MISTURANDO SABERES, FAZERES E AFETOS: DIA-A-DIA DE EDUCADORAS INFANTIS

Genícia Martins de Matos – FaE/UFMG
E-mail: geniciamatos@gmail.com

INTRODUÇÃO:

Este artigo apresenta e discute alguns aspectos do dia-a-dia do trabalho de educadoras[1] infantis de duas UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil) de Belo Horizonte, evidenciando alguns saberes que essas educadoras mobilizam na execução de suas funções, tarefas que executam nessa rotina e significados que aparentemente atribuem a seu trabalho.

Afirma-se, nele, que a imersão na lida diária de trabalho dessas mulheres envolve a execução de diversas tarefas e funções em que a mistura de saberes e afetos acontece e é essencial - na dinâmica do dia-a-dia .

A categoria gênero como proposta por Scott (1990) é utilizada para problematizar predominância de mulheres nesse trabalho e afirmar uma positividade do feminino na capacidade de educar e cuidar, construída cultural e historicamente, deixando claro que não há uma ambigüidade provocada por essa 'dupla presença' da mulher, pois, educação e cuidado no âmbito privado e familiar exerce-se de uma forma e, no público, de outra, com intencionalidade pedagógica e profissionalmente.

A análise aqui realizada utiliza reflexões e observações iniciais da investigação: **Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional**, que vem sendo realizada neste ano de 2008, em duas UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil) da Rede Municipal de Educação da

[1] - Nesse artigo a opção é pelo termo no feminino por serem as mulheres maioria nessa função e por ser foco dessa discussão a relação gênero feminino e educação infantil .

cidade de Belo Horizonte. Ressalte-se que o presente artigo representa uma das muitas maneiras de se abordar esse tema, uma contribuição parcial, pois, como nos adverte Morin (1999, p.145), "*nossas idéias não são reflexos do real, mas traduções dele, e toda tradução comporta risco de erro.*"

PESQUISANDO UM TRABALHO EXERCIDO PREDOMINANTEMENTE POR MULHERES

No dia-a-dia dessas instituições tudo é movimento nos espaços e tempos vividos pelos sujeitos cotidianos. E em meio, durante e entre esse movimento estamos nós "sujeitos cotidianos pesquisadores", ansiosos por compreender , e sem perceber que

> quando nós nos explicamos, pensando explicar os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *Caçacaçador.* E com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros.(Ferraço, 2003,p.160)

Como já mencionado, as UMEIs pesquisadas são instituições públicas municipais de atendimento a crianças pequenas, entre 0 a 5 anos e 6 meses do município de Belo Horizonte. Elas foram inauguradas no ano de 2004[2] e promovem o atendimento para crianças de 0 a 3 anos[3] em horário integral nessa rede.

Os/as profissionais que atuam nessas instituições compõem o cargo de Educador Infantil – possuem salário e Plano de Cargos e Salários diferenciados dos/das demais ocupantes do cargo de professores/as municipais dessa rede

[2]- Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação - SMED/2008 - entre os anos 2004 a 2008 o atendimento a Educação Infantil na rede própria do município aumentou de 4000 para 14.800 crianças.

[3] - Até o ano de 2004 o atendimento à Educação Infantil nesse município abrangia apenas a faixa etária de 3 a 6 anos, era oferecido nas 13 escolas de educação infantil e em salas pertencentes a escolas de Ensino Fundamental dessa rede, como anexo. E ainda através do convênio com creches privadas comunitárias

de ensino e a exigência de formação é nível médio - Modalidade Normal. Há uma predominância de mulheres ocupando a função de educadora infantil nas UMEIs e dos 1.404 ocupantes dessa função apenas 11 são homens.

Essa predominância de mulheres na educação infantil é um fato concreto em nosso país e pode ser compreendida se resgatarmos o percurso histórico do movimento feminista de luta por creches (CAMPOS, 1999). Atualmente, no Brasil, a educação infantil é complementar a ação da família, sendo uma opção dessas, um dever do Estado e um direito das crianças, independente de as mães trabalharem ou não fora de casa.

No interior das instituições de educação infantil, a presença maciça de mulheres atuando no cuidado e educação de meninos e meninas, tanto quanto a rotina diária de trabalho – banho, alimentação, sono , fraldas, etc., nos permite uma análise e reflexão desse trabalho utilizando a categoria gênero como suporte teórico.

O recorte de gênero nos ajuda a compreender a ampliar a análise sobre a desvalorização do trabalho feminino na educação infantil, pois é fundamental evidenciar que essa desvalorização reflete uma inserção subordinada que as mulheres têm historicamente sofrido no mundo do trabalho.

Analisando a relação das mulheres com o trabalho, especialmente a partir da década de 1970, Bulport (1986, p.19) afirma que

> as mulheres só têm acesso a funções qualificadas em setores bem delimitados: os que não são senão a projeção da esfera marcante do trabalho doméstico tradicionalmente reservado às mulheres. Aos trabalhos tais como puericultura, na lavanderia, na cozinha industrial, correspondem baixos salários não tanto porque são efetuados por mulheres – e ponto final – mas porque são uma extensão das atividades naturais, gratuitas, efetuadas pelas mulheres.

Ao analisar a exploração capitalista sobre o trabalho Antunes (2000, p.109) afirma que *o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho,* e isso é feito precarizando com intensidade maior o trabalho das mulheres.

Segundo esse autor, o capital precariza o trabalho das mulheres e ao mesmo tempo é capaz de se apropriar intensamente da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, de sua experiência gestada na esfera do trabalho reprodutivo, do doméstico, da sua adaptabilidade às condições precárias do trabalho (ANTUNES, 2000).

No caso do trabalho docente na educação infantil esse tem sido associado como reprodução de um trabalho doméstico e isso envolve uma série de questões que influenciam na construção de uma identidade dessa profissão e promove uma desvalorização social dessa função.

Analisando a especificidade da ocupação de educadora de crianças de 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 e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos.

Segundo a 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 no sentido em que tem sido utilizada nos trabalhos de gênero, ou seja, processos sociais de cuidado e educação das crianças, independente do sexo das pessoas que os desempenham, sendo que é usado em oposição ao termo maternidade, esta sim relativa à dimensão biológica da gestação e do parto), traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto desiguais.

Essas marcas são definidoras no histórico existencial desta profissão considerando que os movimentos que levaram à reivindicação e criação das creches visavam criar um espaço de proteção e cuidado das crianças pobres

(Kuhlmann, 2000) sendo às mulheres delegada essa função, pois culturalmente foi atribuída a essas uma capacidade nata[4] para cuidar e educar.

Vive-se no Brasil, um momento de legitimação da profissão docente na Educação Infantil, através da Constituição Federal de 1998 e da LDB – 9394/96 (Art. 87, parágrafo 4º) e nesse contexto a educação de crianças pequenas passa a exigir, cada vez mais, uma formação e preparação dessas profissionais e a necessária construção de uma nova identidade nesse campo de atuação. Essa identidade deve buscar romper com uma visão estereotipada de que este trabalho é específico para mulheres, com a contraposição do trabalho feminino ao masculino, por considerar aquele menos profissional e importante pelo fato de incorporar ações e práticas gestadas no âmbito do doméstico - limpar, alimentar, trocar, etc – e repensar os aspectos da afetividade, presentes no dia-a-dia do trabalho da educação infantil, deixando de considerá-los elementos desqualificantes dessa função. É necessário como afirma Carvalho (1992, p.9), romper com qualquer concepção que insiste em

> considerar que a única ou melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único e natural ou ideal um modelo assalariado da parcela masculina de nossa sociedade num modelo universal e inquestionável

De fato, como afirma Carvalho (1992), não podemos negar uma certa mistura entre o público e o doméstico no trabalho com crianças pequenas, e a importância da afetividade na construção de laços entre adultos e crianças nessa faixa, etária da educação infantil.

Por isso, a preocupação com os sentimentos e a afetividade, que fazem parte das atribuições femininas, dentro da divisão e hierarquia social entre os gêneros, não deve ser avaliada a partir do modelo racional e técnico de trabalho docente baseado no modelo de impessoalidade dos espaços públicos

[4] A respeito do mito da mulher como educadora nata podemos citar a dissertação de mestrado de ARCE, Alessandra. Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos. 1997.

masculinos ou em modelo que oponha profissionalismo à afetividade e personalização.

Em pesquisa realizada por Ongari e Molina (2003) com educadoras de creche na Itália, evidenciou-se que não é um traço de ambigüidade recorrer às experiências aprendidas na esfera privada, na realização do trabalho junto a crianças pequenas, pois, segundo essas autoras, na dimensão afetiva desse trabalho, a grande contribuição está na 'dupla presença' e na 'dupla experiência' que integram a prática educativa, ainda mais em relação às professoras que são mães e que mobilizam também conhecimentos referentes à maternidade.

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.

Trabalhar diariamente com crianças pequenas envolve aspectos de cuidado e educação que não estão separados, pois "a criança pequena requer tudo: mente, cabeça e corpo (...) e nosso papel é íntimo, físico" (BOVE, apud Wada, 2003). Assim, a mistura de saberes e afetos no cotidiano da educação infantil decorre da especificidade da dinâmica desse trabalho.

Observando o trabalho diário de educadoras infantis das instituições pesquisadas, percebo uma relação dinâmica em que fazeres, saberes e afetos se articulam com o objetivo de se alcançar o atendimento à criança em seus aspectos globais – afetivo, cognitivo e social, demonstrando que há um sentido de empenhamento e responsabilidade dessas profissionais no exercício de sua função.

A seguir, serão abordadas as instituições pesquisadas – sua estruturação, suas crianças e educadoras.

APRESENTANDO AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

A investigação que realizo tem como tema: ***Sentidos atribuídos por educadoras a sua prática profissiona***l e é realizada em duas UMEIs pertencentes à rede municipal de ensino do município de Belo Horizonte [5]. São acompanhadas 3 (três) educadoras que atuam com uma turma de 16 crianças entre 0 (zero) a 3 (três) anos, e uma educadora que atua com uma turma de 21 crianças entre 3 (três) a 4 (quatro) anos. A inserção nesse momento da pesquisa, se dá por meio da observação participante e entrevista coletiva. A estratégia da observação tem proporcionado momentos diálogo e interação com as educadoras, no seu trabalho diário.

Para se fazer referência as UMEIs, serão utilizados, aqui, nomes fictícios, os quais representam peculiaridades dessas instituições: **UMEI Cantarolando** e **UMEI Casa Pequenina**.

No caso da **UMEI-Cantarolando** - o nome refere-se ao Projeto Cantarolando que acontece semanalmente nessa instituição, constitui-se em um momento de resgate de cantigas de roda e músicas infantis e folclóricas. E um momento coletivo onde toda as crianças e educadoras participam**.**

A **UMEI -Casa Pequenina -** é assim denominada por ser bem pequena, possuindo apenas 3 turmas por turno. O espaço interno e externo reduzido chama atenção de todos/as que a visitam.

Ambas as instituições se localizam em região de extrema vulnerabilidade, dentro de um dos bolsões de miséria, do município de Belo Horizonte e funcionam em um espaço físico reduzido. Atendem, em quase sua totalidade, a crianças em situação de vulnerabilidade social, com renda familiar inferior a meio salário mínimo[6].

Nessas instituições, as crianças de 0 a 3 anos são atendidas em horário integral – **7:00 horas às 17:30 horas**, e as demais faixas são atendidas em período parcial **- 7:00 horas às 11:30 horas** ou de **13:00 horas às 17:30 horas**. Para o atendimento às crianças que ficam em período integral existem

[5] - As instituições se situam na região norte desse município.
[6] - Dados retirados das fichas de inscrição preenchidas com as famílias e através do acesso ao CAD (Cadastro Único) - portal de dados que informa sobre a situação de famílias cadastradas em programas de transferência de renda governamentais.

educadoras que trabalham no turno intermediário que corresponde ao horário de **10:00 h às 13:30 h**.

Existe uma normatização para o cálculo do número de profissionais[7] e uma rotina básica de funcionamento das UMEIs. Essas seguem uma rotina comum com outras instituições de educação infantil da RME/BH no que se refere – ao número de refeições, horário de funcionamento, separação por faixa etária e proporção adulto/criança, seguindo as orientações da **Portaria 001/2000** do CME (Conselho Municipal de Educação).

Quadros de atendimento das instituições pesquisadas:

UMEI – Cantarolando

2 a 3 anos	01 turma	3 a 4 anos	02 turmas	4 a 5 anos	02 turmas	5 a 6 anos	02 turmas	TOTAL
16 crianças		41 crianças		40 crianças		50 crianças		147 Crianças

Nessa UMEI trabalham 13 educadoras e 2 coordenadoras pedagógicas- uma por turno e também uma vice-diretora. Como se constata, não há o atendimento a crianças menores de dois anos, que é comum em outras UMEIs dessa rede, sendo essa uma das especificidades dessa instituição, decorrente do espaço físico reduzido e da pequena demanda dessa comunidade por vagas nessa faixa etária, no momento da inauguração da mesma.

UMEI – Casa Pequenina

1 a 3 anos	01 turma	3 a 4 anos	01 turma	4 a 5 anos	01 turma	5 a 6 anos	02 turmas	Total
16 crianças		20 crianças		20 crianças		40 crianças		96 Crianças

[7] - Portaria SMED/SMAD/008/97 e documento – Estruturação do trabalho escolar na RME/ BH/2006 que estabelece o cálculo de 1.5 professores/educadores por turma. Exceto 0 a 2 anos que possui 2 educadoras por turma.

Nessa instituição trabalham 10 educadoras e 01 educador[8] e 02 coordenadoras pedagógicas, uma em cada turno e uma vice-diretora.

Essa UMEI possui como especificidades, entre outras, a presença de um educador, numa função, quase exclusivamente, exercida por mulheres e a existência de uma turma constituída por crianças entre 1 a 3 anos , o que a diferencia de outras instituições onde a enturmação se dá por faixas etárias, seguindo a seguinte proporção : **0 a 1 ano** – até 7 crianças; **1 a 2 anos** – 12 ; **2 a 3 anos**- **16; 3 a 5 anos** - 20; **5 a 5 anos e 6 meses** – 25 crianças.

Como podemos constatar pela breve caracterização das instituições pesquisadas e pela reflexão feita no início desse artigo, é preciso discutir sobre as implicações da presença maciça de mulheres exercendo a função de cuidados e educação em instituições de educação infantil.

FALANDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NO DIA-A-DIA DO TRABALHO DE EDUCADORAS/ES INFANTIS DAS UMEIS PESQUISADAS

Diante da constatação da predominância de mulheres nessas instituições queremos nos valer das considerações de Cerisara (1996) ao ressaltar a importância de se contar com a presença também de homens nas instituições de educação infantil, pois

> O movimento que busca a integração e a complementaridade entre o feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de educação infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças

[8] - Segundo dados da SMED (Secretaria Municipal de Educação) em 2008 havia apenas 11 homens exercendo a função de educador infantil nesse município.

> de 0 a 6 anos e a contribuir para processo de socialização de meninos e meninas (p.166).

Como discutido e problematizado por Cerisara (1996), Carvalho (1992) e Rosemberg (!992), as atividades do magistério infantil, em nossa sociedade, estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente por mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico e socialização infantil.

A presença masculina na educação infantil, apesar de essencial, parece pouco natural. No caso da UMEI – **Casa Pequenina**, onde há um homem exercendo a função de educador, este não realiza funções de cuidado que as educadoras. Ele atua como professor de apoio, realizando atividades que não exigem o contato corporal tão próximo, como a troca de fraldas ou o banho das crianças.

Segundo as educadoras, "ele até ajudava no banho dos meninos", mas com as meninas é diferente, pois a família pode criar caso e ficar cismadas por ter um homem realizando um contato tão próximo com as meninas. Quando indagadas sobre o porquê desse incômodo dos pais, elas disseram "o mundo está muito complicado, todo mundo desconfia de tudo, e é melhor evitar confusão." [9]

Esse fato nos remete a questões relativas a gênero e infância na Educação Infantil que precisam ser analisadas com mais profundidade e que não serão desenvolvidas neste artigo[10]. No entanto, não podemos deixar de questionar sobre o por quê da ausência de discussões de gênero no interior das instituições de educação infantil e o que isso implica.

Não se pode desconsiderar que, no dia-a-dia das instituições de educação infantil, são várias as situações que se estabelecem, e nelas se vivencia, 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 escola

[9] - Notas de caderno de campo da UMEI – Casa Pequenina
[10] - Sobre o tema ver os trabalhos de Saparolli (1997), Sayão (2003) e Finco (2003)

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)

E 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 construam novas formas de socialização de meninos e meninas (CERISARA, 1996).

SABERES, FAZERES E AFETOS SE MISTURAM NO DIA-A-DIA DE EDUCADORAS INFANTIL

No dia-a-dia do trabalho da instituição de Educação Infantil, as crianças e adultos convivem entre si e têm a chance de conhecerem-se uns aos outros e de, juntos, conhecerem muitas coisas.

A instituição não é uma família, porém é "familiar, afetuosa, cuidadosa, tem suas próprias leis, sua rotina[11], sua organização, suas escolhas e objetivos, visando o bem-estar das crianças, de modo que elas se sintam seguras e orientadas" (Filho, 2001).

Na instituição que atende a crianças pequenas, chama a atenção a dependência dessas em relação aos adultos nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, alimentação, saúde) e a sua vulnerabilidade (física, emocional, social) que se constituem em fatores que diferenciam a profissão de educador (a) infantil. E como afirma Oliveira-Formosinho (2002, p.137)

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

A criança pequena exige da educadora que ela esteja atenta a vários aspectos ao mesmo tempo, alargando sua responsabilidade, pois a educação de crianças pequenas exige um trabalho integrado com a família e outros serviços, o que alarga o âmbito das interações profissionais. Isto é o que se observa nas instituições pesquisadas, no que se relaciona à articulação dessas instituições com os postos de saúde - para garantia de assistência médica às crianças doentes, as parcerias com o Conselho Tutelar e Núcleo de Apoio Familiar,[12] para realização de visita às famílias das que estão infreqüentes e/ou que demonstram sinais de maus-tratos. Tal integração ocorre também internamente na instituição, onde outros profissionais como auxiliares de serviço, cozinheiras e porteiros se organizam e integram seus serviços a favor do bem-estar das crianças.

Como afirma Oliveira-Formozinho (2002, p.139) "o educador de crianças pequenas necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a

[11] Nesse artigo assumimos a concepção proposta por Barbosa (2007,p.201) "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".
[12] - Instâncias do poder público municipal que realizam visitas e acompanhamento às famílias em risco social.

globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência". Exige-se da educadora uma disponibilidade para ser, sentir , agir, em contexto, integrando conhecimento e paixão.

Pensar a diversidade de necessidades das crianças pequenas e que estão diariamente nas instituições é o que leva a afirmar a existência de uma mistura de saberes, fazeres e afetos na realização do trabalho, especialmente das educadoras, nessas instituições. Essa mistura de saberes, fazeres e afetos significam - integrar/unir os vários aspectos no dia-a-dia da instituição, pois, como afirma Wada (2003), não é incompatível contar histórias, trocar a roupa ou dar banho; reconhecer que cuidado e educação não se separam implica aprender a "não separar a cabeça do corpo" (MALAGUZZI, 1999).

Nas palavras das educadoras da turma do MI (Maternal I) da UMEI-Casa Pequenina essa concepção se reafirma: "a criança é um todo", "as atividades todas têm o pedagógico", "Nós não ensinamos matéria", "o pedagógico é o afeto e tudo o mais[13]".

No dia-a-dia de seu trabalho, o afeto apresenta-se como um dos componentes importantes da na sua relação com as crianças, e elas atribuem a esse aspecto grande importância. Na tentativa de expressar a amplitude do afeto, buscou-se em Ongari e Molina (2003, p.124) a definição que corresponde ao que tem sido observado na investigação que embasa o artigo:

> 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

[13] - Frases de entrevista coletiva com educadoras da UMEI Casa Pequenina

> seu dia mais sereno e tranqüilo possível, mimá-la quando está triste ou deseja receber calor (...)

Percebo a mistura dos saberes, fazeres e afetos em vários momentos da vivência diária das educadoras: na conversa com as crianças enquanto tomam banho, no abraço e aconchego na hora do sono (muitas crianças só dormem quando sentem a presença da educadora por perto), na hora das refeições, tentando entender o choro, o aceno de cabeça daquelas que ainda não falam, a organização de atividades prazerosas como os momentos coletivos – rodinha, contação de histórias, as oficinas de dança, música, dentre outras.

E há também as tarefas como – preencher a agenda diária das crianças, fazer o registro das atividades no diário de classe e até cobrir a falta de colegas de trabalho em outra turma. E nesse contexto o tempo fica ainda mais curto para realizar tudo que é necessário e demandado delas.

No dia-a-dia de trabalho as educadoras têm como desafios no atendimento às crianças unir e desempenhar várias funções, mobilizando saberes na sua experiência pessoal (feminina, familiar), na de colegas mais antigas e experientes e ainda de sua formação profissional/escolar.

Em uma das manhãs de observação na UMEI- **Casa Pequenina** com as crianças de 1 a 3 anos, uma das educadoras ao me ver observá-la trocar a fralda de uma das crianças falou: "eu aprendi a trocar fraldas quando vim trabalhar aqui no MI (Maternal I), eu não tenho filho. Eu aprendi com as meninas daqui".[14] Nessa mesma turma, há uma educadora que atua há muitos na educação infantil e ela diz que aprendeu muito através de sua experiência em outra instituição - fazendo e observando outras colegas. Agora está cursando o normal superior e percebe que ainda tem aprendido muito e que ainda há muito para aprender para melhorar sua prática.

Apesar de espremidas pelo tempo e pelo espaço físico reduzido da instituição, que limita a execução de várias atividades, há um esforço em articular uma rotina mais criativa para sair do que Barbosa (2007) denomina

[14] - Notas de diário de campo – UMEI- Casa Pequenina

de rotina rotineira - que corresponde a uma rotina de repetição de tarefas realizadas sempre da mesma forma.

Na perspectiva de propiciar uma rotina prazerosa observa-se nas UMEIs **Cantarolando** e **Casa Pequenina,** a organização de momentos coletivos com todas as crianças, na tentativa de proporcionar o encontro das diversas faixas etárias, através de atividades que mobilizam a participação de cada turma com suas especificidades. Isto, porém não é fácil, exigindo grande esforço e disposição de todas – educadoras, coordenadoras e direção o que envolve de certa forma, toda a instituição.

Sem esse esforço e criatividade, a rotina se torna rotineira e opressiva, regulada pelo tempo rígido dos turnos de trabalho e das inúmeras atribuições a serem cumpridas.E de modo diferente, crianças e adultos sofrem essa opressão, de forma distinta: os adultos inserem as crianças na rotina diária, e as crianças têm o papel de vivê-la na sua falta de

Na realização diária do seu trabalho, através de suas falas e ações as educadoras desvelam auto-imagens e significados que atribuem a sua função: expressam o sentimento de responsabilidade pelo bem – estar das crianças, a sensação do dever cumprido quando observam o desenvolvimento das crianças, comparando o momento que entraram na instituição e seu desenvolvimento ao longo do ano, afeiçoando-se às crianças.

Na **UMEI- Casa Pequenina**, as educadoras assim se expressaram sobre sua função: "em relação aos outros professores, acho que estamos no mesmo nível", "a categoria é desvalorizada porque as famílias pensam na idéia de creche- instituição mistificada – que era só lugar de cuidar", "nosso trabalho vai além do que faz o professor do ensino fundamental – essa é a fase do desenvolvimento afetivo. O afeto marca muito nessa fase"; "o educador tinha que ser mais valorizado pois essa é a fase do desenvolvimento afetivo" ; "o nome educador é bonito mas o salário é pouco"; "é bom o sentimento de ter participado do desenvolvimento da criança"; "o prazer é ver a criança ser feliz".[15]

[15] - Frases da entrevista coletiva com educadoras da UMEI – Casa Pequenina

Em conversas com o coletivo da **UMEI- Cantarolando**, as educadoras assim se expressaram sobre sua função: "a família tem que entender que não somos segunda mãe e nem tias, temos que deixar claro que somos profissionais, para mudar as representações que as pessoas têm sobre o trabalho de educadora." [16]

Em ambas as instituições a queixa é constante quando a família não participa freqüentemente da vida escolar da criança. As educadoras se queixam de que as famílias têm transferido para elas muitas responsabilidades**:** "às vezes as crianças chegam doentes, com assaduras, e as mães nem avisam. A gente tenta ligar e elas não atendem ao telefone. Fica tudo pra gente resolver. - E você mesma já viu, não dá tempo para atender a todas as crianças com a atenção que precisam." [17].

Na perspectiva das educadoras parece haver uma percepção sobre a especificidade de sua função em relação aos demais docentes : não são professoras de matéria, o afeto é muito intenso e essencial na relação com as crianças, demonstram um sentido de responsabilização pela criança e seu desenvolvimento. Se sentem desvalorizadas pelos pais, que não participam da vida escolar da criança, e em relação a outros/as docentes por receberem um salário menor.

Outro aspecto que se deve pontuar na realização do trabalho de educadora diz respeito corporeidade. Pois a mobilização de energia na lida com as crianças traz prazer, mas também provoca cansaço e o corpo da educadora, muitas vezes, já não acompanha as exigências do "abaixa/levanta", "carrega para lá e pra cá", além do cumprimento de tantas atividades como as de higiene e alimentação, dentre outras.

Para pensar sobre a importância da plasticidade e energia corporal no trabalho com as crianças com menos de três anos, utilizo as reflexões da educadora da **UMEI- Cantarolando: -** Durante um passeio ao zoológico da cidade, eu acompanhava as crianças de 2 a 3 anos, durante a ida , dentro do ônibus, numa conversa com esta educadora, ela disse ter se encontrado no

[16] - Diário de campo da UMEI-Cantarolando
[17]- Notas de diário de campo – UMEI- Casa Pequenina

trabalho com as crianças pequenas, mas comentou que precisa repensar seu futuro nessa profissão. Disse: - "Por mais que eu goste e tenha me encontrado no trabalho com as crianças elas vão sempre ter dois anos e eu estou envelhecendo. Vai chegar um tempo em que não vou mais agüentar".[18]

A fala dessa educadora expressa 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).

E enquanto o ônibus caminhava, fez-se um silêncio e, então, ela me olhou e disse: - "às vezes não sei se estou correspondendo ao que deveria fazer, acho que minha fala é menos do que faço, é menos do que desejo[19]."

Essa reflexão da educadora remete a análise realizada por Oliveira-Formosinho (2002, p.139), quando afirma que o auto-reconhecimento das limitações que o professor sente em cada momento, ao invés de o desacreditar, pode significar uma exigência profissional. E que se desenvolver profissionalmente implica disposição para crescer, sentir e agir empenhando-se na integração do conhecimento e paixão.

Porém, como afirma Hargreaves e Fullan (apud, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 140), 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 atuam, e tais fatores influenciam o processo de desenvolvimento desse/a profissional .

17 e 18 - Notas de diário de campo UMEI- Cantarolando

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre o trabalho exercido por educadoras de duas UMEIs de Belo Horizonte, a partir da pesquisa de mestrado sobre os sentidos do trabalho de educadora. São feitas, aqui, algumas reflexões, mostrando que, na execução dessa função, mesclam-se saberes, fazeres e afetos no dia-a-dia desse trabalho, mistura que é própria da sua dinâmica e não conseqüência de antiprofissionalismo ou ausência de intencionalidade pedagógica.

A educadora infantil, no seu dia-a-dia, exerce um leque alargado de funções, em comparação a outros docentes, e isso acontece devido à especificidade do atendimento às crianças pequenas. Reflete-se, neste texto, que esse trabalho vem sendo socialmente desvalorizado, por ter sido construído, historicamente, sobre uma imagem do feminino como não profissional, atribuído às mulheres – maioria nessa ocupação- como o exercício de uma função natural e nata – educar crianças - não exigindo preparo e profissionalização para a sua realização.

Percebe-se, por parte das educadoras, muitas inquietações diante da desvalorização de sua função, mas é possível ver que muito está sendo construído no dia-a-dia das instituições de educação infantil e que há uma busca pela qualificação desse trabalho, com as educadoras preocupando-se com a formação para o exercício de sua profissão, através de uma postura profissional frente às famílias e de sua mobilização sindical, no sentido de uma valorização dessa função, na rede municipal de Belo Horizonte.

As reflexões feitas aqui são o resultado do que foi possível compreender. Se só vemos o que compreendemos, isto "significa que é preciso crer para ver, subvertendo o ditado 'ver para crer'" (ZACCUR, 2003, p.186).

O que se realiza nesse texto é o exercício de articular impressões, formas de compreensão do observado, do vivido e compartilhado com as educadoras nas instituições pesquisadas. Fomos até onde a miopia e envolvimento com essa realidade permitiu ver. Através do poema de Julio Cortazar (apud ZACCUR, 2003, p. 187), queremos tentar expressar as

peculiaridades da pesquisa no cotidiano da prática escolar e as possíveis parcialidades de nossas reflexões:

> 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3 ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. p.101-117.

ARCE, A. *A jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos*. Campo Grande, 1997. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMS.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

BELO HORIZONTE. Estruturação do trabalho escolar na RME BH: A organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. *Secretaria Municipal de Educação*: Belo Horizonte, dez/2006.(Mimeo).

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH N□ 01/2000, de 13 nov. 2000. Estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2000.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.106, março, p.117-127, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de, VIANNA Cláudia. Educadoras e mães de alunos: des (encontro). In: BRUSHINI, Cristina e SORJ, Bila (orgs.) *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Marco Zero, 1992 p. 133-158.

CERISARA, Ana Beatriz. *A Construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996.184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.Orientação da Profª Drª Marta Kohl de Oliveira.

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.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições.* v.14, n.3 (42), p. 89-101, set/dez.2003

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.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. "Introducion". In: HARGREAVES, A. & FULLAN, M.(eds.). Understanding teacher development (pp. 1-19). New York, Teachers College Press, 1992.

KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée. Trabalho feminino, trabalho das mulheres: forças em jogo nas abordagens dos especialistas. In: Kartchevsky-Bulport, Andrée et al. *O sexo do trabalho*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1986, 13-21.

KUHLMANN, Moysés J. Histórias da educação infantil brasileira. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.14, p. 6-18, maio, 2000.

LOURO, Guacira Lopes.*Gênero, Sexualidade e Educação*: uma perspectiva pós - estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2000.

MALLAGUZZI, Loris. As cem linguagens. Bambini, Milão, ano X, n.2, fev.1994. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina S.(org.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Editores Associados, 1999, p.73.

MORIN, Edgar. Ciência e consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

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, 200, p. 133-167.

ONGARI, Bárbara & MOLINA, Paola. *A educadora de Creche:* construindo suas identidades.São Paulo: Cortez, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola*. Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n.80, p.72-84, 1992.

SAPAROLLI, Eliana C. L. *Educador Infantil : uma ocupação de gênero feminino*. 1997. Dissertação (Mestrado) , PUC-SP.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. *Pro-Posições.* v.14, n.3 (42), p. 67-87, set/dez.2003

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.16. n.2, jul/dez.1990.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas.: In: Regina Leite Garcia (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.178-212.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições.* v.14, n.3 (42), p.54-63, set/dez.2003.