participantes de nossa pesquisa, expressou sua insatisfação com a desvalorização de seu cargo dentro da Prefeitura de Belo Horizonte, especialmente no que se refere ao salário que recebem, menor do que o dos professores e professoras dessa rede de ensino.

Um aspecto interessante fala dessa educadora, e que não foi declarado nas falas de outras educadoras, é o reconhecimento de que a categoria deve se empenhar e se mobilizar para conquistar sua isonomia com as professoras e professores dessa rede de ensino.

3.2 - “A criança é o nosso trabalho”: a rotina do dia-a-dia

A organização da rotina das crianças desse ciclo, nas UMEIs, se diferencia daquela organizada com as menores de três anos, principalmente porque aquelas permanecem na instituição em tempo parcial, sendo assim, não estão previstas atividades como banho e hora do sono e o número de educadoras que circula nessas turmas é menor, apenas uma de referência e outra de apoio⁵⁵.

Na descrição abaixo apresentamos um dia de vivência da rotina nessas UMEIs pesquisas. Utiliza-se, para esse fim, a descrição de um dia de observação na turma de 3 a 4 anos, da educadora Alessandra.

⁵⁵ A educadora referência é aquela que passa maior tempo com a turma e é a responsável pela maior parte da organização de sua rotina e a de apoio realiza atividades mais pontuais como música e movimento, contação de história e dramatização, etc., em mais de uma sala.

Um dia de observação -Turma Alessandra, UMEI Cantarolando

A história nuvenzinha triste e a brincadeira de “ elefantinho colorido”

Na turma de Alessandra tem 21 crianças, entre 3 e 4 anos, e ficam na UMEI de 13:00 às 17:30 horas. A sala é bem pequena e não há muito espaço para as crianças circularem e, por isso, é difícil fazer atividades (de) que exijam muita movimentação. As crianças demonstraram ser faladeiras e curiosas. Ficaram me observando, e hoje algumas se aproximaram, foram encostando-se a mim, mexeram no meu cabelo e ficaram me perguntando coisas. Hoje, elas me abraçaram e algumas já sabiam falar o meu nome. Hoje quando chegamos, Alessandra descobriu que a sua colega, seu apoio na turma, não virá mais, pois vai pedir exoneração. Então, hoje, ela já não terá o horário de planejamento que está previsto para toda segunda-feira. Por volta de 13:30 horas, as crianças já estavam tomando água e indo ao banheiro, lavando as mãos, esse é o momento da colação, e é a primeira refeição que as crianças que são atendidas neste turno recebem. Hoje foi dia de mingau (um leite com chocolate) tipo Cremogema, bem cremoso. As crianças adoram e muitas repetiram. A turma da Alessandra faz as refeições junto com a turma de 2 a 3 anos que fica na UMEI em horário integral. Durante a organização das crianças, antes de receber a colação, a educadora Liseux, que é referência dessa turma, cantou com eles uma música de agradecimento pela refeição que estão recebendo. As crianças ficaram atentas e cantaram junto com ela e, assim que terminaram de tomar o mingau, as crianças desceram para o pequeno pátio, onde há um escorregador, vários velotróis e uma casinha de boneca. Elas se alternam para brincar nos brinquedos. E nesse momento, Lisieux e Alessandra acompanham e observam as crianças nas brincadeiras, que nesse momento são livres. As crianças ficam no pátio durante 20 minutos e durante esse tempo a coordenação e vice-direção se organizam para que as educadoras possam ter quinze minutos de café. Durante esse tempo, estive com Alessandra na sala, organizamos as mesinhas e os materiais que as crianças usariam na próxima atividade. Disse a ela que havia trazido o CD do grupo Palavra Cantada que ela queria. Após os 20 minutos, as crianças foram chegando à sala e Alessandra fez uma roda com todas assentadas no chão, foi cantando uma música que fala de como temos que ficar em silêncio para ouvir uma história. Sentou-se numa cadeirinha de frente para as crianças e usando gravuras feitas de EVA (material emborrachado e bem flexível) foi contando a história da nuvenzinha triste. As figuras em EVA eram os personagens da história. Ela ia, então, contando a história, mostrando os fantoches de dedos dos personagens. As crianças prestavam a maior atenção, e, às vezes, repetiam algumas palavrinhas que Alessandra falava, como: a nuvem estava tão tristinha, elas repetiam espontaneamente – tristinhas. Ao terminar a história, ela perguntou quem gostaria de recontar essa história para os coleginhas. Ela fez *uni-dune-tê*, pois todas quiseram participar. Então ela deixou que elas pegassem as figuras e fizeram um reconto coletivo. Foi produtiva a atividade de reconto após a história, faz parte da rotina da turma. Às vezes, uma ou duas crianças contam a história a sua maneira, outras vezes, uma criança sozinha. Hoje, quase todas participaram. A postura de Alessandra é de muita proximidade com as crianças. Ela fica bem próxima, às vezes se assenta na cadeirinha, e, em outras, fica sentada no chão ou de cócoras. Ela gosta de cantar com as crianças durante as atividades. Eu percebi que Alessandra não fica mais de 20 a 30 minutos numa única atividade, sempre variando. Após a

contação de história e o reconto, as crianças foram organizadas em grupinhos, em 4 agrupamentos (esta atividade é continuação de uma iniciada no começo do mês). As crianças circulam ao longo da semana nos grupinhos, um grupo (o maior, com mais ou menos 8 crianças) recebeu massinha, outro recebeu pincéis e tintas para pintar e colorir o desenho que quiserem fazer. Outro grupo recebe cola colorida para pintar um rolinho de papel higiênico. A ideia, segundo Alessandra, é construir um boneco - o Picote, personagem de um dos livros que veio no *kit* de literatura da PBH e que está disponível no cantinho da leitura da sala. As crianças aprendem a manusear a cola e variam com as cores. O último grupo recebe papel e palitos de picolé e cola branca. Elas podem colar os palitos formando o que quiserem, alguns fazem figuras parecendo casas, outros colam os palitos nas extremidades da folha, etc. O prazer, que parecem sentir, é o manusear a cola e os palitos. À medida que foram terminando, as crianças colocavam as produções com pregadores num varalzinho, num dos cantinhos da sala. Os rolinhos foram colocados nas janelas para secar e a massinha era guardada de novo num pote plástico. Assim que as crianças terminaram essa atividade, Alessandra disse: '*Bumbum na parede*', elas se sentam num dos cantos da sala para combinar a próxima atividade a ser realizada no pátio. Alessandra mostrou (em) uma caixinha com pedaços de EVA vermelho, azul, amarelo, verde. '*Vamos brincar de elefantinho colorido. Quando eu mostrar um pedaço colorido vocês correm para perto de onde tem essa cor.*'. E assim, no pátio, elas brincaram de elefantinho colorido e, logo após, ainda fizeram uma sessão de cantoria com músicas como *Atirei o pau no gato* e outras. Após as brincadeiras, subiram para o andar onde fica o refeitório. E tudo começou novamente: lavar as mãos, ir ao banheiro, beber água. Às 16:20 horas, começa a janta e depois escovação, guardar os materiais, organizar a sala. Por volta de 17:15 horas, as famílias começam a chegar para buscar as crianças. (Diário de Campo, UMEI Cantarolando, 17/03/ 2008)

Essa descrição da rotina da turma de Alessandra evidencia que existem tempos preestabelecidos como os que se referem à hora de entrada e saída, os horários das refeições e recreio, e que constituem parte da rotina institucional.

A padronização dos horários de funcionamento como os da merenda e recreio está presente nas duas UMEIs onde realizei a pesquisa, pois são normas estabelecidas para o funcionamento de todas as instituições de Educação Infantil da RME/BH.

Segundo Barbosa (2006, p.177), a universalização da rotina pedagógica para instituições de cuidado e educação de crianças pequenas, não é novidade recente e nem uma invenção nacional.

Essa autora afirma, ainda, que essas existem em quase todas as instituições e são muito semelhantes, independentemente dos lugares e contextos históricos onde sejam executadas, o que pôde constatar em observações que realizou em visitas a diferentes países e da análise de publicações atuais como Itália, Suécia, Estados Unidos e Espanha.

Também percebemos a partir de nossa investigação, a padronização dos horários como organizadora e bastante modeladora do comportamento das crianças, bem como impositivos

para as famílias, apontada por Barbosa (2006). Um fato que constatamos com frequência foram as queixas relativas às famílias que se atrasam para levar e buscar as crianças nessas instituições, constituindo-se um aspecto de tensão no dia-a-dia dessas instituições.

Essas questões são polêmicas e necessitam ser amplamente discutidas por todos os segmentos envolvidos na educação infantil, pois demonstram a rigidez dos calendários e tempos escolares, que não são amplamente discutidos com as famílias e profissionais envolvidos.

Nas UMEIs pesquisadas, não presenciamos questionamentos quanto aos aspectos de organização desta rotina das instituições, que aparentemente eram vistas com naturalidade pelas educadoras e demais profissionais. Mas constatamos, por várias vezes, elas se queixaram em relação ao tempo, dizendo que tinham coisa demais para fazer e do cansaço que sentiam ao final do dia, e isso denota seus sentimentos em relação à vivência do tempo no seu dia-a-dia.

A educadora Alessandra, que também trabalha de manhã com ensino fundamental, apesar de se queixar do cansaço, considera que a rotina da UMEI é apertada e o tempo fica muito curto. Entretanto, ao referir-se a rotina de sua turma, ela afirma que a considera essencial, pois,

as crianças ainda estão se adaptando à rotina e esta organização tem a função de que as crianças adquiram autonomia ao “prever” as atividades da turma e da instituição: lanche, janta, escovação e momentos coletivos. (Diário de Campo, 25/04/2008, UMEI *Cantarolando*)

Na organização da rotina, como a da turma da Alessandra, percebemos momentos dedicados aos cuidados (escovar dentes e lavar as mãos, alimentar-se, ir ao banheiro), ao desenvolvimento de habilidades e socialização como as atividades de colagem, ouvir e contar histórias e brincadeiras, desenvolvidas em pequenos grupos e coletivamente.

Em nossas observações, na turma de Alessandra, pudemos presenciar momentos muito estimulantes em que as crianças participaram e se envolveram muito, uma vez que essa educadora é muito dinâmica, criativa e envolvida no seu trabalho com as crianças.

Nessa instituição, tivemos a oportunidade de presenciar momentos que demonstraram o empenho do grupo de profissionais em desenvolver um trabalho coletivo, a realização de atividades que envolviam todas as crianças e profissionais da instituição, assim como a tentativa de construir uma articulação com as famílias.

Encontramos, entretanto, nas duas instituições pesquisadas, momentos nos quais se desenvolve uma perspectiva de uma “rotina rotineira”, que, conforme a definição dada por

Barbosa (2006, p. 2002), são atividades repetidas igualmente todos os dias, assim como presenciei o desenvolvimento de propostas criativas e que eram vivenciadas com aparente alegria e prazer pelas profissionais e as crianças.

Compreendemos que todos os conteúdos que compõem a rotina da instituição de educação infantil estão “*carregados de simbologia sociocultural*” (BARBOSA, 2006, p. 202) e, por isso, mesmo aqueles que são aparentemente apenas biológicos colaboram para a formação de hábitos e podem promover mudanças.

Aprende-se a chegar a um lugar, a conviver com outras pessoas, a cuidar do próprio corpo, a recortar e colar. (BARBOSA, 2006, p. 202)

Nesta pesquisa constatamos que nas falas das educadoras de crianças maiores de 3 (três) anos que participaram desta pesquisa (através de entrevista) e de nossas breves visitas às turmas de 3 a 6 anos evidenciou-se muito a preocupação destas em mencionar que desenvolviam atividades pedagógicas (que em sua compreensão envolvem recorte e colagem, colorido de desenho, leitura e traçado de letras e numerais, etc.), como forma de enfatizar a qualidade e importância do seu trabalho.

Nas UMEIs pesquisadas, percebemos que as educadoras de crianças maiores de três anos, especificamente as de quatro a seis anos, realizam muitas atividades que utilizam folhas de papel em branco e que existe, também, a preocupação em ensinar a utilizar e organizar os cadernos, gastando tempo em desenvolver habilidades de colar, recortar, colorir, copiar o traçado de letras e numerais.

Como afirma Machado (2004), o caráter pedagógico da educação infantil não está na atividade em si e sim na postura do adulto frente ao trabalho que realiza, mas essa compreensão não parece estar bem clara para muitas educadoras e a quantidade de atividades escolarizadas acabam dominando a rotina dessas crianças.

As crianças de quatro a seis anos acabam ficando mais reduzidas à sala de aula, pois se desconsidera que a aprendizagem e o ensino de conteúdos não é o fim da educação da criança pequena, conforme defende Rocha (2001).

Entendemos que para estas, assim como para as demais, deve ser oferecida a possibilidade da “experiência com o conhecimento científico e a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus de arte” nas suas dimensões “ética e estética”, conforme é apontado por Kramer (2003, p.60).

3.3 - Autoimagens profissionais

“Somos, não apenas exercemos a função docente”. Miguel Arroyo (2000, p.27)

Nesse item, queremos apresentar e discutir aspectos que em nossa compreensão denotam autoimagens profissionais das educadoras infantis do Segundo Ciclo da Educação Infantil, assim como fizemos no capítulo 2 com as educadoras do Primeiro Ciclo.

A nossa tentativa foi a de buscar, a partir de nossas observações e da análise dos relatos das educadoras, identificar como se referem a sua profissão, como se percebem profissionalmente e o como se sentem percebidas por outros sujeitos sociais, como as famílias e o poder público municipal.

O termo autoimagem, como dissemos anteriormente, é aqui entendido como sendo (re) conhecimento de nós mesmos, de nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, enfim, a imagem que fazemos de nós, conforme apresentado por Mosquera e Stobäus (2006).

Conforme Mosquera (1987, p.52) salienta *“o desenvolvimento da autoimagem acontece através de um processo contínuo que está determinado pela vida individual e que se estrutura na ação social”*.

Também Arroyo (2000), ao referir-se ao magistério, nos aponta algumas considerações que nos ajudam a compreender a especificidade desse campo de atuação profissional no que se refere à imbricação das imagens e autoimagens dos docentes.

Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e misturados. Incômodos. A resposta à pergunta quem somos está colada a como foi-se se constituindo a imagem social do magistério. Arroyo (2000, p. 28)

Não é, portanto possível, isolar o que pensamos de nós mesmos como docentes e o que pensam os outros sobre nós. As autoimagens dos docentes são constantemente influenciadas pelas imagens socialmente construídas sobre essa profissão.

Nem tudo que somos nos pertence. Somos o que resultou de tudo. Tudo quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. (Arroyo, 2000, p.28)

As autoimagens (AI) são aspectos intimamente interligados a autoestima (AE) e colaboram para a elaboração dos autoconceito (AC). Para Mruk (Apud ANTUNEZ, 2006),

“compreender coisas em relação à auto-estima é uma das poucas vias que temos para nos referirmos a complexa interseção entre a personalidade, o entorno social, o desenvolvimento pessoal, as eleições individuais e a mesma conduta”.

As vivências sociais determinam a construção do *ser humano* em cada pessoa. Por isso, a autoimagem e autoestima podem não representar o ser real, mas o que é percebido do social em cada um e por cada um individualmente. Ou seja, *“um AC (autoconceito) no ser humano será construído pelas relações interpessoais e intrapessoais, originadas do seu contexto social à própria conceitualização”*, afirma, ANTUNES (2006, p.59)

Tratando da importância desses aspectos, Mosquera (1975, p. 66) destaca que *“o relacionamento com as outras pessoas estabelece o roteiro cinematográfico da nossa personalidade”*. Disso resulta que, o sentimento acerca do próprio eu, irá se referir às vivências pessoais, estando intrínseco o desenvolvimento cognitivo e a representação social do humano em nós.

As autoimagens passam também essencialmente por construções corporais, que advêm de relações sociais e irão conferir experiências mentais e poderão apontar o início de cada movimento, bem como nossas habilidades e capacidades cinestésicas, (MOSQUEIRA, 1975).

Não é possível separar emoções e percepções, aponta Schilder, (apud, ANTUNES, 2006, p. 63), pois são processos que se iniciam a partir de nosso próprio corpo, de nossa imagem corporal e se expandem em relação ao corpo dos outros, por isso, são sociais. Passando primeiro por nossas sensações corporais, intrapessoais, estendendo-se às interpessoais.

Essas sensações e percepções, serão internalizadas e revelar-se-ão através das autoimagens em cada ser humano. Por isso, somos um corpo que reflete nossa própria imagem, e da nossa imagem corporal revela-se o nosso próprio conhecimento corporal e o reconhecimento de possibilidades de ação no mundo.

A tentativa de compreender as autoimagens evidenciadas pelas educadoras infantis significa reconhecer suas implicações sobre a identidade profissional dessas mulheres. Pois, consideramos que a autoimagem é um visor, um filtro através do qual cada uma delas percebe, ouve, avalia e compreende as coisas que as cercam e que essas autopercepções podem afetar seus sentimentos e comportamentos profissionais.

Para nos aproximarmos de suas autoimagens, partimos da análise de algumas de suas falas que analisamos e que nos permitiram algumas considerações que esboçamos a partir das análises abaixo.

a) “(A diferença é) o que o outro pensa de mim”⁵⁶?: *Como se percebem profissionalmente educadoras do segundo ciclo da Educação Infantil?*

Porque eu realmente acho que o outro, a prefeitura, o outro, o seu colega, a mídia transforma gente em uma nada, como cuidadoras, como ajudantes de creche, ainda não viram, não viram, porque eu acho que a prefeitura não viu isso, aí eu acho, porque eu fico muito triste com isso, porque o nosso salário é inferior, por nosso cargo ser diferenciado, eles tratam a gente como ajudante, aquela simples babá. (Keila, 23/08/2008, educadora de apoio das turmas de 3 a 6, UMEI Cantarolando)

Nós somos educadores, professores. (Fabete, 23/08/2008, UMEI Cantarolando)

A análise das falas das educadoras do segundo ciclo da Educação Infantil, demonstrou que elas se afirmam como profissionais competentes e preparadas, a tensão que se apresenta se relaciona às imagens de desvalorização sobre seu trabalho com as crianças.

Percebemos sentimentos de descontentamento e desilusão frente a constatação de uma falta de reconhecimento da importância do seu trabalho, pelas educadoras. Isso se confirma, segundo elas, na diferenciação salarial imposta à categoria educadora infantil dentro da RME/BH. Diante dessa constatação, explicitaram insatisfação por não possuir os mesmos direitos (Plano de Carreira, pagamento de horas extras, etc) e salários correspondentes aos dos professores e professoras dessa Prefeitura.

O salário é muito próximo do mínimo. Eu não deixo ninguém ver minha folha de pagamento porque eu tenho vergonha. (Regina, 17/09/2008, UMEI Cantarolando)

As educadoras se sentem, então, desvalorizadas como profissionais e defendem que são habilitadas para exercer seu trabalho, afirmando possuir nível acadêmico além do que foi exigido pelo concurso público que prestaram para assumir o cargo (apenas uma educadora desse grupo ainda não concluiu o curso superior).

Eu fico angustiada, porque assim eu estudei, fiz duas pós e eu não vou poder entrar com as duas, porque a prefeitura não quer. Eu vou poder entrar com a minha faculdade, uma pós, porque a outra eu vou ter que aguardar mais 3 anos, eu fico angustiada, porque ele faz uma avaliação de desempenho, onde eu tenho que estar em constante atualização, mas se eu estiver atualizada não vai adiantar porque a PBH não vai aceitar. (Keila, 23/08/2008, UMEI Cantarolando)

⁵⁶ Frase da educadora Fabete, entrevista coletiva, *UMEI Cantarolando*, em agosto de 2008.

Defende-se a necessidade de divulgar o trabalho externamente à instituição como forma de mostrar sua importância, com o objetivo de mostrar que a instituição de educação infantil não é apenas um lugar onde os pais podem deixar as crianças para poder trabalhar, como afirma Maria, da UMEI *Cantarolando*, mas é uma instituição que possui um projeto educativo.

Demonstra-se uma expectativa de que a categoria de educadoras/es, mantendo-se unida e empenhada, e participando de movimentos de reivindicação, estará caminhando para conquista de uma isonomia salarial, conforme expresso nas falas das educadoras abaixo:

Eu acho que o que complica não é isso, o que complica é que nós ainda não decidimos a forma de lutar pra colocar na mídia o trabalho que nós já fazemos, e que é um trabalho legal, para divulgar esse trabalho, talvez seja isso. E as pessoas que querem continuar nessa profissão têm que continuar com esse propósito da gente que gosta, que quer continuar na área, desenvolvendo formas de dizer: *a educação infantil é importante e eu gosto*. (Fabete, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Eu não acredito em greve, mas se é um movimento da maioria, então vamos tentar. Vamos lá ver se o negócio funciona ou não funciona. (Alessandra, 19/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Do ponto de vista das educadoras do Segundo Ciclo da Educação Infantil, a desvalorização profissional é reforçada por imagens e conceitos que a sociedade tem sobre a instituição de educação Infantil, e que fazem com que esta seja vista como espaço apenas de proteção e cuidados físicos com a criança, desconsiderando que há uma prática pedagógica das profissionais que exercem esse trabalho.

As educadoras demonstram que reconhecem a importância de seu trabalho mas explicita-se o incômodo em relação à utilização do termo educadora infantil, pois esse, na RME/BH, esse/a profissional não é valorizado e reconhecido pelo poder público municipal como um trabalho realizado por profissionais qualificados. Possuindo uma carreira e um salário inferior ao de professores e professoras dessa rede de ensino.

Essa percepção explicitada pelas educadoras nos remete a análise de Mosquera (1975) ao afirmar que ao convivermos com os outros, as imagens que esses têm sobre nós irá interferir em nossas vivências pessoais. E que essas sensações e percepções, são internalizadas e se revelam através das autoimagens em cada ser humano.

A importância das autoimagens sociais é também explicitada por Miguel Arroyo (2000), ele afirma que no caso da docência, vivemos um desencontro entre as “*imagens*

sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um". (ARROYO, 2000, p.30).

O autor discute que o desencontro dessas imagens provoca tensão e mal-estar que mantém a constante indagação sobre quem somos. Assim, podemos considerar que as imagens de desvalorização social do trabalho de educadora infantil contribuem para sua insatisfação profissional, ao lado da efetiva e concreta desvalorização salarial e de carreira a que estão submetidas no cargo de Educador Infantil.

b) A gente não se resume só no cuidar, a gente tem uma preocupação com o lado pedagógico⁵⁷

As educadoras que trabalham com as crianças maiores de três anos, enfatizam sua percepção sobre seu papel profissional, que é o de contribuir para que as crianças ampliem o seu conhecimento, se desenvolvam, adquiram autonomia, se constituam como cidadãos, estimular o contato com a leitura e escrita, transmitir valores, ajudá-las a construir a autoestima positiva.

Nesse sentido contestam as imagens sociais que as vinculam ao papel de simples cuidadoras ou babás, como foi apresentado por algumas educadoras, apresentando o trabalho que realizam dentro das UMEIs:

Na sala de aula por exemplo tem o momento da leitura de historinha, tem o momento onde as crianças fazem pinturas, o momento onde eles usam a escrita, da rodinha. Tem as conversas informais, onde a gente coloca para eles os combinados, o que pode fazer, o que não pode fazer, tem o momento de música onde as crianças cantam. Eles também gostam muito de representar, às vezes a gente conta historinha escolhe alguns personagens e as crianças veem e representam. Tem o momento também do cuidado, da escovação, o momento do almoço, então eu admiro demais o trabalho da UMEI *Cantarolando*, não conheço o trabalho das outras. (Regina 17/09/2008, turma de 5 a 6 anos, UMEI *Cantarolando*)

Eu acho que educação é isso, essa troca que a gente tem com os meninos, o que eu sei que eu posso ajudar eles todos os dias. Não só de aprendizado, da parte pedagógica e o cognitivo, mas mostrar pra eles que eles podem ser muito mais quando crescerem: ser compreensivos, ser mais amorosos. Porque se eles não tem dentro de casa a mãe e o pai que faça isso, é função da escola mostrar esse lado. (Graziela, 26/06/2008, turma de 4 a 5 anos, UMEI *Casa Pequeninina*)

⁵⁷ Frase de Keila -UMEI- *Cantarolando*, 17/09/2008

Eu falo só cuidar fica parecendo que to com essa preocupação só cuidando, mas não é isso não, eu sei que a gente cuida educando e educa cuidando, sabe, isso pra mim é inseparável, são indissociáveis.(Alessandra, turma de 3 a 4 anos, 19/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Identificamos também que há uma valorização de aspectos relativos à formação acadêmica (cursos de graduação e pós-graduação) como legitimadores da competência profissional. Isso ficou explícito nas falas de Keila (educadora de apoio – UMEI *Cantarolando*) ao se referir a sua formação em cursos de pós-graduação, e de Regina, ao relatar as dificuldades que enfrentou para concluir seu curso superior e não ter reconhecido esse esforço, referindo-se ao baixo salário recebido na profissão de educadora.

Entendemos que, dessa forma, ao definir a função dessas trabalhadoras numa categoria profissional – docente/magistério – houve um avanço na construção da identidade dessa profissão e, conseqüentemente, da identidade do próprio atendimento Educação Infantil. Mas há questões importantes a serem redefinidas como a formação específica para essas profissionais, reconhecendo que o trabalho educacional com crianças de 0 a 6 anos possui especificidades, pois o modelo de professora, ainda associado a um papel transmissor de conhecimentos, não deve ser transposto às instituições de Educação Infantil, e inclusive seria importante propor que as experiências inovadoras de instituições de Educação Infantil sejam estendidas também para o Ensino Fundamental. Pois como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p. 65), que a *“instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro.”*

3.4 - Tensões e dificuldades

As tensões e dificuldades explicitadas pelas educadoras do Segundo Ciclo da Educação Infantil se apresentaram muito semelhantes àquelas evidenciadas pelas educadoras do Primeiro ciclo da Educação Infantil. Estes foram:

➤ o cansaço

Esse aspecto parece ser entendido como inerente ao trabalho com crianças pequenas e não é percebido como dificultador em si, na verdade ele se evidencia por estar associado a outros fatores como: a rotina intensa na instituição (muitas tarefas e horários a serem cumpridos), ao número de faltas ao trabalho por motivos principalmente de licenças médicas, a falta de tempo para a preparação das atividades e estudo.

Foi possível perceber esses aspectos não apenas nas falas, mas principalmente através de minhas observações.

Ao final do dia, já dá para perceber o cansaço das educadoras, principalmente porque quase todas já trabalharam a parte da manhã também. As crianças ficam bem agitadas após o intervalo da merenda que, é para essa turma, no horário de 15:20h. (Diário de Campo, 28/03/2008, UMEI *Cantarolando*)

No final do dia, avaliei com Alessandra o dia de hoje. Para ela, foi um dia cansativo, pois não teve o horário de planejamento, já que uma educadora faltou por estar doente, e então todo seu planejamento ficou comprometido. Ela comentou que a falta de alguma colega compromete o horário e a organização do trabalho dentro da UMEI, sobrecarregando aquelas que faltam pouco. (Diário de Campo, 13/03/2008, UMEI *Cantarolando*)

As educadoras da UMEI *Casa Pequenina*, de 3 a 6 anos, não se manifestaram sobre esses aspectos, pode ser porque, com elas, meu contato foi menor do que com as educadoras da UMEI *Cantarolando*.

➤ ***O baixo salário***

O salário pago pela PBH às educadoras é considerado por muitas delas como fator que indica a desvalorização de sua função.

Evidencia-se uma certa tensão e insatisfação em suas falas diante da constatação de que recebem salário menor do que aquele pago às professoras e professores da RME/BH.

Eu acho que ainda é culpa do nosso governo que deixa o nosso cargo inferior, dá um desespero, dá vontade de sair, deixa a gente chateada e, às vezes, até pensando: será que vale a pena ficar? (Keila, 23/08/2008, educadora de apoio, UMEI *Cantarolando*)

É um massacre, um absurdo o que a Prefeitura propôs. Claro que tem gente precisando trabalhar. *Eu preciso ter um x de salário para poder sobreviver, construir as minhas coisas? Preciso. Salário de educador infantil poderia me fazer isso mesmo com dobra, mesmo que fosse uma dobra integral? Não.* Atualmente eu tenho objetivo de comprar minha casa, adquirir mesmo minha independência financeira e o salário de educador infantil não me permite isso. (Alessandra, turma de 3 a 4 anos, UMEI *Cantarolando*, 19/08/2008)

As falas acima demonstram a tensão vivida pelas educadoras no que se refere a sua desvalorização salarial e que é também entendida como uma desvalorização da própria função profissional, o que parece repercutir também na motivação e perspectiva de continuidade nesse cargo.

Entretanto, a referência a esses aspectos como foi mais evidenciado nas falas de educadoras da UMEI *Cantarolando* e muito pouco entre as que trabalham na UMEI *Casa Pequenina*.

Pelo que pude constatar, há um grupo de educadoras bem envolvidas com o movimento sindical na UMEI *Cantarolando*, há uma representante que acompanha as discussões no sindicato e promove o repasse das informações e deliberações e estimula a discussão desse coletivo.

Na UMEI *Casa Pequenina*, apenas uma educadora se manifestou a esse respeito, dizendo,

Ah, eu queria reiterar uma coisa também, a questão do piso salarial que é muito falado, que você já deve ter ouvido muito insatisfação em relação ao salário, pra mim, sinceridade, está bom, era assim razoável quando a gente entrou, que realmente 427, eu acho, na época, eu não lembro, era muito pouco, até particular tava pagando mais, mas, assim, hoje eu acho que está bom. Esse piso salarial com avanços que a gente teve bastante progresso, nosso horário de trabalho nos dá oportunidade de trabalhar outro horário e fazer complementação dessa renda, no meu caso que eu consegui, através da prefeitura, fazer a faculdade na UFMG sem pagar nada, sem ter custo com material, eu sempre faço lá as contas, ah, eu ganho lá tanto, aí eu sempre acrescento nesse tanto cerca de 300 a 400 reais que eu gastaria com faculdade, que hoje eu não tenho necessidade de gastar e vou ter o meu diploma, e fora a passagem que ia ter que gastar, lanche que eu ia ter que gastar, dinheiro com material, então, depois que eu comecei a fazer esse Veredas é que eu vi não que não está tão ruim assim, pelo menos para mim, pois eu não tenho curso superior, estou tendo essa oportunidade de estar aqui, não acho que o salário está ruim, porque se eu tivesse numa área administrativa, ganhando o que eu ganho aqui, tirando para pagar faculdade, eu não tava nem comendo, né!? (Graziela, 26/06/2008, turma de 5 a 6 anos UMEI, *Casa Pequenina*)

Pelo que foi possível compreender, a educadora avalia que há aspectos que compensam o fato do salário não ser tão bom, no seu caso, a oportunidade de frequentar a faculdade. Porém, como ficou evidente durante seus relatos, ela teve experiência em empregos muito precarizados, com poucas garantias trabalhistas e baixa remuneração. E esse referencial pode estar conferindo a ela a sensação de que está numa situação razoavelmente melhor, já que já vivenciou situações piores em outros trabalhos.

✓ *Espaço físico reduzido da instituição*

Apenas a educadora Alessandra, desse grupo de educadoras do Segundo Ciclo, fez referência direta a esse aspecto, apontando este como um fator que dificulta, embora não impeça, o desenvolvimento de um bom trabalho com as crianças.

Gosto daqui, mas a gente tem o trabalho muito limitado em função do espaço aqui. Mas a gente consegue aproveitar tão bem o espaço que é uma deficiência, eu acho que os meninos perdem, mas o trabalho não fica tão aquém não, se você tiver uma proposta bacana. (Alessandra, 19/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Durante minhas observações na turma de Alessandra, pude perceber o quanto ela é dinâmica e como gosta de variar suas propostas de trabalho com as crianças, e muitas dessas, percebi, ficam limitadas devido ao pouco espaço disponível nessa instituição, apesar de não constituir empecilho para sua disposição e criatividade.

3.5 - Alegrias, o que gratifica

Ao falar sobre seu trabalho, as educadoras apresentam alguns aspectos que consideram ser gratificantes. As educadoras do Segundo ciclo da Educação Infantil convergiram nesses aspectos com aquelas que trabalham com o Primeiro ciclo. Os aspectos que lhes causam alegrias são:

➤ *A relação de afeto com as crianças*

Esse foi um dos aspectos apontados como mais gratificantes na profissão de educadora e um dos que mais motivou a escolha desta, segundo as participantes de nossa pesquisa, tal como se pode constatar ao ler os relatos das histórias das educadoras das educadoras, no início deste capítulo.

O afeiçoar-se às crianças e delas receber reconhecimento afetivo transparece na fala das educadoras, evidenciando como formas de dar e receber afeto.

Eu só sei que trabalhar com criança me dá satisfação. Eu ganho assim um carinho, a gente chega na escola, a recepção já é espontânea das crianças, chega, dá beijinho, dá abraço, fala que você é linda, e falamos: - eu te amo,

você é meu amor. Então, assim, eu não sei o que especificamente, para mim é tudo, tudo é prazeroso. (Keila, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

Na fala de Keila, transparece a importância da reciprocidade das trocas afetivas, de carícias, evidenciando-se o prazer de dar e receber compensações afetivas, como beijos, abraços e palavras carinhosas.

Para a educadora Regina, o afeto significa assumir funções não apenas educativas, mas até assumir para si mesma a figura de mãe, que saiba com doçura e carinho incentivar e ajudar as crianças a desenvolver sua personalidade.

A gente é educadora e é um pouco mãe também, porque chegam para você crianças muito carentes que não têm carinho de mãe, muitos são de pais separados, então nesse momento você é um pouco mãe, porque você tem que dar um pouquinho de carinho, tem que compreender, escutar, entender [...], você tem que conversar, falar, colocar pra ele porque que é importante, tem que cuidar da higiene, do corpo, levar a criança a sonhar, a lutar pra melhorar de vida, pra ser uma pessoa bacana no futuro.
(Regina, 17/09/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Na fala de Regina, sobressai uma concepção de seu trabalho associada à ideia da maternidade, a educadora/mãe, e isso nos remete à imbricação da identidade profissional e identidade pessoal, ou seja, entre o próprio trabalho e experiência pessoal, feminina e familiar das mulheres e sua implicação sobre a função de educadora.

➤ *A estabilidade no trabalho*

A estabilidade no serviço público foi apresentada pelas educadoras de nossa pesquisa como um fator que colaborou para que decidissem fazer o concurso para educadora infantil na RME/BH, significando para a maioria a oportunidade de abandonar experiências de trabalhos precários e com remuneração inferiores até mesmo ao que recebem na função de educadora.

Na hora que me chamaram, nem pensei duas vezes, educação eu sempre gostei, eu sempre tive essa coisa de querer ser professora, aí eu não pensei duas vezes em querer vir pra cá e aqui estou. (Graziela, 26/06/2008, turma de 4 a 5 anos, UMEI *Casa Pequena*)

➤ *A organização e as relações no ambiente de trabalho*

A convivência com as colegas de trabalho apareceu nas falas das educadoras como um aspecto que é valorizado e gratificante no seu dia-a-dia de trabalho.

Ter um ambiente de trabalho acolhedor e relações de cooperação entre as colegas de trabalho aparentemente traz segurança e tranquilidade no exercício profissional.

Mas o que eu acho legal no grupo, nesse grupo, é isso, cada uma de nós, das outras meninas também que não estão aqui, é que todas tentam nas suas limitações, naquilo que conseguem fazer e se esforçam para fazer o melhor, eu acho que a gente deu muita sorte, sabe, um grupo que parece que foi escolhido a dedo. (Maria, 23/08/2008, UMEI *Cantarolando*)

➤ *O reconhecimento positivo das famílias das crianças*

As educadoras valorizam a participação das famílias e seu acompanhamento na vida de seus filhos/as nas instituições de educação infantil.

A participação das famílias nas atividades propostas pela UMEI e seu envolvimento na vida escolar de seus filhos são entendidos pelas educadoras como o reconhecimento pelo seu trabalho. Vejamos como se referem a essa relação.

Gosto da receptividade dos pais que te reconhecem, que chegam no final do ano e vamos supor, na última reunião, e te abraçam. (Viviane, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Eu tenho, como é que eu falo, um retorno muito bom do meu trabalho até hoje, estando na educação infantil, isso pra mim já vale muito, é reconhecimento dos pais dos meus alunos em forma de carinho, e eu acho que é assim que eles reconhecem o que você faz pra eles, ele é diferente com você te tratando com carinho. (Graziela, 26/06/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Foi possível perceber a importância que é dada à participação das famílias e seu acompanhamento na vida de seus filhos/as nas instituições de educação infantil crianças. E isso aponta para a importância do estreitamento dessas relações entre essas instituições, o que pode aumentar os sentimentos de valorização dessas profissionais e o sentimento de segurança e confiança dos pais em relação a instituição que atende a seus filhos/as.

CAPÍTULO 4 - ELE ENTRE ELAS

A presença de homens exercendo a função de educador não é significativa na rede municipal de Belo Horizonte⁵⁸, assim como no Brasil. Na UMEI *Casa Pequena*, participante de nossa pesquisa, existe um profissional exercendo essa função e esse fato não pode deixar de ser considerado por nós, na medida em que este foi referido por suas colegas de trabalho com as quais realizamos a pesquisa e, desde o momento da apresentação de nosso projeto para o coletivo dessa instituição, ele se dispôs a participar da investigação dentro de seu horário de trabalho na UMEI.

Além disso, consideramos importante pontuar, mesmo que brevemente, como ele se vê nessa função e como se dá sua articulação com suas colegas de trabalho nesse ambiente quase totalmente composto por mulheres.

Esse educador trabalhava no turno da tarde e exercia a função de apoio, ou seja, ele transita nas três turmas, portanto com as crianças de 1 a 6 anos, dentro desta instituição.

Os depoimentos de Héber e de suas colegas de instituição nos provocaram reflexões que tentamos desenvolver no item autoimagens profissionais. Optamos por apresentar o educador e falar de suas percepções e concepções sobre seu trabalho.

4.1 - Héber e seu encontro com a Educação Infantil

✓ *Fragmentos do relato da história de vida do Educador*

A mulher, ela tem a tendência de ser mais emotiva, a criança vai testando e vai conseguindo romper uma barreira a cada dia. Então vai aumentando o espaço de atuação dela por causa dessa emoção, consegue passar a lábia na professora, dá um abraço, dá um beijinho e a coisa muda de figura e com a gente homem não é assim. (Héber, 24/09/2008, educador de apoio de turmas de 1 a 6 anos, UMEI *Casa Pequena*)

Héber tinha 28 anos em 2008, não tinha filhos e era separado. Quanto a sua raça/cor, declarou-se branco. Ele possui graduação em Teologia, mas não exercia a função de pastor. Cursava o Normal Superior pelo Projeto Veredas e também Filosofia na época.

⁵⁸ Segundo informações da SMED/BH, havia apenas 11 homens realizando esse trabalho, num universo de 1404 ocupantes desse cargo na RME/BH em maio de 2008.

O educador trabalhava Educação Infantil há oito anos e estava na RME/BH desde 2005. Seu horário na UMEI é no turno da tarde (13:00h às 17:30h) e pela manhã (entre 7:00 horas às 11:30 horas) trabalha numa escola particular com turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

O educador relatou que tinha 14 anos e estava na oitava série quando resolveu optar pelo curso de Magistério. Segundo ele, esse momento de escolha, se deu quando estava em sua turma numa aula de matemática, e o diretor entrou e passou um papelzinho pedindo para os alunos e as alunas escolherem entre o Magistério, Científico ou Contabilidade, a fim de organizarem as turmas do ano seguinte. E um de seus professores o havia aconselhado a fazer o Magistério. E ele escolheu esse curso, mas sem saber muito bem do que se tratava.

Eu tinha 14 anos de idade, na 8ª série e não sabia nada, não sabia nem de que eles estavam falando. Quando o papelzinho chegou, eu marquei lá Magistério, o diretor entrou na sala e perguntou, e eu levantei a mão, aí foi aquela gozação. Aí falaram que eu era veado e não sei o que... (Héber, 24/09/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Ele disse que *“não sabia que o Magistério carregava esse símbolo de que o homem que fizesse, é porque não era homem”*.

A esse respeito, Catani e colaboradoras (apud, CARVALHO, 2005, p. 12) constataram, em sua investigação, que ao entrevistar homens que optaram pelo magistério, aparece em suas falas menção à acusação de homossexualidade contra eles, por terem optado pela carreira docente. Entretanto, conforme Carvalho (2005), a literatura se omite quase completamente no Brasil quanto a esse tema da homossexualidade na educação, existindo menções a esse tema, apenas na bibliografia sobre Educação Infantil (CAMPOS et al. 1991; CRUZ, 1998).

Héber se recorda que na turma em que fez o Magistério, do total de 40 alunos, tinha apenas cinco homens e que estes foram desistindo, e, no final do curso, só restavam ele e mais um colega. Para ele, o curso de Magistério foi de grande aprendizagem, pois melhorou sua timidez, ao demandar a apresentação de muitos trabalhos na frente da turma.

Em 1999, o educador decidiu estudar e foi para um seminário de Teologia, e por que seu horário de trabalho não permitia equilibrar os estudos com o trabalho, teve que sair da empresa onde trabalhava. Nesse período, resolveu tentar trabalho como professor numa escola particular.

Héber relatou que desejava trabalhar no ensino fundamental e não educação infantil, mas quando fez o teste para a admissão, a psicóloga da escola o chamou e disse: “*nós temos aqui pra você uma turma de 2º período*”, mas ele disse que teve medo de assumir a turma pois não sabia como trabalhar com essa faixa etária.

Segundo o educador, ele nem entendia porque existia essa diferença entre maternal, 1º, 2º período, nem os conteúdos que deviam ser trabalhados nessas etapas. E, naquele momento de sua vida não estava disposto a aprender, pois “*estava em outra*”. Portanto, não aceitou o emprego.

Porém, a necessidade de manter seus estudos o levou a aceitar uma proposta de trabalho como professor tempos mais tarde. E ele nos conta como foi intenso esse seu primeiro ano de trabalho com as crianças na escola particular onde trabalhou.

Fevereiro tinha 29 dias, eu acho que eu nunca tive um mês tão longo na minha vida. E eu fiquei super preocupado, porque eu não conseguia trabalhar, os alunos pintavam e bordavam, subiam em tudo que era lugar, só faltava subir em cima de mim e a minha autoridade tava lá no chão, porque eu não sabia como lidar. Então eu pedi várias vezes pra ser demitido, o pessoal não quis me mandar embora. (Héber, 24/09/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Héber avalia que teve um período difícil de adaptação na profissão, que se sentiu perdido no início, mas aos poucos foi adquirindo experiência e ficando mais seguro.

Eu não conseguia entender o que se tinha que trabalhar antes da escrita, porque na escola particular a exigência é diferente da municipal, então essa história de coordenação motora eu não sabia quais exercícios dar. Mas, na medida em que o tempo foi passando, eu fui adquirindo experiência. Nesse trajeto todo que foi nessa escola que eu tive oportunidade de trabalhar com 2 turmas de 2º período que foi 2000 e 2001. E no ano de 2002, eu dobrei com uma turma de 3º que era alfabetização. Então eu tive também essa grata experiência de alfabetizar algumas crianças e eu me lembro que a minha turma de manhã tinha 12 crianças e 20 à tarde, sendo alfabetizadas. (Héber 24/09/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Um dos momentos mais comoventes de sua trajetória profissional e que o fez querer continuar exercendo a docência, segundo Héber, aconteceu nesse primeiro ano de experiência profissional. Assim ele nos contou esse episódio:

Eu tive um ano de 2000 muito ruim para minha experiência, só que, por incrível que pareça, quando nós chegamos no final desse ano, teve um aluno que chegou e me abraçou, assim no final do ano, no último dia de aula e

falou assim: ‘ *tio muito obrigado, porque o senhor me ensinou a ler e a escrever*’. E a mãe dele chegou chorando e disse: ‘*quando meu filho entrou aqui ele não sabia pegar no lápis e o senhor que ensinou tudo pra ele e tal*’. (Héber, 24/09/2008, UMEI Casa Pequenina,)

Héber pontuou que nessa primeira escola que trabalhou, já começou a sentir as dificuldades por ser um homem atuando na educação infantil. Segundo ele, a direção e coordenação dessa instituição enfrentaram muitas afrontas de pais que não queriam que ele estivesse ali, porque tinham medo da pedofilia, do abuso sexual das crianças, e tal. Por isso, quando as meninas iam ao banheiro, ele chamava uma outra professora ou a secretária para acompanhá-las, porque tinha muito medo dessa pressão que se fazia na escola e de ficar desempregado por causa de nada.

Ele conta também que, quando era dia de banho de piscina, não trocava de roupa nas meninas, e chamava uma professora, ficava só no banheiro dos meninos. Para ele, essa pressão, discriminação e um certo preconceito aconteceram no começo, mas depois “*que o pessoal do bairro começou a me conhecer melhor, todos queriam ir para a minha sala. Aí a coisa já mudou um pouco de figura e o tio Héber virou o sucesso dessa escola.*”

A afirmativa do educador demonstra o seu esforço e a de suas colegas de trabalho para a superação dos preconceitos que enfrentou em relação a sua inserção numa profissão tida socialmente como de mulher. Seu sucesso representa um esforço para conquistar seu próprio espaço e fazer-se valorizado.

Em 2005, Héber começou a atuar na UMEI Casa Pequenina, no seu turno intermediário, que funcionava de 12h às 16h e 30 min, porque trabalhava numa outra escola de manhã e outra à noite.

Ele conta que assim que chegou nessa instituição, foi colocado para dar banho nas crianças que ficavam no período integral, mas avisou: “*eu não dou banho em menina. Eu dou banho em quem vocês quiserem, mas tem que colocar uma professora para ajudar aqui para dar banho nas meninas, porque eu não dou banho*”.

A esse respeito, o educador observa, ainda, que não gosta e não acha que seja legal dar banho em meninas. Ele não se sentia bem realizando essa tarefa e explicou que aconteceu um fato durante seu primeiro ano na UMEI que o deixou ainda mais melindrado com essa tarefa:

A professora dava o banho e eu enxugava e aí, quando eu fui enxugar as perninhas dela, assim, eu vi que tinha um sangue escorrendo. E fiquei super preocupado, na hora mostrei à professora, chamei a direção da escola e mostrei e aí eu descobri, posteriormente, que era uma assadura, que a criança tinha ficado muito tempo sem ser trocada. E depois disso me afastaram do

banho por precaução e por causa dos pais. Eu confesso que eu fiquei bastante chateado na época, veio uma sensação de desconfiança. (Héber, 24/09/2008, UMEI *Casa Pequeninina*)

Apesar de não ter havido reclamação por parte dos pais, Héber afirma que entende que esses tenham receio quanto ao fato de um homem cuidar da higiene e banho de meninas, pois, muitas notícias divulgadas pela mídia, mostram como são frequentes casos de abuso sexual contra crianças.

Este relato remete-nos a Sayão (2005), que referenciada em Niva (1996), afirma que questões que dizem respeito à suspeitas de pedofilia e de abusos sexuais têm sido constatadas, tanto na Austrália quanto em outros países, conforme estudos de Clyde (1989); Prendergast (1990); Robinson (1978) (apud NIVA, 1996). Tais autores, afirmam que essas questões parecem afetar a natureza e a qualidade das interações entre adulto/criança, educadores infantis e demais profissionais e as crianças com quem eles trabalham. Assim, por exemplo, *“embora os homens geralmente acreditem na importância de demonstrar calor e empatia para com as crianças, eles são frequentemente impedidos de ter contato físico pela desconfiança endêmica quanto aos seus motivos”*, (SAYÃO, 2005, p. 141).

Héber afirma que está feliz com seu trabalho como educador, e diz que não acha o salário baixo demais, mas o que o entristece é perceber a desvalorização de sua categoria. Em sua percepção o poder público municipal não valoriza essa profissão. Ele pontua:

Os professores da rede e a gente não têm o mesmo valor sabe. Inclusive só o fato, o simples fato de um professor poder exercer a função de educador, tendo o mesmo salário de professor e o educador não poder exercer a função de professor, só por isso aí me deixa bastante indignado. (Héber, 24/09/2008, UMEI *Cantarolando*)

Isto é, apesar de considerar que sua profissão de educador não é valorizada pela prefeitura, Héber se sente gratificado com o reconhecimento que recebe das famílias das crianças com as quais trabalha e das colegas que o incentivam e valorizam. E fez questão de mencionar que considera que a criação das UMEIs foi uma política importante para a promoção e desenvolvimento das comunidades, principalmente as carentes, pois entende que a educação é muito importante para todos.

Em sua percepção de um educador que trabalha com todas as faixas etárias da UMEI, a necessidade de atenção e o afeto são as coisas que mais marcam a relação com as crianças de 0 a 3 anos, pois *“elas procuram uma espécie de aconchego”*. Já as crianças acima de 4 anos, elas *“estão com o vislumbre de crescer logo”*. Ainda sobre as crianças menores de três

anos, ele afirma que elas “*gostam muito do colo, da proximidade, do toque, do carinho, essas coisas assim, e isso é bem visível na hora que a gente entra nas salas*”.

Quanto a permanecer nessa profissão, Héber afirmou que pretende ficar na profissão, mas “*não para o resto da vida*”, mas avalia que pode ter experiências e aprendizagens que o auxiliem a ser um bom profissional. Ele sonha em fazer mestrado e doutorado e um dia poder trabalhar numa faculdade de educação.

A narrativa de Héber sugere algumas reflexões relativas à questão do gênero e educação. Dentre outros aspectos, é necessário considerar que o ingresso de um homem numa instituição e profissão onde há uma composição majoritária de mulheres, pode modificar a experiência que as profissionais, crianças e seus familiares nela vivenciam.

O ritual e a cultura existente em seu interior, em alguns aspectos são alterados, pois o local de trabalho não é neutro em relação às questões de gênero. E mesmo sendo a Educação Infantil um território que abriga uma imensa maioria de mulheres como educadoras, nesse espaço se interagem e intercambiam masculinidades e feminilidades.

A esse respeito, o entendimento do termo gênero, proposto por Scott (1995, p. 75), deve ser lembrado,

“gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo.

Partindo dessa perspectiva, pode-se afirmar que não é necessária a presença física de homens convivendo no mesmo espaço das mulheres para que tenhamos referências de masculinidades e feminilidades.

De outra parte, tomar a categoria gênero como análise implica trazer “*à tona o esforço teórico que tarefa de tal complexidade exige*”. Por isso, ao utilizá-la, é necessário considerar sua dimensão histórica e cultural para compreendermos que as masculinidades e as feminilidades são (re) construídas e ressignificadas no cotidiano de trabalho, e, que são permeadas pelos pensamentos e comportamentos daqueles/as que realizam o trabalho na Educação Infantil.

A esse respeito reitera Carvalho (2005, p. 105),

como categoria de análise, o gênero não se circunscreve à sexualidade ou à família, não é construído apenas nos espaços domésticos e familiares, mas é também produzido, reproduzido e transformado no espaço da profissão docente, na escola local de trabalho

Partindo de nossos contatos com esse educador e da análise de suas falas, podemos supor que a presença masculina como ele associa a presença masculina com a característica da objetividade, ao evocar a imagem das educadoras como emotivas, que se deixam enganar, que podem ser “dobradas” pelas crianças. Indica que o educador teria, portanto, o oposto dessas características, ao afirmar: “com a gente homem não é assim”.

Héber considera forte e impactante a presença masculina, e, isso se evidencia em algumas de suas falas:

o respeito se dá justamente por causa de uma autoridade que, na maioria das vezes, não é sempre, mas na maioria das vezes, da parte do homem é imparcial. A gente exerce uma autoridade imparcial, jogou pau é pau, pedra é pedra e pronto! Aí o menino já fica meio assim de tentar ultrapassar ou invadir os limites que já foram impostos. (Héber, 24/09/2008, UMEI *Casa Pequena*, 2008)

A vantagem que a gente tem, se chama voz grossa, eu não sei se é essa voz da gente ou se é uma autoridade que o homem já sabe que tem e usa, mas é incrível o respeito que têm pela presença do homem na escola. E quando a gente fala sério, a tendência de obedecer dos meninos é muito mais do que quando uma professora fala. Então, às vezes, assim, eu, por exemplo, sou chamado em algumas situações que a professora não conseguiu resolver, de indisciplina das crianças. Então, quando eu chego na sala e falo, o silêncio impera, todo mundo respeita e acaba com a baderna na sala de aula, só que não é sempre que funciona dessa maneira, mas essa voz masculina, eu acho que exerce algum impacto assim sobre os meninos (Héber, 24/09/2008, UMEI *Casa Pequena*)

Quanto a este tipo de compreensão, afirma Carvalho (2005), baseada em Connel (1985); Catani (*et al.* 1998), afirma que esse é um aspecto recorrente nas falas de professores de ambos sexos no Brasil e em outros países, a alegação de que seria mais fácil para o professor de sexo masculino impor sua autoridade e controle sobre os alunos. É também freqüente nas falas de professores e professoras aparecerem referências à feminilidade e as atitudes maternas e de cuidado como opostos de disciplina, controle e masculinidade .

Apesar do educador não ter se referido aos cuidados com as crianças como uma prática desqualificante em sua profissão, observamos e ouvimos das educadoras, que este se dedica mais a atividades de recreação, contação de histórias, teatro e música. Quando

perguntamos sobre sua atuação com as crianças, ele e as educadoras o definiram como o educador que trabalha com projetos, especialmente arte e movimento.

Por exemplo, no ano de 2008, sua entrada na turma de 1 a 3 anos se dava apenas para ajudar no horário das refeições. Além do que, como já apresentamos, Héber não realiza atividades como troca, banho e demais cuidados com as meninas.

Em outras palavras, percepção, a presença desse educador, pelo menos até o momento de nossa pesquisa, reforça uma certa divisão do trabalho dentro da UMEI, pois os cuidados associados ao banho, trocas e alimentação ficavam sob a responsabilidade das educadoras, enquanto as atividades consideradas mais educativas ficavam a cargo do educador.

Segundo Carvalho (2005), a mera presença de homens no espaço escolar deveria contribuir para diminuir o preconceito com relação ao homem que exerce a profissão docente nas séries iniciais. Contudo, a presença masculina e o comportamento deste educador, reforçaram a divisão do trabalho dentro da instituição, reforçando a idéia de cuidados corporais como um serviço de mulher.

Ainda, conforme afirma Carvalho (2005), é provável que, ao se esforçarem para manter suas escolhas, esses homens certamente estarão também introduzindo contradições e ressignificando práticas e comportamentos, e dessa forma,

mostrando que existem ‘vocações’ masculinas e formas de cuidado infantil associadas à masculinidade, práticas diferentes daquelas das professoras, por envolverem mais claramente atividades físicas mais amplas, competitividade e autoridade, mas ainda assim, práticas de cuidado. E estão mostrando que existem, na personalidade de homens, elementos que o senso comum considera como femininos. Em contextos sociais conservadores, em que a divisão de papéis e funções entre os sexos é extremamente rígida, essas atitudes são inovadoras e representam certamente acenos de mudança. (CARVALHO, 2005, p.18)

4.2 - O que ele faz e o que ele não faz

Na UMEI *Casa Pequeninina*, como dissemos, tem um homem exercendo a função de educador infantil. As educadoras dessa instituição que trabalharam com ele, afirmaram que é importante a presença masculina junto a crianças pequenas nas instituições de educação infantil mas apresentaram concepções diferenciadas sobre quais devem ser as funções desse profissional no dia-a-dia desta instituição.

Buscamos em nossas anotações do Diário de Campo, evidências dessas concepções:

Manhã na UMEI Casa Pequenina

Nesse dia, após as crianças dormirem, tivemos uma discussão legal. Quando falávamos sobre banho e troca de fraldas, ficamos sabendo que o educador Héber entra nessa turma no final da tarde (entre 16:00h e 17:20h) para ajudar a dar o jantar e preparar as crianças para irem embora. Elvira falou: “*Ele cuida, mas não troca fraldas das meninas!*” E eu perguntei: “*Por que não?*” E ela respondeu: “*Para evitar confusão com os pais. A gente tem medo de algumas reclamações.*” Segundo elas, é cultural a ideia de que homem não deve cuidar das meninas. “*E os meninos?*” Eu perguntei. E elas responderam: - “*Com os meninos é diferente.*” Provoquei, dizendo: *por quê?* Elas falaram: - “*Ah, o medo (é eu falo como mãe) de haver algum abuso. A gente confia nele, mas os pais, eles não o conhecem!*” Então, Cida completou, falando que a prefeitura tem que dar instrumentos e condições para os homens exercerem essa função, já que, quando abre concursos, não fala que só mulher pode entrar nessa carreira. (Diário de Campo, 18/03/2008, UMEI Casa Pequenina)

Diante dessas considerações, resolvemos conversar com esse educador e saber como se percebia nesse espaço majoritariamente ocupado por mulheres e como se sentia no exercício dessa profissão. Ele concordou em nos conceder uma entrevista, na qual nos falou de como se sente nessa profissão. A partir de suas falas, buscamos identificar suas autoimagens sobre ser educador infantil.

Apresentamos a seguir trechos de sua fala durante nossa entrevista, em que ele evidencia como percebe sua presença dentro da UMEI Casa Pequenina.

[...] mulher, ela tem um jeito mais delicado de tratar, é muito mais emotiva e a gente homem não é. Eu penso até que toda escola deveria ter um homem para manter um certo equilíbrio, sabe. (Héber, 24/09/2008, UMEI Casa Pequenina)

O educador enfatiza algumas características “*naturais*” de mulher como emotividade, tolerância e delicadeza, considerando-as como os aspectos que diferencia a sua prática profissional em comparação com a dele, enquanto homem/educador.

Pudemos constatar através dos depoimentos do educador, que ele ao apresentar-se como profissional, demonstra uma imagem positiva. E ressalta características que valoriza como: a voz masculina, a capacidade de manter um controle maior sobre as crianças em situações de indisciplina, coisa que, segundo ele, uma educadora “*não consegue*” porque é mais meiga e mais fácil de driblar por causa de sua emotividade. Ressalta, ainda, que possui

capacidade de perceber os “*jogos das crianças*” na tentativa de burlar as regras e menos emotividade nas relações com as/os pequenos/as.

Considerando o que ouvimos das educadoras e pelo que pudemos observar durante nossa pesquisa de campo nas UMEIs, especialmente no caso da UMEI *Casa Pequena*, a presença masculina na educação infantil, apesar de considerada importante, parece pouco natural. Ainda é estranho imaginar um homem neste espaço, realizando as mesmas funções de cuidado (de trocas, banho e alimentação) que as educadoras, principalmente junto às meninas.

E esse fato se confirma quando constatamos que Héber trabalha como educador de apoio, realizando atividades que não exigem o contato corporal tão próximo, como a troca de fraldas ou o banho das crianças.

Segundo informações relatadas pelas educadoras que com ele trabalharam em anos anteriores, “*ele até ajudava no banho dos meninos*”, mas com as meninas é diferente, disseram elas. Pois, as famílias podem criar caso e ficar cismadas por ter um homem realizando um contato tão próximo com as meninas. E quando indagamos sobre o porquê desse incômodo dos pais, elas disseram: “*o mundo está muito complicado, todo mundo desconfia de tudo, e é melhor evitar confusão*”.

Em sua pesquisa com homens que trabalham na educação infantil, Sayão (2005), observou que algumas profissionais relataram que assumiam as atividades de cuidados com o corpo para que os professores não tivessem problemas ou questionamentos por parte das famílias. Essa postura também ocorreu na UMEI Casa Pequena e na escola particular onde Héber trabalhou anteriormente.

A justificativa para essa atitude, é evitar “*confusão*”, como foi expresso pela educadora Elvira. Um termo similar foi encontrado por Sayão (2005), durante sua investigação: “*problema*”, usado pelas educadoras e educadores de sua pesquisa, para justificar o fato das educadoras assumirem as tarefas de cuidados com o corpo das crianças, permitindo que esses não se sentissem constrangidos e pudessem desenvolver outras atividades.

Consideramos que é possível interpretar que, ambos os termos, expressam a preocupação com as possíveis consequências do contato corporal entre homens e crianças e denotam “*o compromisso e senso de moralidade que essas mulheres reservavam quanto aos cuidados com o corpo*”, conforme analisado por Sayão (2005, p.186).

Entendemos que o educador, também, manifesta em sua fala um desconforto que sente ao lidar com atividades que exigem uma proximidade corporal com as meninas. Mas parece não se incomodar por não exercer as atividades relativas ao cuidado corporais.

Talvez possamos interpretar essa situação como uma aceitação inconsciente de uma divisão sexual do trabalho dentro da instituição, na qual as educadoras acabam por assumir o cuidado – a atenção ao corpo – e o educador assume o que significaria a educação – as atividades pedagógicas, o que, de certa forma, confirma concepções de naturalização dos cuidados físicos com as crianças, como sendo tarefas eminentemente “femininas” e que os homens teriam dificuldades em assumir.

Partindo dessas análises, concordamos com Sayão (2005) quando ela afirma que a discussão sobre os cuidados corporais ainda é um impasse no campo da Educação Infantil. E que, no entanto, se considerarmos que tais cuidados conformam parte significativa da educação das crianças pequenas e dos/as profissionais que trabalham junto a elas, podemos admitir que cuidado e educação não são uma simples justaposição de termos. Pois, o cuidado é um dos elementos da educação das crianças pequenas que faz parte do trabalho docente.

Não podemos desconsiderar que no dia-a-dia das instituições de educação infantil são várias as situações que se estabelecem, e nelas se vivenciam, reproduzem e recriam diversas relações, dentre elas, as masculinidades e feminilidades, através de códigos de comportamentos, aproximações, falas e silêncios e sutilezas quase imperceptíveis. A instituição educacional participa da construção da identidade de gênero e de forma desigual e essa se inicia desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil.

Mesmo sendo a Educação Infantil um território que abriga uma imensa maioria de mulheres como educadoras, nesse espaço se interagem e intercambiam masculinidades e feminilidades. É necessário que se compreenda que

A presença de homens e mulheres se faz necessária para que meninos e meninas possam conviver com pessoas de ambos os gêneros, ampliando modelos femininos e masculinos e possibilitando que a construção do gênero se dê nas crianças na dinâmica entre o que a sociedade impõe e os movimentos dos sujeitos de participar do processo, seja rejeitando, aceitando ou adaptando-se, à sua maneira, à imposição externa (Cerisara, 1996, p.165)

Consideramos, assim como Cerisara (1996), que é necessário abrir espaço para que o homem lide com o afeto, o sentimento e a maternagem, colaborando para romper com a discriminação de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e educação de crianças pequenas, para que se construam novas formas de socialização de meninos e meninas.

ACABAMENTOS DO INACABADO

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamentos. (Paulo Freire, 1996, p.55)

Da mesma forma que as costureiras, as bordadeiras e tecedeiras – ditos ofícios femininos – falam dos acabamentos de seus trabalhos, desejosas de que sejam belos e caprichosos, assim como seus avessos, para em seguida tomarem outros panos, iniciarem uma novas costuras, uns tapetes, toalhas, lençóis a serem bordados, criados, as reflexões que seguem, finalizando esse estudo são também acabamentos de algo inacabado, a partir do qual se pode enveredar por outras ideias, possibilidades, indagações, questões.

E assim como o ofício das costureiras, das bordadeiras, das tecedeiras é um nunca se acabar, as educadoras infantis estão também se constituindo, assim como as crianças, o coração de seu trabalho, que amanhecem a cada novo dia nas UMEIs, como em florações para a vida. Tudo se passa como um tempo que vem e vai, em permanente devir.

Com o conhecimento, com a pesquisa se passa o mesmo. Seu acabamento é sempre o final para algo inacabado, que amanhã já pode estar superado, e novas questões e idéias já o interpelarão, nas idas e vindas dos fenômenos e do pensamento, sempre incompleto.

Assim sendo, retomemos alguns de seus pontos, anteriormente desenvolvidos, para que possa se tornar uma plataforma para outros tantos estudos, reflexões, análises, um acabamento do inacabado.

Assim sendo, lembremos que nesse estudo analisamos quem são as educadoras infantis de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte, como se veem e como sentem a sua condição profissional e de trabalho. Discutimos a rotina de seu trabalho com as crianças, sobretudo a organização do tempo, do espaço e as práticas que a constituem. Fizemos, ainda, uma análise inicial de suas autoimagens profissionais, bem como das alegrias, tensões e dificuldades inscritas no seu dia-a-dia.

Partimos do pressuposto de que toda ação humana possui um sentido que motiva a ação do indivíduo, e que, portanto, o objetivo que transparece na ação social permite desvendar o seu sentido, que é social, conforme afirma Weber (1991), na medida em que cada indivíduo age levando em conta a resposta ou reação de outros indivíduos. Compreendemos

assim, que desvendar significados construídos pelas educadoras acerca de seu trabalho nos permitiu apreender e interpretar sentidos que elas atribuem à sua profissão.

Os instrumentos metodológicos que utilizamos para a realização desse estudo foram: a observação direta do cotidiano das educadoras nas UMEIs combinada à realização de entrevistas narrativas individuais e entrevistas semi-estruturadas com grupos de educadoras dessas instituições. As profissionais foram subdivididas em dois grupos, segundo a faixa etária das crianças com as quais trabalhavam, agrupamentos assim definidos: educadoras que trabalham com Primeiro Ciclo (crianças menores de três anos) e as que trabalham com o Segundo Ciclo (crianças maiores de três anos).

A investigação revelou pontos comuns e distintos nos relatos de vida, autoimagens, concepções e práticas profissionais dessas educadoras. Revelou, sobretudo, que as educadoras se encontram entre isso e aquilo.

Ser isto e também aquilo, estar entre isso e aquilo. Lidar com as fraldas e ao mesmo tempo com as letras, quando as crianças vão crescendo. Desenvolver tarefas de vários tipos – do cuidado às atividades que podem desenvolver a autonomia - os fazeres cotidianos, impregnados de afetos. Essa foi uma das principais descobertas deste estudo, no qual tentamos identificar e compreender os sentimentos, concepções e autoimagens profissionais de educadoras infantis de duas UMEIs em Belo Horizonte.

Encontramos a partir de evidências presentes em falas, fatos e comportamentos observados, formas diferentes e comuns de compreender e vivenciar a profissão de educadora.

Identificamos trajetórias de vida diferenciadas que trouxeram essas mulheres à profissão de educadoras e constatamos que, por pertencerem todas elas a uma única categoria profissional e atuarem em uma instituição educacional, há práticas, concepções e imagens compartilhadas.

Ao longo da pesquisa escutamos, convivemos e assistimos, observamos as práticas das educadoras, o que reafirmou a idéia de que a ação e discurso só ganham sentido, em situação, *locus* da atribuição de valor, encarnado em gestos e palavras que o designam. Assim, o objetivo que transparece na ação social permite desvendar o seu sentido, que é social na medida em que cada indivíduo age levando em conta a resposta ou reação de outros indivíduos.

Buscamos, portanto, interpretar os significados que evidenciam os sentidos que as educadoras atribuem a sua profissão, sem desconsiderar que essa pesquisa (e qualquer outra voltada para fenômenos sociais) é sempre particular, sendo o conhecimento ou compreensão completa algo inacessível.

A idéia de sentido utilizada, buscada na Sociologia Compreensiva, se refere ao que motiva a ação individual do indivíduo. E cada indivíduo age levado por motivações que se orientam pela tradição, por interesses racionais ou pela emotividade, conforme assinala Weber (1991)

Associados aos sentidos da ação atribuídos pelas educadoras à sua profissão, estão também presentes as auto-imagens profissionais, bem como os sentimentos vividos na rotina de trabalho das educadoras em seu dia a dia.

Os sentidos devem também ser buscados na ação social do indivíduo - entendida como um comportamento humano, ou seja, uma atitude interior ou exterior voltada para ação ou abstenção. Weber supõe haver uma correspondência entre o pensado e o praticado e, com isso, admite a possibilidade de que sejam obtidas *evidências* para compreensão do empírico. Tais evidências, entretanto, não justificam a afirmação de uma verdade de validade incondicional; a ciência compreensiva é também um reconhecimento de limites e trabalha apenas com a “hipótese causal de evidência particular” (1991, p. 7).

Diante do que foi possível apreender das condutas, gestos e palavras das educadoras nessa pesquisa, buscamos compreender as maneiras pelas quais elas se perceberem, se sentem e como significam suas práticas na rotina do dia-a-dia da UMEI.

Entre os traçados singulares e plurais que recolhemos nos relatos de vida das educadoras, foi recorrente a similaridade de sua origem familiar e experiências de vida.

Revelam-se histórias de mulheres que viveram sua infância em lares modestos (com dificuldades financeiras), com pais com pouca escolaridade. Fato esse que se confirmam em suas falas, a exemplo de Cida, que nos contou sobre o bairro pobre onde viveu na sua infância e de Regina que relatou fatos de sua infância pobre, quando ia para a escola até sem lápis e que era a professora quem supria a falta deste material escolar.

De igual modo, Lídia teve uma infância pobre, tendo que trabalhar fora de casa, em serviço doméstico, antes mesmo dos 11 anos, para ajudar nas despesas da família. E Graziela lembrou que precisou parar de estudar duas vezes ao longo de sua trajetória escolar, para cuidar dos afazeres domésticos e de seus irmãos mais novos, por ocasião de problemas de saúde de sua mãe, salientando que sua família não conseguiu acompanhar sua vida escolar.

Nesses relatos, dentre outros, apresentados pelas educadoras, identificamos a sua condição social: famílias economicamente desfavorecidas, das classes populares. Partindo do que foi declarado por essas mulheres, entendemos que cada uma de suas famílias estimulou, da forma como pode, a permanência das mesmas na escola.

Isso pode ser percebido nas histórias relatadas por Maria e Viviane, que nos contaram que as suas famílias, apesar de pobres, investiam muito em livros e que afirmaram que a leitura, estimulada pelos familiares, através dos livros, constituiu-se num fator que as despertou para a entrada na docência.

As trajetórias de escolarização daquelas profissionais transcorreram predominantemente em escolas públicas e todas elas precisaram se esforçar para prosseguir os estudos. Tal dificuldade ainda persiste, pois algumas delas ainda têm que empreender grandes esforços para continuar prosseguindo em seus estudos, principalmente as que são casadas e têm filhos/as, como no caso de Elvira, Lídia e Carmem, que cursam a graduação no Projeto Veredas. Também é o caso de Maria, que está fazendo o curso de Pedagogia. E Graziela, solteira, precisa se manter economicamente.

Outra questão que se destaca, quanto a Graziela e Lídia, mais especificamente, diz respeito à situação de trabalho precoce a que foram submetidas desde a infância. Elas, ainda crianças, tiveram que assumir serviços domésticos como forma de suprir faltas e necessidades econômicas da família. Graziela ficou no lugar de “mãe” nos cuidados da criação de seu irmão mais novo e se responsabilizou pelas tarefas de casa, para suprir a falta da mãe doente em alguns momentos. Para isso foi necessário interromper seus estudos.

Lídia, prematuramente, assumiu o serviço de empregada doméstica, fora de casa, para atender às necessidades financeiras da família. Ela, sua mãe e as irmãs mais velhas tiveram que trabalhar para garantir o mínimo necessário à sobrevivência do grupo familiar. Com onze anos ela lavava e passava roupa, arrumava a casa e até fazia comida na casa dos outros. E o dinheiro que ganhava era muito pouco, mas já ajudava na despesa da casa.

A situação vivida por Graziela e Lídia se insere num contexto social que parece desfavorecer as meninas, ao longo de sua vida, fazendo com que sofram um processo de socialização, que as prepara e expõe a menores expectativas de escolarização e profissionalização ao submetê-las a uma dura e precoce jornada doméstica de trabalho, conforme é discutido por Witaker (2002, p.08).

Segundo essa autora, essa realidade demonstra uma associação entre marcas da pobreza a que denomina constrangimento de gênero, que transforma muitas crianças/meninas em meninas trabalhadoras domésticas, primeiramente no âmbito de sua própria casa e depois fora dela para suprir a ausência da mãe e outras necessidades motivadas por dificuldades financeiras.

Quanto á entrada na profissão docente - Graziela ,Viviane, Adriana e Lisieux tiveram em sua família pais que exerceram a docência, e revelaram uma certa implicação desse fato sobre a sua motivação para assumir essa profissão.

Outro aspecto que identificamos em suas declarações, diz respeito a necessidade de obter um emprego seguro que permitisse a conciliação do mesmo com o trabalho doméstico, com o cuidado com a família e os estudos. Esses foram aspectos apontados pelas educadoras quando falaram de seus motivos de entrada na profissão docente, especificamente no que se refere a assumir o cargo de Educador Infantil na RME/BH.

O desejo de abandonar empregos precários em escritório de advocacia e contabilidade, banco e comércio, apresentou-se como motivador para que essas mulheres realizassem o concurso de Educador Infantil. Nos casos de Elvira, Alessandra, Adriana e Viviane, elas já trabalhavam na docência, mas não possuíam vínculos estáveis no emprego.

As educadoras apresentaram, ainda, como um aspecto motivador para sua entrada na profissão a satisfação de estar numa profissão em que podem trabalhar com crianças pequenas de que gostam, que lhes proporciona satisfação.

Elas explicitaram, também, o desejo e a expectativa de conquistar a valorização do trabalho com Educação Infantil. Elas entendem que isso é possível, através de suas lutas como categoria e da construção de um trabalho de qualidade nas UMEIs, a modificação das imagens existentes acerca da docência nesse segmento do ensino, que poderá se tornar reconhecido e valorizado.

No plano de suas autoimagens profissionais, os dois grupos de educadoras – do Primeiro e do Segundo ciclos da Educação Infantil – se aproximaram porque tanto em um quanto em outro agrupamento, elas têm como referência para essas auto-imagens, o que elas consideram como sendo professor ou como a atividade docente.

A imagem da professora do Ensino Fundamental se apresenta como uma forte referência para pensarem a sua definição profissional e como orientação da sua prática. Contudo, as educadoras que trabalhavam com crianças menores de três, que demandam ações de cuidados (físicos e emocionais) muito intensos, entendem que a imagem de professora não é suficiente para definir a complexidade dos fazeres dessa profissão.

Outro ponto que os dois grupos compartilham refere-se às suas alegrias neste trabalho, pois atribuem à relação com as crianças, a possibilidade de acompanhar seu desenvolvimento, receber dela carinho e afeição, sentimentos de alegria, gratificação e beleza. Elas entendem que possibilitam às crianças o aprendizado e incorporação de saberes e práticas culturais individual e coletivamente.

Nos aspectos que as diferenciam, destaca-se que as profissionais que trabalham com crianças menores de três anos revelaram que os cuidados corporais (higiene e alimentação) e de proteção predominam em suas rotinas de trabalho, e consideram que essas ocupam a maior parte do tempo de suas lidas diárias com a criança na instituição, prejudicando a realização de outras atividades educativas. Esses aspectos foram apontados por elas como os responsáveis por reforçar as imagens que as famílias e a sociedade têm sobre essa profissão associando-a ao trabalho de babá, que não necessita formação e estudo para ser realizado.

As educadoras das crianças acima de três anos, demonstraram ter preocupações com a realização de atividades de ensino de leitura e escrita de letras e numerais, e com o desenvolvimento de habilidades nas crianças (recorte, colagem, ouvir e contar histórias, dentre outras). Para as educadoras que trabalham nesse ciclo de idade e formação, as atividades de cuidado com o corpo e a alimentação parecem não constituir um ponto expressivo de tensão e dificuldade na rotina diária.

A observação da prática das educadoras de 1 a 3 anos, demonstrou uma centralização nas práticas de cuidados corporais e alimentação e não se observa existência de uma rotina de trabalho com as crianças além dos cuidados com o corpo e alimentação. Percebem-se relações que reforçam uma dependência dessas crianças com relação aos adultos na instituição. Não parece haver uma concepção do cuidado como aspecto educativo. E, inclusive, essas tarefas são consideradas como responsáveis pela imagem de seu trabalho como desqualificado e desvalorizado, pois isso, conforme suas visões, as associam à figura das babás, que estão ali, só para cuidar.

No que se refere às educadoras de crianças maiores de três anos, constatamos que as crianças são vistas como sujeitos mais independentes do que as menores de três anos, capazes e desejosas de aprender coisas novas, exigindo uma proposta organizada de trabalho. E os aspectos específicos de seu trabalho, os que o caracterizam, são sentidos como gratificantes, ou seja, gostar de atuar com crianças pequenas, acompanhar seu crescimento e a recompensa pessoal possibilitada pela relação de afeto com os/as pequenos/as.

Os demais aspectos que as gratificam, como a necessidade de dinamismo no trabalho (criatividade e disponibilidade para aprender e atuar), o ambiente de trabalho (cooperação, troca entre os pares, funcionamento da instituição, relação com a administração da UMEI e com demais funcionários), a relação com a família, isto é, seja, os aspectos relacionais são às vezes desgastantes emocionalmente, mas não significa que sejam motivos de insatisfação. Por exemplo, o que se refere ao dinamismo exigido pelo trabalho traz, por um lado, o sentimento de criatividade e certo controle sobre sua produção e por outro a responsabilidade e o desafio

de aprimoramento profissional. Mas este fato isso pode gerar cansaço, ansiedade e frustração quando a profissional se vê diante de suas reais circunstâncias de vida: trabalho em dois ou mais turnos, baixa remuneração salarial, demandas da vida doméstica, que limitam sua possibilidade de investimento e dedicação necessária, a fim de atender as constantes demandas de sua profissão e de suas autoimagens e expectativas em relação a essa.

Um outro aspecto que apareceu, mas variando em como é entendido, foram as relações com as famílias. A participação da mesma foi considerada positiva ou excessiva, e a sua ausência como sinalizadora do desinteresse e desconsideração por seu filho e para com o trabalho da instituição. Assim sendo, as relações com os grupos familiares das crianças foi duplamente classificado: tanto foi considerado como um ponto gratificante quanto como um ponto tensão pelas educadoras.

Assim, os motivos apontados pelas educadoras como de alegria em seu trabalho, denotam os sentidos atribuídos por elas a sua profissão e pois nos forneceram “conexões causais” (esquemas) que nos possibilitaram interpretar e compreender o que as motiva a atuar nessa profissão.

Quanto aos aspectos apontados como dificultadores do exercício da profissão foram eles: falta de tempo para planejamento de atividades diárias do trabalho e formação profissional em serviço; o espaço físico reduzido da instituição; a proporção entre número de adulto/criança inadequada na instituição e a desvalorização da carreira de Educador Infantil pelo poder público municipal. Esses fatores, são entendidos por nós, como aspectos pesados desse trabalho, constituindo-se em pontos geradores de stress e desilusão com a profissão, ao mesmo tempo em também nos fornecem “conexões causais” para interpretar e compreender os sentidos que atribuem à sua profissão. Ao reconhecer, denunciar e empenhar esforços para minimizar ou eliminar os aspectos que dificultam e que não são gratificantes em seu trabalho as educadoras reconstroem sentidos para sua ação.

Um aspecto, muito mencionado pelas profissionais pesquisadas e que consideramos essencial para revelar suas autoimagens e definição de suas identidades profissionais, diz respeito à denominação que atribuem a seu trabalho ou à sua profissão. Trata-se, em suma, da pergunta: são elas educadoras ou professoras, ou isso ou aquilo? Ou, não seriam elas, isso e aquilo ao mesmo tempo? Não seriam elas educadoras e professoras de crianças pequenas, numa única profissional?

Ressalta-se, ainda, que a construção de significados atribuídos à profissão de educadora está associada à denominação que se atribui a este trabalho.

Sabemos que ainda hoje não há uma definição única que nomeie aquelas/es que trabalham com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, assim como não está claro o perfil e a função desses/as profissionais.

No caso de Belo Horizonte, essas trabalhadoras são denominadas educadoras infantis, mas como citamos anteriormente, existem também profissionais do cargo Professor Municipal I (que trabalham no 1º e 2º ciclo desta etapa da Educação Básica) e do cargo de Educador Infantil trabalhando em instituições de Educação Infantil.

Esse fato tem sido motivo de tensão entre as educadoras e poder público municipal, pois as carreiras e salários desses/as profissionais são diferenciados e os/as ocupantes do cargo de Educador Infantil recebem um salário inferior

Consideramos, por outro lado, que a denominação de uma profissão é algo que se insere num processo coletivo de construção da própria identidade profissional e sem dúvida, ser denominada educadora no contexto vivido pelas educadoras infantis de Belo Horizonte, implica ter uma valorização diferente e inferior àquela dada aos professores e professoras desta Rede de Ensino.

Se entendermos que *“a identidade profissional é um tema amplo, nem sempre fácil de analisar, onde ainda há muito a ser explorado”*, conforme assinala Kramer (2005, p.38), podemos afirmar que esse fato contribui para manter o quadro de aparente indefinição do que vem a ser a função de professora/educadora em instituições de educação infantil.

A definição legal a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº. 9.394/96) no sentido de que a educação infantil se constitui em uma primeira etapa da educação básica, e que o profissional para atuar com crianças em creches e pré-escolas deve ser o professor, contrasta com imagens socialmente construídas sobre o perfil e a função dessa profissional. Estas estão ainda associadas a funções e a ações de maternagem (alimentar, proteger, aconchegar, cuidar), tarefas socialmente definidas como femininas e historicamente relacionadas com a os movimentos de reivindicação por creches, visando criar um espaço de proteção e cuidado para crianças pobres (Kuhlmann, 2000).

A pesquisa permitiu, ainda, compreender que o trabalho da educadora infantil associada a funções e ações de maternagem, do ponto de vista da percepção dessas profissionais, é mais forte entre aquelas que trabalham com crianças menores que três anos, do que entre as que trabalham com as maiores, entre 4 a 6 anos. Neste grupo apareceu uma autoimagem de educadora muito referenciada na idéia de professora, ancorada nas práticas pedagógicas das docentes que trabalham nas séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, anteriormente denominadas professoras primárias.

Diante dessas constatações, cabe a pergunta: será que as profissionais que trabalhavam com crianças menores de três anos, caso venham a atuar com crianças entre 4 a 6 anos, apresentarão concepções e imagens que se assemelham às evidenciadas por essas e vice-versa?

Passando adiante e retomando a idéia de *sentido* em que nos balizamos, conforme proposto por Weber (1991), diz respeito “aquele visado e produzido por homens reais” e pode ser definido como um elemento da realidade através do qual o indivíduo se apresenta na qualidade de agente, como criador do mundo em que vive - singular e relativo - ao qual a ciência tem um acesso indireto e parcial.

Portanto, os sentidos de uma ação, por sua fluidez, de modo algum podem ser precisados com toda clareza e nem sempre são conscientes, conforme assinala Weber (apud Galiano, 1981, p.80)

Ao propormos partir dos significados identificados nas ações das educadoras com o objetivo de interpretar e compreender os sentidos atribuídos por elas a sua função profissional, o fizemos baseando-nos na compreensão de que os sentidos só podem ser desvendados a partir de sua manifestação na ação social dos indivíduos.

A captação dos sentidos passa necessariamente por uma interpretação de seus significados aparentes. Conforme afirma Ladrière (1977, p. 20)

A significação é uma relação entre um signo e uma entidade pertencente ao mundo real ou ao mundo ideal (indivíduo, classe, propriedade ou relação). [...] Tanto nas ações do homem quanto em suas obras, atesta-se a presença de significações.

Após identificar sentimentos, autoimagens e concepções evidenciadas pelas educadoras a respeito de sua profissão, pensamos ter conseguido captar alguns dos significados que elas atribuem a seu trabalho, e esses nos permitiram compreender os sentidos que essas atribuem a sua função profissional.

Tendo como referência essas considerações apresentamos a nossa interpretação e compreensão sobre os sentidos de ser educadora infantil, diante do que nos foi possível captar através dos atos e convivência com essas mulheres durante esse estudo:

Ser educadora infantil significa ter uma grande satisfação pessoal em atuar com crianças pequenas.

Significa estabelecer vínculos de afeto e responsabilização pelas crianças com as quais se relaciona e se sentir responsável por seu processo de desenvolvimento e crescimento individual, no âmbito de uma instituição educacional

Significa desempenhar uma função de extrema responsabilidade de cuidado e educação de crianças tão pequenas e em processo de desenvolvimento

Significa ter que articular com as colegas de trabalho, coordenação, direção e outras instâncias envolvidas com a UMEI para que as crianças sejam atendidas em todas as suas necessidades de cuidados e educação.

Significa reconhecer a importância da família e sua participação junto à instituição e buscar uma relação de parceria com estas reconhecendo e respeitando as suas diversidades e valores e costumes.

Significa reconhecer a necessidade de uma busca constante pela autovalorização, por uma formação profissional constante e adequada às necessidades dessa profissão, tentar construir estratégias que desconstruam as imagens sociais negativas que colaboram para a desvalorização de sua profissão.

Significa ter que se organizar enquanto categoria buscando conquistar um salário mais digno, maior tempo de formação, melhor salário e condições de trabalho dentro das instituições.

Ser educadora infantil significa exercer numa profissão que traz associação com um trabalho feminino, pouco valorizado, visto como não profissional, no qual se misturam imagens de cuidadora e professora, provocando uma indefinição da identidade profissional daquelas/es que ocupam esse lugar.

Ou seria exatamente esse duplo lugar o que dá a marca, a singularidade, a especificidade, ou o sentido maior e a identidade dessas profissionais? Estar nesse entre, estar como cuidadora e como docente, como profissional e um pouco de mãe, sendo isso e aquilo ela seria a educadora infantil?

E embora elas no primeiro ciclo, tenham a rotina cheia dos cuidados, se entendemos que o cuidado também pode ser pedagógico, e se elas dizem que são mais do que babás, embora se reconheçam e tenham que realizar atividades consideradas função de babá, podemos concluir que o trabalho delas envolve as duas dimensões, ou ambas nelas estejam implicados, embora nos tempos da rotina com os pequenos tenha uma predominância do cuidados.

Ao finalizarmos essa investigação, avaliamos que esse estudo acabou por desenvolver mais amplamente a análise e discussão sobre os aspectos evidenciados pelo grupo de educadoras que trabalhava com as crianças menores de três anos, as do Primeiro Ciclo.

Isso se explica pela complexa realidade que encontramos ao investigar a prática e as concepções dessas profissionais. O trabalho com crianças tão pequenas se mostrou como um desafio para as profissionais que com elas trabalham.

Evidenciou-se que se sabe muito pouco sobre o que efetivamente deve ser realizado com crianças tão pequenas. As próprias profissionais reconheceram a dificuldade de pensar e organizar um trabalho com elas, que fosse além dos aspectos relativos aos cuidados corporais e alimentação, que ocupam visivelmente muito tempo em sua rotina.

Pelo que pudemos constatar, a faixa etária de crianças de 0 a 3 anos é a mais desfavorecida na educação infantil, existindo pouco acúmulo de teorização sobre a prática com nesta faixa. Assim, consideramos que se apresentam como desafios, o desenvolvimento de estudos e a formação de profissionais que nela trabalham.

Uma outra situação com a qual nos deparamos e que necessita ser mais bem investigada também, se refere à presença de homens na educação infantil, que apesar de rara, encontramos um caso na *UMEI Casa Pequeninina*.

E apesar de sabermos serem esses uma minoria nesse segmento educacional, não podemos deixar de considerar a importância dessa presença numa instituição de educação infantil, tal como pontuamos no capítulo 4 dessa dissertação.

Quanto às educadoras de crianças maiores de três anos, apesar de ser essa uma faixa etária com mais acúmulo de discussões e estudos, na qual aparentemente se tem mais domínio e conhecimento da realidade e dos processos, ainda assim há muitas dúvidas e incertezas. Há várias questões não resolvidas quanto ao que realmente se deve realizar e o que se deve priorizar nessa faixa etária. Principalmente como fugir do modelo “pré-escolar”, ainda usado como referência para o desenvolvimento do trabalho com essas crianças.

Ressaltamos, por fim, que a educação infantil como espaço de cuidado e educação indissociados, tal como discutido em documentos e estudos citados nessa pesquisa, ainda está longe de se efetivar, pois essa demanda mudanças de concepções e de bases materiais de funcionamento das instituições dedicadas a este fim. E esse é um processo demorado, que exige o desenvolvimento de uma práxis, que precisa ser sustentada em estudos e reflexões teóricas, nos quais a educadora e o educador possam se apoiar até que consigam fazer do seu jeito.

Esperamos que essa investigação possa ter aberto uma pequenina fresta, da imensa janela que precisamos abrir, e que estudiosas e estudiosos do campo têm já tentado, para iluminar os vários cantos ainda pouco explorados.

Esperamos com esse estudo ter trazido à cena essas mulheres educadoras, mostrando-as como sujeitos sócio-culturais, pessoas de carne e osso, histórias e emoções, medos, concepções. Para isso nele trouxemos um pouco de suas histórias, suas expectativas, suas motivações, suas concepções. Tentamos escutá-las e compreender como elas se veem, se entendem e se constroem educadoras no seu dia-a-dia, entre as suas lidas diárias, por entre as fraldas e letras, fazeres e afetos, por entre dificuldades e alegrias, certezas e dúvidas, passado, presente e futuro.

Consideramos que precisamos de mais pesquisas que possam subsidiar as políticas públicas e o trabalho no dia-a-dia das educadoras. Precisamos de pesquisas que mostrem quem são as mulheres que constroem a educação infantil (e também os homens que estão ocupando esse espaço), quais suas motivações, expectativas; como se articulam os aspectos da ‘dupla experiência’ e ‘dupla presença’ nessa profissão. E, ainda, que discutam quem é a criança pequena e como desenvolver um trabalho que as considere como sujeito sócio-culturais, possibilitando seu encontro com o conhecimento e os processos de sua humanização nos territórios da Educação Infantil. Tempos e espaços sempre inacabados, porém sempre vivos e vigorosos, sempre necessários sobretudo porque são eles tempos e espaços de direito de todas as crianças, para que suas infâncias não lhes sejam roubadas, por tempos e espaços outros que as deformam de variadas maneiras, impedindo-as de se desenvolverem como serem humanos dignos, felizes, solidários.

Finalizando, retomo as palavras de um grande mestre, Paulo Freire (1996, p.59) que tanto nos inspira: *“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”*.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? Tradução de Olga Cafalcchio. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.) et al. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007. p. 23-41.

ALBERTI, Verena. **História Oral: A Experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização.. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, out 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 20 de setembro de 2008.

_____. **Significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2008.

ANDRADE, Cristiane Batista. **Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar**. Orientadora: Aparecida Néri de Souza. Campinas, São Paulo. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, jul. 2001.

AQUINO, Lígia Leão. Professoras de Educação Infantil e saber docente. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-11, jan./dez. 2005.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e o educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas**. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo, 2002. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.35-187.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de L. A. Antero; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1992.

BARRETO, Ângela M.R.F. A educação Infantil no contexto das políticas públicas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, set./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf> >. Acesso em: 12 de out. 2008.

_____. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. BRASIL.MEC.SEF.DPE.COEDI. **Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 23-31, 1998.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

BELO HORIZONTE. **Cantarolando**: projeto político pedagógico. Belo Horizonte: UMEI, 2007. 69 f.

_____. **Casa Pequeninha**: projeto político pedagógico. Belo Horizonte: UMEI, 2007. 50 f.

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

_____. **Orçamento Participativo 2007-2008**: diretrizes. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação; Secretaria Municipal Adjunta de Planejamento, 2007.

_____. Resolução CME/BH nº 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.

_____. **Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil**. Belo Horizonte Secretaria Municipal da Coordenação da Política Social e Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI Susanna. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 189-277.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDBEN 9394/1996**. Orientadora: Leda Scheibe. Co-orientadora: Roselane Fátima Campos. Florianópolis. 2004. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

BONETTI, Nilva. **O professor da Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1779>>. Acesso em 31 jan. 2008.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI Susanna. **Manual de educação infantil**. Tradução de Rosana Severino Di Leone; Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BORGES, M. F. **Implicações pedagógicas em instituições de educação infantil a partir de Vygotsky**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. (Trabalho de conclusão da cadeira do curso de mestrado “Aprendizagem na perspectiva sócio-cultural a partir de Piaget e Vygotsky”).

BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SZYMANSK, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. 86p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc>>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, SEF/COEDI, 1995.

_____. Lei n. 8069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 1990.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2003.

_____. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. **Conferência Nacional de Educação - Documento – Referência** Brasília: Ministério da Educação, PDE, 2009.

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. **Os serviços para criança de 0 a 6 anos no Brasil:** algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 9 p.

_____. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASÍLIA: TEM, STE. **Trabalho doméstico** : direitos e deveres: orientações, Brasília, 2007.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (orgs.) et al. **Organização, trabalho e gênero.** São Paulo: Senac, 2007. p. 43-87.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância:** um estudo sobre as práticas educativas em CEMEI de Campinas. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo, 1997. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E.P.S. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-26.

CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.106, p.117-127, mar. 1999.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

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

CAMPOS, Maria M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 101, p. 113-117, jul. 1997.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na análise do trabalho docente: um palco de imagens: In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1998. (Prepared for delivery at the 1998 meeting of the Latin American Studies Association The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois. September 24-26, 1998).

_____; VIANNA, Cláudia. Educadoras e mães de alunos: des (encontro). In: BRUSHINI, Cristina; SORJ, Bila (Orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Marco Zero, 1992. p. 133-158.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CASSAB, Latif. A.. História Oral: miúdas considerações para a pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 2. jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Orientadora: Marta Kohl. 1996. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo 1996.

_____; ROCHA, E. C; FILHO, J. J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA – FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira. Thompson Learning, 2002, p. 203-231.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação Social**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

COHN, Gabriel (Org.). Introdução sobre Max Weber. In: WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p.26-27.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil, gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 205-216.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”**: desvendando identidades de “professoras” de creche. Orientadora: Magali de Castro. Belo Horizonte. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo. Cortez. 2002. p. 57-60.

COELHO, Francisca Pinheiro; BANDEIRA, Lourdes; MENEZES, Marilde Loiola (Org.). **Política, ciência e cultura em Max Weber**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Imprensa Oficial do Estado, 2000.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. Tempos e memórias de professoras: alfabetizadoras. **Educação**, Porto Alegre, v.28, n. 3, p. 505-523, set/dez. 2005.

DIDONET, Vital. Importância da Educação Infantil. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONSTRUINDO O PRESENTE. 2003, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO Brasil, 2003, p. 83-97.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.19, nº 64. 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Polêmicas do nosso tempo 62).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: Regina Leite Garcia (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.157-175.

FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. **Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira e o professor se vira”**. In: KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, p. 156-170, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 112 p. (Questão da Nossa Época 107).

FILHO, Gabriel A. J. & outros. **Convivendo com crianças de zero a seis anos**. In: Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *O educador de todos os dias*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. Cap. 4.

GALLIANO, A. Guilherme. **Introdução à sociologia**. São Paulo: HARBRA, 1981. p. 72-91.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a palavra bruta: a textualização em História Oral. In: **Encontro Regional de História Oral Sudeste-Sul** (1, 1995: São Paulo, História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. 264 p.

GLORIA, Dília Andrade Glória. A "escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p. 61-76, 2003. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2006.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-posições**. Campinas, v.10, n.1, p.139-156, mar.1999.

GODINHO, Tatau (Org.) et al. **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 7-69.

GOULART, Maria Inês Mafra. Currículo e Educação Infantil. **Infância na Ciranda da Educação**, Belo Horizonte, v. 6, p.10-14, 2006.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.) et al. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007. p. 10-105.

JASPERS, Karl. **Método e visão de mundo em Weber**. In: COHN, Gabriel (Org.). Introdução sobre Max Weber. In: WEBER, Max. Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p.88-121.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC/COEDI, 1994. p. 16-31.

_____, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

KUHLMANN, Moysés J. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 6-11, mai./ago. 2000.

LADRIÈRE, Jean. **A articulação do sentido**. Tradução e prefácio de Salma Tannus Muchail. São Paulo: EPU, Universidade de São Paulo, 1977. p.19-40.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução Ramon Américo Vasques; Sônia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997, p.17-29.

LAZARTE, Rolando. **“Max Weber: ciência e valores”**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Elvira Cristina Souza. Do indivíduo e do aprender: algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p.14-20, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Mulheres na sala de aula. In: Mary Del Priore (Org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-481.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação Infantil e currículo**: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. São Paulo, 1996.

_____. Por uma pedagogia da Educação Infantil. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v.2, n. 5, ago./nov. 2004, p. 6-8.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; DEL MAESTRO FILHO, Antonio; DIAS, Devanir Vieira. O Paradigma Weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **RAC**, v.7, n.2, abr./jun. 2003, p. 57-71.

MOSQUERA, Juan José Mourino. Educação: Emergência de seu processamento epistemológico. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 27, n. 125, p. 19-28, nov./dez. 1991.

_____. A motivação humana na concepção de Abraham Harold Maslow. In: MOREIRA, Marco Antonio et al. **Aprendizagem**: perspectivas teóricas. Porto Alegre: Editora da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1985. p. 144-167.

_____. Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, caderno n. 5, p. 94-112, 1982.

_____. **As ilusões e os problemas da vida**. Porto Alegre: Sulina, 1979. 294p.

_____. O adulto: desenvolvimento e maturidade. **Véritas**, PUCRS, Porto Alegre, n. 86, p. 168-171, jun. 1977.

_____. **O professor como pessoa, com uma investigação sobre os sentimentos dos professores**. Porto Alegre: Sulina, 1976. 294 p.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 123-134, jan./abr. 2006.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga. Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p. 437-441, abr./jun. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 83-113.

NÓVOA, Antônio(org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: Maria Lúcia de A. Machado (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000, p.133-167.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PÈREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.97-118.

PERRENOUD, Phillippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução Júlia Ferreira. Porto: Porto Ed., 1995. p.187- 198.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 27-34, Jan/Fev/Mar/abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia .0 a 6: o desencontro de estatísticas e atendimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 71, p.36-48, nov.1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p.25-34, nov.1991.

_____; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.72-84, 1992.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96. p.58-65, 1996.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.25-63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2009.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. Brasília, 2002. **Anais...** Brasília: Unesco, 2003. p. 33-61.

SANTOS, Betina Steren dos; ANTUNEZ, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n. 1, p.46-53, jan./abr. 2008.

SAYÃO, Déborah. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. Orientadora: Ana Beatriz Cerisara. Florianópolis, 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16. n.2, jul./dez.1990.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, vol.26, n 90, jan./abr. 2005.

SILVA, Isabel de O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação de profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária**: histórias de vida e produções de sentidos. Orientadora: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti. 1999. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. **Trabalho docente na Educação Infantil**: dilemas e tensões. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3509--Res.pdf>. Acesso em 31 mar. 2008. (ANPED GT08-3509).

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUSA, Olívia Maria Costa; ALBERTO, Maria de Pereira. Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out./dez. 2008.

SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria F. S. T. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Morino; MISSEL, Fabíola Azevedo de. o mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. **Revista Electrónica. Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, p. 344-358, 2005. Disponível em:<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2008.

SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática Reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TEIXEIRA, Inês. A Castro.; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2006, Salvador - BA: II CIPA, 2006. **Anais** em CD-ROM.

TEIXEIRA, Inês A. Castro & LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs.). **A mulher vai ao cinema**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para Infância. **Situação Mundial da Infância**. Brasília: UNICEF, 1995. p. 67-79.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber livro editora, 2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, São Paulo, v.10, n. 1 (28), p. 28-39, mar.1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v.14, n.3 (42), p.54-63, set./dez. 2003.

WAJSKOP, Gisela; ABRAMOWICZ, Anete. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 1991. p. 3-35.

WITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. In: Infância e educação: as meninas. **Cadernos Cedex**, Campinas, n 56, ano XXII, abr. 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Ficha de identificação das educadoras infantis das UMEIs pesquisadas

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Pesquisadora: Genícia Martins de Matos

Orientadoras: Inês Assunção de Castro Teixeira e Maria Inês Mafra Goulart

Ficha de identificação das educadoras das UMEIs participantes da pesquisa: “Sentidos atribuídos por educadoras infantis ao seu trabalho”

1 - Dados pessoais

Nome completo:

Data de Nascimento:

Raça/cor: () preta () branca () indígena () amarela () parda

Tem filhos: () Sim () Não

Idade dos filhos: ____ ____ ____ ____

Situação civil: () solteira () casada () outra

Endereço residencial:

(Rua/Av.)

Número: **Apto:** **Bairro:** **CEP :**

Telefone(s)

Residencial:..... **celular:** **trabalho:**.....

E-mail para contato

2- Local de trabalho:

1º turno:

Instituição: **tel:**

Regional:

Outro(s): **tel:**

2º turno:

Instituição: **tel:**

Regional:

Outro(s): **tel:**

3 - Formação:

- () Diploma de 2º grau - Nível médio modalidade normal
 () Diploma universitário: (especificar: curso _____)
 () completo () incompleto () em curso
 () Pós-graduação/Especialização: (especificar: curso _____)
 () completo () incompleto () em curso
 () Outro diploma: (especificar: _____)

4 - Tempo de trabalho

Na Educação Infantil?

Na Rede Municipal de Ensino de BH:

Na UMEI atual

Ciclo da EI que você atua: () 1º ciclo da EI.- 0 a 3 anos () 2º ciclo da EI.- 3 a 6 anos

Lotações anteriores na Rede Municipal de BH

.....

Trabalha em outra rede de ensino? () Sim () Não

Qual?

Qual função?

Há quanto tempo?.....

Você possui alguma expectativa em relação a essa pesquisa? Qual(is)?

.....

.....

.....

.....

Desejaria participar dessa pesquisa? De que forma?

.....

.....

.....

 Assinatura

Belo Horizonte, de dezembro de 2007

APÊNDICE B- Roteiro de encontro com as educadoras infantis em dezembro de 2007

Universidade Federal De Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Avaliação do encontro do dia 05/12/2007

1. Como você avalia esse encontro?

.....
.....

2. Que expectativas você tinha quando chegou? Elas foram atendidas?

.....
.....

3. Você gostaria de dar alguma sugestão para melhorar esse projeto ou para a pesquisadora?

.....
.....
.....

.....
Assinatura (se desejar ser identificada)

Belo Horizonte,de Dezembro de 2007

ANEXOS

ANEXO A- Portaria 001/2000

Ano VI - Edição N.: 1252

Poder Executivo

Conselho Municipal de Educação - CME

RESOLUÇÃO CME/BH Nº 01/2000*Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.*

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE,

CAPÍTULO I
DA EDUCAÇÃO INFANTIL*Seção I*

Do Direito à Educação e Do Dever de Educar

Art. 1º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, a que o Estado tem o dever de atender, complementando a ação da família e da comunidade.

Parágrafo único. É facultado às instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino organizar a oferta de educação infantil para crianças de zero a cinco anos e matricular as crianças de seis anos no ensino fundamental, assegurando-lhes nove anos de escolaridade obrigatória na Rede Pública Municipal.

Seção II

Das Disposições Gerais

Art. 2º A autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão das instituições públicas municipais e privadas de educação infantil serão reguladas pelas normas desta Resolução.

§ 1º. Entende-se por instituições públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, nos termos do inciso I do artigo 19 da Lei 9.394/96.

§ 2º. Entende-se por instituições privadas de educação infantil as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, nos termos dos artigos 19 e 20 da Lei 9.394/96.

Art. 3º A educação infantil será oferecida em:

I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

§ 1º. Para fins desta Resolução, entidades equivalentes a creches e pré-escolas, às quais se referem os incisos deste artigo, são todas aquelas responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a seis anos.

§ 2º. As instituições de educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escola, serão caracterizadas como centros de educação infantil, com denominação própria.

§ 3º. As crianças com deficiências serão atendidas na rede regular de creches e pré-escolas, públicas e privadas, respeitado o direito ao atendimento adequado em seus diferentes aspectos, através de ações compartilhadas entre as áreas de Saúde, Assistência Social e Educação.

§ 4º. Será assegurada a matrícula de crianças com deficiências no sistema regular de ensino, conforme Parágrafo único, artigo 2º, alínea f da Lei 7853/89 e artigo 58 da Lei 9.394/96.

§ 5º. A educação infantil poderá ser oferecida em instituição educacional que atenda outros níveis de ensino ou programas sociais, garantidas as condições de funcionamento e as exigências contidas nesta Resolução.

*Seção III**Dos Princípios e Fins*

Art. 4º A educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se:

I - no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação;

II - numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança;

III - na garantia do acesso aos bens sócio-culturais e artísticos disponíveis.

Seção IV

Da Proposta Pedagógica e Do Regimento Escolar

Art. 5º Compete às instituições educacionais, respeitadas as normas comuns e as do Sistema Municipal de Ensino, elaborar e executar sua proposta pedagógica, conforme artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96 e artigo 53 da Lei 8.069/90.

Art. 6º A proposta pedagógica, incluindo regimento escolar, deve ser consolidada em documento resultante do processo de participação coletiva da comunidade e dos diferentes segmentos que compõem a instituição de educação infantil.

Parágrafo único. O documento deverá explicitar os princípios que regem a estrutura, o funcionamento e as práticas educacionais da instituição.

Art. 7º A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve estar fundamentada numa concepção de criança como sujeito de direitos, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimentos e deve assegurar:

I - princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

II - princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;

III - princípios estéticos e culturais da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais;

IV - o respeito à identidade pessoal de alunos, de suas famílias, professores, outros profissionais e à identidade de cada unidade educacional;

V - a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança.

Art. 8º Na elaboração e execução da proposta pedagógica será assegurado à instituição de educação infantil o respeito aos princípios do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, coerentes com os princípios expressos nesta Resolução.

Art. 9º A proposta pedagógica e o regimento escolar deverão conter:

I - fins e objetivos da proposta, ressaltando a garantia da igualdade de tratamento, do respeito às diferenças, da qualidade do atendimento e da liberdade de expressão;

II - concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem, sua relação com a sociedade e o ambiente;

III - característica da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;

IV - organização e dinâmica do cotidiano do trabalho, explicitando os seguintes itens:

a) regime de funcionamento;

b) descrição dos espaços físicos, instalações e equipamentos;

c) relação de recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitação e níveis de escolaridade;

d) parâmetros de organização de grupos de crianças e relação professor/criança.

V - descrição das estratégias de avaliação, bem como dos processos, registros e instrumentos;

VI - processo de planejamento geral e avaliação institucional;

VII - processo de articulação da educação infantil com o ensino fundamental;

VIII - organização dos conteúdos e da metodologia de trabalho;

IX - programação das atividades, considerando o calendário;

X - estratégias de formação contínua e continuada para os profissionais;

XI - estratégias que garantam a participação dos profissionais nos processos de decisão, nas instituições públicas e nas instituições privadas que recebem recursos públicos;

XII - estratégias que busquem assegurar a articulação e integração entre os profissionais;

XIII - estratégias para garantir informações aos pais e responsáveis sobre frequência e desempenho das crianças;

XIV - estratégias que assegurem a efetiva participação dos pais ou responsáveis nos processos de decisão, nas instituições públicas e nas instituições privadas que recebem recursos públicos;

XV - normas de convivência.

§ 1º. O regime de funcionamento das instituições de educação infantil atenderá às necessidades da comunidade, podendo ser ininterrupto no ano civil, desde que respeitadas os direitos trabalhistas ou estatutários dos professores e demais funcionários.

§ 2º. O currículo de educação infantil deverá observar as diretrizes curriculares nacionais, nos termos da Resolução CEB 1/99 do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 A avaliação da educação infantil realizar-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, garantindo a formação ininterrupta e continuada da criança, sem o objetivo de seleção e/ou promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Parágrafo único. O processo de avaliação levará em conta as especificidades do aluno com deficiências.

Art. 11 Os parâmetros para a organização de grupos decorrerão da especificidade da proposta pedagógica, das condições do espaço físico e das características do grupo de crianças, recomendada a seguinte relação professor/criança, tomando como referência as seguintes idades aproximadas:

Crianças de 0 a 12 meses - até 7 crianças por professor;

Crianças de 1 a 2 anos - até 12 crianças por professor;

Crianças de 2 a 3 anos - até 16 crianças por professor;

Crianças de 3 a 5 anos - até 20 crianças por professor;

Crianças de 5 e 6 anos - até 25 crianças por professor.

Parágrafo único. Os padrões abaixo do mínimo estipulado no caput não serão impeditivos para o funcionamento de turmas.

Seção V

Dos Espaços, Das Instalações e Dos Equipamentos

Art. 12 Os espaços físicos deverão ser adequados à proposta pedagógica da instituição de educação infantil, respeitada a necessidade de desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Art. 13 Na construção, adaptação, reforma ou ampliação das edificações destinadas à educação infantil pública e privada, deverão ser garantidas as condições de localização, acessibilidade, segurança, salubridade e saneamento.

§ 1º. Os prédios, as instalações e os equipamentos deverão adequar-se ao fim a que se destina e atender normas e especificações técnicas da legislação pertinente, inclusive as relativas às pessoas com deficiências.

§ 2º. Todo imóvel destinado à educação infantil pública e privada dependerá de aprovação do órgão oficial competente.

§ 3º. Em se tratando de turmas de educação infantil em instituições que ofertem outros níveis de ensino ou programas, devem-se assegurar espaços de uso exclusivo das crianças de zero a seis anos, podendo outros serem compartilhados com os demais níveis de ensino, desde que asseguradas condições de segurança e em conformidade com a proposta pedagógica.

Art. 14 O espaço físico da instituição que oferta educação infantil deverá atender às diferentes funções que lhe são próprias e conter uma estrutura básica que contemple:

I - espaço para recepção;

II - sala de professores, para serviço administrativo-pedagógico e de apoio;

III - salas para as atividades das crianças, com ventilação adequada, iluminação natural e artificial e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;

IV - refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;

V - disponibilidade de água potável para consumo e higienização;

VI - instalações sanitárias completas, adequadas e suficientes para atender separadamente crianças e adultos;

VII - berçário provido de berços individuais, com espaço mínimo de meio metro entre eles, dentro das normas de segurança específicas para este mobiliário, com área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização de utensílios, com balcão e pia, espaço próprio para banho das crianças;

VIII - área com incidência direta de raios de sol ou espaço externo que atenda a essa necessidade;

IX - área de serviço, lavanderia;

X - área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição.

Parágrafo único. A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deve ser de um metro quadrado por criança atendida.

Art. 15 A área externa para uso das crianças deve corresponder a, no mínimo, vinte por cento do total da área construída e ser adequada para atividades físicas e de lazer.

Parágrafo único. Recomenda-se que a área externa possua árvores, flores, jardim, horta e playground.

Seção VI

Dos Profissionais

Art. 16 O docente para atuar na educação infantil deve ter habilitação em curso de nível superior, licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, modalidade normal, conforme artigo 62 da Lei 9.394/96.

§ 1º. Cabe aos órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino viabilizar estratégias para a formação de professores não habilitados, em exercício nas instituições de educação infantil.

§ 2º. A formação e a capacitação a que se refere o parágrafo anterior deverão atender aos objetivos da educação infantil, às características da criança de zero a seis anos de idade, bem como às necessidades e desafios de se construir uma educação inclusiva nesse nível de ensino.

Art. 17 Da direção da instituição de educação infantil deverá participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, diploma de curso de Formação de Professores, nos termos do inciso VI do artigo 3º da Resolução CEB 01/99 do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A experiência docente, de no mínimo dois anos, é pré-requisito para exercício da direção referida no *caput*.

Art. 18 A instituição de educação infantil deve possuir um quadro básico de profissionais, coerente com a proposta pedagógica, com as características do espaço físico e com o número e características das crianças atendidas.

CAPÍTULO II

DA AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO, CREDENCIAMENTO E SUPERVISÃO

Art. 19 A autorização e credenciamento das instituições para oferta de educação infantil é ato de competência do Secretário Municipal de Educação, com base em parecer conclusivo do CME/BH.

Parágrafo único. Cabe à Secretaria Municipal de Educação, por meio dos seus órgãos competentes, realizar verificação *in loco*, analisar a documentação exigida, expedir laudo técnico e encaminhar publicação do ato de autorização.

Art. 20 O requerimento de autorização de funcionamento da instituição de educação infantil será obrigatoriamente instruído com os seguintes documentos:

- I - cópia do ato constitutivo da instituição de educação infantil;
- II - alvará de funcionamento ou alvará de construção, na hipótese de imóvel inacabado, devendo o documento definitivo, acompanhado do habite-se ser apresentado até o início das atividades educacionais;
- III - contrato de locação ou escritura do imóvel onde funcionará a instituição requerente;
- IV - descrição das instalações físicas e sua adequação à modalidade da educação oferecida;
- V - descrição do mobiliário e demais equipamentos necessários ao desenvolvimento do serviço oferecido;
- VI - regimento escolar;
- VII - proposta pedagógica.

§ 1º. O requerimento de que trata este artigo será endereçado ao Secretário Municipal de Educação e protocolado na Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º. Recebido o pedido, será o mesmo autuado, numerado e distribuído ao órgão competente, que terá o prazo de sessenta dias, prorrogável por igual período, para emissão do laudo técnico e encaminhamento do processo ao CME/BH.

§ 3º. Recebido o processo, o CME/BH terá o prazo de sessenta dias, prorrogável por igual período, para encaminhar parecer conclusivo à Secretaria Municipal de Educação.

§ 4º. Constatado na instituição o não cumprimento ao disposto nesta Resolução, o órgão competente solicitará plano de metas com explicitação de prazos para adequação às normas desta Resolução.

§ 5º. Caberá recurso à Presidência do Conselho Municipal de Educação, no prazo de trinta dias, a contar da ciência do interessado, ao parecer que recomendar a negativa de autorização de funcionamento.

§ 6º. Fica facultado ao órgão competente da Secretaria Municipal de Educação a definição de instrumentos e formulários para tramitação do processo de autorização de funcionamento, obedecidas as disposições desta Resolução.

Art. 21 As instituições de educação infantil a serem criadas só poderão iniciar suas atividades após publicação do ato de autorização de funcionamento, no Diário Oficial do Município.

Art. 22 O ato que emitir a autorização de funcionamento da instituição de educação infantil terá validade por prazo determinado de até três anos.

Art. 23 O não-atendimento à legislação educacional ou a ocorrência de irregularidades nas instituições de educação infantil autorizadas será objeto de diligência, sindicância e, se for o caso, processo administrativo, podendo acarretar as seguintes penalidades:

I - advertência;

II - suspensão parcial de funcionamento de setores, equipamentos e ou atividades da instituição de educação infantil;

III - suspensão temporária do funcionamento geral da instituição de educação infantil;

IV - revogação do ato de autorização de funcionamento da instituição de educação infantil.

Art. 24 O Conselho Municipal de Educação deverá comunicar ao Ministério Público, para as providências cabíveis, os casos de revogação de autorização de funcionamento.

Art. 25 A renovação da autorização de funcionamento deverá ser solicitada no prazo de cento e oitenta dias antes do vencimento.

Art. 26 A supervisão, acompanhamento e a avaliação sistemática das instituições de educação infantil são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, a quem cabe assegurar a observância das leis de ensino e das decisões do Conselho Municipal de Educação.

Art. 27 Cabe à Secretaria Municipal de Educação, por meio de seus órgãos competentes, definir e implementar procedimentos de supervisão, acompanhamento e avaliação de todas as instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva do aprimoramento da qualidade do processo educacional, considerando:

I - a conformidade com a legislação;

II - a articulação com demais secretarias e entidades parceiras desse atendimento;

III - a implementação da proposta pedagógica e regimento escolar;

IV - a oferta e execução de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde nas instituições de educação infantil, mantidas pelo poder público;

V - a garantia de execução de programas de apoio às instituições privadas, comunitárias e filantrópicas.

Art. 28 Compete à Secretaria Municipal de Educação realizar estudos de caracterização e diagnóstico do atendimento das crianças nas instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino, de forma a assegurar a inclusão definitiva dos dados da educação infantil nas estatísticas educacionais do Município.

Art. 29 Nos casos em que a instituição tiver revogada sua autorização de funcionamento, cabe ao Poder Público a responsabilidade de assegurar a continuidade de atendimento às crianças.

§ 1º. Nos casos de instituições privadas particulares com fins lucrativos, cabe ao Poder Público informar e orientar as famílias sobre seus direitos.

§ 2º. Nos casos de instituições públicas municipais e de instituições privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com finalidade não lucrativa, cabe ao Poder Público garantir às crianças a continuidade do atendimento.

CAPÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 30 As instituições de educação infantil públicas municipais e privadas, em funcionamento, deverão ajustar-se às disposições desta Resolução.

§ 1º. Toda instituição de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino deverá encaminhar pedido de Autorização de Funcionamento à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, independentemente de quaisquer registros e/ou autorizações anteriores, no prazo de até seis meses da data de publicação desta Resolução.

§ 2º. A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte conjugará esforços, junto às diferentes instâncias municipais envolvidas no atendimento a crianças de zero a seis anos, visando a integração das instituições de educação infantil ao Sistema Municipal de Ensino.

§ 3º. As instituições de educação infantil deverão, no prazo de um ano, a contar da publicação desta Resolução, adequar a proposta pedagógica e regimento interno às disposições desta Resolução.

Art. 31 As instituições de educação infantil envidarão esforços de articulação com o poder público e a sociedade civil organizada visando superar as deficiências detectadas no atendimento.

Art. 32 Fica definido como prazo máximo para que todos os professores da educação infantil tenham a habilitação em nível médio, modalidade normal, a data de 31 de dezembro de 2007.

Art. 33 O Poder Público deverá envidar esforços e os mantenedores/dirigentes deverão incentivar e viabilizar programas de formação para os professores em exercício na educação infantil, com vistas à obtenção da habilitação mínima exigida, em nível médio, modalidade normal.

Art. 34 A Secretaria Municipal de Educação conjugará esforços de mobilização junto a Secretaria Estadual de Educação, Universidades Públicas e Privadas, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais visando definição de estratégias de capacitação e formação continuadas.

Art. 35 As entidades equivalentes a creches e pré-escolas mencionadas no artigo 3º, § 1º do Capítulo I desta Resolução serão regulamentadas por meio de resolução específica.

Art. 36 A Secretaria Municipal de Educação poderá baixar instruções complementares necessárias ao cumprimento desta Resolução.

Art. 37 Durante o primeiro ano de vigência desta Resolução, fica flexibilizado para até noventa dias, prorrogáveis por igual período, o prazo previsto no § 2º do art. 20.

Art. 38 Os casos omissos e as questões suscitadas por esta Resolução serão resolvidas pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Art. 39 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 40 Revogam-se as disposições em contrário.

Belo Horizonte, 07 de novembro 2000

Livia Maria Fraga Vieira

Presidente

ANEXO B- Documento - SMED/EXTER/1455-2008.

Encaminhamos as orientações para o exercício de 2009 sobre a organização do quadro de turma e processo de inscrição e matrícula de crianças nas Escolas da Rede Municipal de Educação e nas Unidades Municipais de Educação Infantil



**PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE**

SMED/EXTER/1455-2008.

Belo Horizonte, 08 de setembro de 2008.

Prezado (a) Diretor (a),

Encaminhamos as orientações para o exercício de 2009 sobre a organização do quadro de turma e processo de inscrição e matrícula de crianças nas Escolas da Rede Municipal de Educação e nas Unidades Municipais de Educação Infantil.

As deliberações constantes neste documento têm origem em um processo amplo e coletivo de discussões ocorrido em 2005, envolvendo SMED(Secretaria Municipal de Educação), CMBH(Câmara Municipal), CME(Conselho Municipal de Educação), SMAAS(Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social), MLPC(Movimento de Lutas Pró-Creches), UFMG(Universidade Federal de Minas Gerais), FMEI(Fórum Mineiro de Educação Infantil), SindUTE e representantes de educadores e professores articulados pelo SindUte. Estes critérios têm sido avaliados anualmente e reelaborados, a partir das necessidades apontadas por todos os envolvidos no processo de inscrições e matrículas.

DA ORGANIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS OU TURMAS

1. A organização dos agrupamentos ou turmas de educação infantil deve ser feita observando-se:
 - 1.1. A recomendação da Resolução do CME/BH 01/2000 sobre a relação professor/educador/criança:
 - Crianças de 0 a 12 meses – até 07 crianças/professor/educador
 - Crianças de 1 a 2 anos – até 12 crianças/professor/educador
 - Crianças de 2 a 3 anos – até 16 crianças/professor/educador
 - Crianças de 3 a 5 anos – até 20 crianças/professor/educador
 - Crianças de 5 a 5 anos e 6 meses – até 25 crianças/professor/educador
 - 1.2. A área das salas de atividades de, no mínimo, um metro quadrado por criança atendida.
 - 1.3. As especificidades da proposta pedagógica, as condições do espaço físico, as características das crianças e os dados de demanda da comunidade.
 - 1.4. Após a efetivação das matrículas, o quantitativo recomendado de crianças por professor/educador pode ser excedido em até 2 crianças por turma, em função de atendimento ao direito prioritário de crianças com deficiência ou sob Medida de Proteção.
 - 1.5. Quanto ao número de crianças com deficiência, recomenda-se não ultrapassar o percentual aproximado de 16% por turma.
2. A organização do quadro de turmas das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e das Escolas da RME deverá observar as seguintes orientações:
 - 2.1. Crianças até 3 anos – Número de turmas e crianças definidas pela estrutura física de cada Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e de Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem esta faixa etária.
 - 2.2. Nos termos da Resolução Conjunta SEE/MG – SMED/BH N° 01 de 21 de maio 2008, o candidato inscrito, nascido até 30 de junho de 2003, será demanda para início do Ensino Fundamental com duração de 09 anos e as crianças nascidas, após esta data, serão demanda da Educação Infantil.
 - 2.3. A prioridade de vagas será sempre para as crianças mais velhas.
 - 2.4. Não havendo o preenchimento de todas as vagas nas turmas de crianças mais velhas e existindo demanda para as turmas de crianças com idade imediatamente abaixo, poderão ser criadas turmas com idades diferentes – denominadas enturmações flexíveis.
 - 2.5. Para cálculo da razão adulto-criança nestas turmas, faz-se a média(soma-se o número de crianças recomendada na Resolução 001/2000 das faixas etárias atendidas e divide-se por dois).
 - 2.6. Se não houver o preenchimento das vagas nas turmas de crianças mais velhas, previstas para as UMEIs e Escolas Municipais de Educação Infantil, poderão ser abertas turmas de crianças com idade de 02 anos, em jornada parcial.

DO RECORTE ETÁRIO

3. As enturmações por idade seguirão o seguinte recorte:

01/07/2003 a 30/04/2004 - turmas de 5 anos a 5 anos e 6 meses
 01/05/2004 a 30/04/2005 - turmas de 4 a 5 anos
 01/05/2005 a 30/04/2006 - turmas de 3 a 4 anos
 01/05/2006 a 30/04/2007 - turmas de 2 a 3 anos
 01/05/2007 a 30/04/2008 - turmas de 1 a 2 anos
 01/05/2008 em diante - turmas de 0 a 12 meses

DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ADMISSÃO DE CRIANÇAS E DISPONIBILIZAÇÃO DE VAGAS NAS INSTITUIÇÕES DA

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

4. Em cada Administração Regional, o Núcleo Intersertorial Regional – NIR será responsável pela implementação dos critérios de inscrição, classificação, informação da classificação das famílias para a escola e cancelamento de matrículas.

4.1 O NIR é formado por representantes da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social – SMAAS/GERAS - Gerência Regional de Assistência Social e Transferência de Renda; da Secretaria Municipal de Saúde - SMSA e da Secretaria Municipal de Educação - SMED. Durante o processo, os Agentes Comunitários de Saúde –ACS e representantes das Instituições Municipais poderão ser convidados.

4.2 O NIR é coordenado pelo Secretário Regional de Serviços Sociais.

4.3 O NIR tem funcionamento contínuo ao longo do ano e deverá ser acionado, sempre que necessário.

DA ORGANIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROCESSO DE INSCRIÇÃO.

5. O processo de inscrição para o preenchimento das vagas das UMEIs e das Escolas deverá ser amplamente divulgado pelas escolas, em diferentes espaços públicos:

SARMU(Secretaria de Administração Regional Municipal), SARSES(Secretaria Administração Regional de Serviços Sociais), GERED(Gerência Regional de Educação), igrejas, centros comerciais, Centros de Saúde, associações comunitárias, ônibus, na própria instituição, outras escolas e demais estabelecimentos afins.

5.1. A divulgação deverá ter duração mínima de 20 dias, podendo ser concomitante com o período das inscrições.

5.2. O período de divulgação será de 01/09/08 a 03/10/2008.

5.3. A divulgação é de responsabilidade das instituições que atendem a Educação Infantil na Rede Pública Municipal, com a parceria e apoio das Gerências Regionais de Educação.

DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA.

6. As renovações das matrículas para 2009 serão efetivadas nas instituições da Rede Pública Municipal (Escolas de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e UMEIs), no período de 20 a 24 de outubro de 2008.

6.1 As instituições deverão encaminhar a relação com os nomes das crianças cujas famílias não renovaram a matrícula, no dia 28/10/08, para a Gerência Regional de Educação.

6.2 A Gerência Regional de Educação deverá encaminhar esta listagem para o NIR, no dia 29/10/09, que terá até o dia 14/11/08 para dar uma resposta à instituição, visando a liberação da vaga.

6.3 Será realizada pelo NIR a avaliação das listas classificatórias de 2007, a fim de detectar prioridade de matrículas – famílias vulnerabilizadas atendidas parcialmente, crianças com deficiência ou sob Medida de Proteção. Para esses casos será efetivada a reserva de vagas, no sistema, para matrícula de 2009, no período de 20 a 24 de outubro de 2008.

6.4. Todos os irmãos qu estão em lista de espera deverão ser inscritos novamente no período de 08/09/08 a 03/10/08.

DA DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS

7. As vagas serão distribuídas observando-se as seguintes orientações:

7.1. Será assegurada a vaga em caráter prioritário, para criança com deficiência. Lei 7.853, de 24/10/89 e Decreto nº 3298, de 20/12/99, art. 24, Inciso I, parágrafo 3º.

7.2. Será assegurada a vaga, em caráter prioritário, para criança sob Medida de Proteção. Lei federal 8.069, de 13/06/90, Art. 98.

7.3. Do restante das vagas:

- 70% serão preenchidas por crianças caracterizadas pelo NIR, como pertencentes à família em situação de vulnerabilidade social, por ordem de classificação.
- 10% serão preenchidas através de sorteio entre as famílias, cujo endereço da residência ou do trabalho dos pais esteja no raio de 1 km de distância da unidade.
- 20% serão preenchidas por sorteio público, do qual participarão todas as crianças não contempladas nos critérios anteriores.

Observações:

- No caso da distribuição das vagas para a UMEI Carlos Prates, após o preenchimento das vagas prioritárias, serão atendidos, mediante comprovação, os filhos de associados da ASMARE – Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável;
- No caso de distribuição das vagas para a UMEI Alaíde Lisboa, 50% das vagas serão preenchidas de acordo com os critérios deste ofício e os outros 50% serão preenchidas por crianças filhas dos docentes, servidores e estudantes da UFMG obedecendo a critérios elaborados pela instituição.

DO PROCESSO DE INSCRIÇÃO

8. Poderão ser inscritas crianças residentes dentro dos limites do município de Belo Horizonte.

8.1. Os interessados deverão se inscrever nas Unidades Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais, apresentando: certidão de nascimento da criança, comprovante de residência (preferencialmente a conta de luz), Cartão do CAD Único (se for cadastrado) e comprovante de local de trabalho dos pais ou responsáveis legais, caso a criança não resida na comunidade.

8.2. Caso se verifique que a criança inscrita apresenta perfil de vulnerabilidade social e ainda não está cadastrada no CAD Único, a instituição deverá encaminhar a família para o cadastro na Secretaria de Serviços Sociais de sua regional.

8.3. A inscrição ocorrerá por meio de fichas, por família, contendo o nome completo e a data de nascimento de todos os filhos ou crianças que estejam sob a guarda comprovada do mesmo responsável, que concorrerão com ficha única.

8.4. A família deverá fazer inscrição da(s) criança(s) no período de 08/09 a 03/10/08, nas UMEIs e Escolas Municipais que atendem a Educação Infantil.

8.5. No ato da inscrição, a família poderá optar pelo endereço da residência ou do trabalho dos pais ou responsáveis legais que se situem no raio de 1 km do local da Escola ou UMEI, observada a exigência de residir dentro dos limites do município de Belo Horizonte.

DA CLASSIFICAÇÃO DAS INSCRIÇÕES, DO SORTEIO DE VAGAS E DIVULGAÇÃO DO RESULTADO.

9. A classificação das inscrições, o sorteio de vagas e a divulgação dos resultados deverão obedecer os seguintes critérios:

9.1 A matrícula na Educação Infantil está garantida para crianças de até 5 anos e seis meses com deficiência ou sob Medida de Proteção, encaminhadas pelos órgãos competentes.

9.1.1. No caso de criança com deficiência é necessário laudo técnico emitido por profissional da área da Saúde.

9.1.2. No caso de Medida de Proteção, a mesma deve estar aplicada pela Promotoria Pública do Município, pelo Juizado da Infância e Juventude e pelos Conselhos Tutelares, podendo a criança ser encaminhada pelos referidos órgãos ou pela Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social.

9.2. Das vagas restantes, 70% deverão ser preenchidas por crianças consideradas em Vulnerabilidade Social, observado o cronograma de inscrição e matrícula previamente divulgado.

9.2.1. A situação de Vulnerabilidade Social é definida pelo NIR a partir da análise comparada dos seguintes dados:

9.2.1.1. Crianças de até 5 anos e seis meses pertencentes ao grupo familiar beneficiário do Programa Bolsa Família (identificados pelo CAD Único ou Censo BH Social) e atendidas pelos Programas e Serviços da Política Municipal de Assistência Social.

9.2.1.2. Crianças de até 5 anos e seis meses pertencentes ao grupo familiar residente na área de abrangência dos Núcleos de Apoio à Família – NAF/CRAS- Centro de Referência da Assistência Social – Programa BH Cidadania.

9.2.1.3. Crianças de até 5 anos e seis meses pertencentes ao grupo familiar acompanhado pelo serviços que compõem a Política para a População de Rua (abordagem, albergues, repúblicas e centros de referência).

9.2.1.4. Crianças de até 5 anos e seis meses pertencentes ao grupo familiar sob proteção integral nos Abrigos de Família.

9.2.1.5. Crianças de até 5 anos e seis meses vinculadas aos demais serviços da Política de Assistência Social.

9.2.1.6. Renda per capita da família.

9.2.1.7. Quadro de desnutrição da criança.

9.2.1.8. Moradia em situação de risco.

9.2.1.9. Risco social da criança.

9.2.1.10. Número de crianças e número de adultos na família.

9.2.1.11. Existência de deficiência ou doença grave na família.

9.2.1.12. Situação de trabalho dos membros da família.

9.2.1.13. Condições específicas da estrutura familiar.

9.2.2 O processo de classificação dos candidatos pelo NIR deverá ocorrer de **21/10/08 a 14/11/08 e seu resultado deverá ser encaminhado no dia 14/11/2008, para a escola.**

9.3. O sorteio público para preenchimento dos 10% das vagas reservadas para o entorno e dos 20% destinados ao sorteio público acontecerá no **dia 21/11/2008**, no local onde foi realizada a inscrição.

9.3.1. Para definição das fichas que participarão do sorteio referentes aos 10% do entorno, será utilizado o georeferenciamento realizado pela PRODABEL, observando-se a inscrição das famílias residentes ou cujo trabalho dos pais estejam num raio de até 1km.

9.3.2. Todos os candidatos inscritos e não contemplados nos critérios anteriores deverão participar do sorteio público para preenchimento de 20% das vagas restantes.

9.3.3. Todos os inscritos serão sorteados, independente da existência ou do número de vagas, originando uma lista classificatória que será utilizada como critério para preenchimento das vagas que surjam ao longo do ano.

9.4. Depois de encerrado o período de inscrições de 08/09/08 a 03/10/08, novas inscrições para 2009 só serão efetivadas **a partir de 19/01/09**, em formulário próprio e registradas no SICEI.

9.5. As crianças inscritas, após o processo realizado em 2008, ocuparão as vagas remanescentes ou serão incorporadas na lista de espera.

9.6. Ao longo do ano, tendo sido assegurada a matrícula de todas as crianças classificadas na lista de espera, as instituições da RME poderão aceitar matrícula de novas crianças de acordo com a ordem de procura.

9.7. A divulgação do preenchimento das vagas e do resultado do sorteio deverá ser ampla e afixada em locais públicos.

9.8. A comprovação dos critérios acima relacionados é de competência do NIR.

DA EFETIVAÇÃO DA MATRÍCULA

10. A efetivação da matrícula deverá ser feita pelos pais ou responsável legal, no período **de 24/11/08 a 05/12/2008**, na unidade e/ou escolas onde foi feita a inscrição.

10.1. As instituições deverão encaminhar, **no dia 09/12/08**, para a Gerência Regional de Educação, a relação com os nomes das crianças cujas famílias não efetivaram a matrícula para 2009.

10.2. A Gerência Regional de Educação deverá encaminhar, **no dia 10/12/08**, esta relação para o NIR, que terá até o dia 30/12/08 para fazer a devolução de uma resposta para a instituição.

10.3. Após este processo, sem uma justificativa apresentada pelas famílias ou pelo NIR, a vaga poderá ser disponibilizada pela instituição, para o primeiro da lista classificatória.

10.4. Casos excepcionais poderão requerer a ampliação do prazo de análise.

10.5. Durante o processo de definição de matrículas para 2009, fica assegurada, na perspectiva de atendimento à família, a matrícula compulsória dos irmãos de crianças com deficiência ou sob Medida de Proteção que estejam na faixa etária de até 5 anos e 6 meses, desde que exista a vaga na instituição.

10.6. De acordo com a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 e Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, artigo 24, inciso I, parágrafo 3º, as crianças com deficiência têm prioridade, tendo o atendimento assegurado pelo critério de matrícula garantida. É **recomendável** que este percentual não ultrapasse 16% de crianças com deficiência por turma.

10.7. A criança sob Medida de Proteção, conforme previsto no artigo 98 da Lei Federal 8.069 de 13 de junho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, terá assegurado o direito de atendimento, desde que esteja em atendimento pelo Serviço de Orientação Sócio-Familiar (SOSF), Família Acolhedora ou Abrigo para criança e/ou encaminhada pela autoridade competente.

11. Respeitando o preceito constitucional da impessoalidade, que deve reger a ação do agente público (CF - Art. 37), é expressamente proibida a reserva de vagas.

12. Os casos não previstos deverão ser encaminhados ao NIR.

Criação ou Manutenção de Turmas de Educação Infantil em Escolas de Ensino Fundamental

13. A partir dos dados de Cadastro Escolar, as Gerências Regionais de Educação deverão assegurar as vagas necessárias para o Ensino Fundamental. Em seguida, deverão construir ações articuladas que garantam a manutenção das turmas de Educação infantil existentes em 2008, e ainda a expansão do atendimento em 2009.

13.1 Todas as Escolas de Ensino Fundamental que atendem à Educação Infantil deverão proceder à inscrição para levantamento de demanda e posterior aberturas de turmas.

13.2 Para abertura ou manutenção de turmas de EI nas escolas de Ensino Fundamental deverão ser observadas **as demandas da comunidade, as condições de materialidade e espaço físico para atender as crianças nesta faixa etária, o funcionamento de no mínimo 02 turmas por turno e autorização da GERED/GAFESC/GEOE/GECEDI.**

13.3 As matrículas das crianças contempladas com vagas em escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil deverão ser realizadas somente após o período pós-cadastro, quando constatada a possibilidade do atendimento. Nestes casos o período de matrícula será **de 26 a 30/01/09.**

Atenciosamente,

HUGO VOCURCA TEIXEIRA
Secretário Municipal de Educação

ANEXO C

Lei 8679 de 11 de Novembro de 2003

CRIA AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CARGO DE EDUCADOR INFANTIL, ALTERA AS LEIS NºS 7.235/96 E 7.577/98 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - LOMBH.

Art. 2º - A unidade municipal de educação infantil será vinculada a uma escola municipal.

Parágrafo único - A direção da unidade municipal de educação infantil caberá à direção da escola municipal a que se vincular a unidade.

Art. 3º - Fica criado o cargo de Educador Infantil, que integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação.

Parágrafo único - A composição numérica e as atribuições do cargo de Educador Infantil são as constantes dos anexos I e II da Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996, com as alterações promovidas por esta Lei.

Art. 4º - O Anexo I da Lei nº 7.235/96 passa a vigorar com as alterações que se seguem:

"ANEXO I

**CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
CLASSES Nº DE CARGOS**

1. Professor Municipal 10.750
2. Auxiliar de Biblioteca Escolar 500
3. Auxiliar de Escola 1.600
4. Técnico Superior de Educação 460
5. Auxiliar de Secretaria Escolar 500
6. Educador Infantil 1.500

TOTAL 15.310

(NR)".

Art. 5º - O Anexo II da Lei nº 7.235/96 passa a vigorar com as alterações que se seguem:

"ANEXO II

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE, ÁREAS DE ATUAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

1. PROFESSOR MUNICIPAL

HABILITAÇÃO MÍNIMA: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal.

ÁREA DE ATUAÇÃO: escola e serviço pedagógico públicos municipais de ensinos fundamental e médio da Rede Municipal de Educação.

(...)

5. EDUCADOR INFANTIL

HABILITAÇÃO MÍNIMA: curso de nível médio completo na modalidade Normal.

ÁREA DE ATUAÇÃO: unidade municipal de educação infantil e serviço público municipal de educação infantil da Rede Municipal de Educação.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS, ENTRE OUTRAS:

I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;

II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;

III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;

IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;

V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;

VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;

VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;

VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;

IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;

X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;

XI - interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;

XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;

XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;

XIV - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (NR)".

Art. 6º - O Anexo IV da Lei nº 7.235/96 fica acrescido dos seguintes níveis de vencimentos da classe de Educador Infantil:

(NR)".

Art. 7º - O art. 4º da Lei nº 7.577, de 21 de setembro de 1998, fica acrescido do

seguinte inciso III-A:

"III-A - para o cargo de Educador Infantil: 4,5h (quatro horas e meia) diárias. (NR)".

Art. 8º - O inciso V do art. 9º da Lei nº 7.235/96 passa a vigorar com a seguinte redação:

"V - ao servidor ocupante de cargo cujo nível de escolaridade seja o fundamental ou médio e ao ocupante do cargo de Educador Infantil serão conferidos 2 (dois) níveis por curso superior diretamente relacionado com suas atribuições legais; (NR)".

Art. 9º - O art. 9º da Lei nº 7.235/96 fica acrescido do seguinte inciso VI:

"VI - ao servidor ocupante de cargo cujo nível de escolaridade seja o fundamental ou médio e ao ocupante do cargo de Educador Infantil será conferido 1 (um) nível por curso superior seqüencial, ou equivalente, que seja diretamente relacionado com suas atribuições legais. (NR)".

Art. 10 - As despesas decorrentes desta Lei serão suportadas pelos recursos consignados nas dotações orçamentárias de pessoal, previstos na Lei nº 8.469, de 30 de dezembro de 2002, no montante de R\$4.300.000,00 (quatro milhões e trezentos mil reais), ficando o Executivo autorizado a abrir crédito suplementar para atender as despesas decorrentes do disposto nesta Lei, nos termos da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Art. 11 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 11 de novembro de 2003

Fernando Damata Pimentel
Prefeito de Belo Horizonte

(Originária do Projeto de Lei nº 1.323/03, de autoria do Executivo)

O Presidente da Câmara Municipal submete ao Prefeito, para receber sanção, Proposições de Lei de iniciativa parlamentar que, em processo legislativo, com exame da documentação a elas relativa, obtiveram a aprovação dos Vereadores para declarar como de Utilidade Pública entidades sediadas neste Município.