

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar.

Autor: Cristiane Batista Andrade

Orientador: Profa. Dra. Aparecida Néri de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Cristiane Batista Andrade e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 de fevereiro de 2008

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Am
Zéila de B. F. Demartini
Aparecida Néri de Souza
HERZANI
R. D. Segura

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

An24e	Andrade, Cristiane Batista Entre o saber e o poder : o trabalho de cuidar e educar / Cristiane Batista Andrade. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Aparecida Neri de Souza. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Creches. 2. Relações de gênero. 3. Condições de trabalho. 4. Relações de Trabalho. I. Souza, Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-653/BFE

Título em inglês : Between knowledge and power : the work of caring and educating

Keywords : Child care centers ; Gender relations ; Work Conditions ; Work relations

Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Aparecida Neri de Souza (Orientadora)

Profª. Drª. Lílilana Rolfsen Petrilli Segnini

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Profª. Drª. Zeila de Brito Fabri Demartini

Profª. Drª. Marília Pinto de Carvalho

Data da defesa: 25/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : cristianefeliz@hotmail.com

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho às pessoas que mais amo neste mundo: meu pai Breno e minha mãe Maria Helena. Nossa convivência me ensinou que a esperança é o caminho da vida. À Ana Clara que intra-útero já participava desta trajetória. A sua serenidade me conduziu à plenitude deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que fizeram parte desta trajetória é retribuir todo o momento desprendido para ouvir, falar e tecer contribuições ao longo deste caminho.

À minha família que sempre me acolheu e acreditou no meu trabalho: meu pai, minha mãe e meus irmãos Rodrigo e Breno, minhas tias Ana Lúcia e Beatriz. Ao César que desde o início participou da minha luta, me tranquilizando em todos os momentos. À Clara que esteve comigo, sempre alegre, serena e amiga!

À família do César que me deu suporte para a realização desta pesquisa: Sônia, Sandra, Elaine, Solange, Fernanda, Ondina, Hermandino e Nair (*in memoriam*).

Às amigas do grupo de pesquisa Maria Aparecida Alves, Katiуска Scuciato, Anna Lennert, Michele Baltazar e Maria Lúcia Machado. Os nossos encontros, as discussões e a superação das angústias foram fundamentais para a obtenção desta etapa.

Às amigas Maria Aparecida Alves e Sandra Zarpelon pela leitura atenciosa na versão final deste trabalho.

Aos amigos Murilo Valença, Márcia Pinheiro, Isabel Carvalho, Olga e Carlos, Neusa Lopes, Letícia Camilo, Adriana Bastos, Marisa Luna e Márcia Bacchiega pela atenção permanente, sempre postos a auxiliar, não medindo esforços para me acolher nas horas difíceis. A amizade é constituinte das relações sociais!

A minha amiga e professora Maria Inês Monteiro que, mesmo de longe, torceu para essa conquista, dando muito incentivo e confiança.

Aos professores doutores da banca de qualificação e de defesa: Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, José Roberto Heloani, Zeila de Brito Fabri Demartini, Marília Pinto de Carvalho, pela leitura atenta e suas contribuições. Obrigada mais uma vez.

À minha orientadora da tese, Profa. Dra. Aparecida Néri de Souza, que aprendi a admirar enquanto profissional. A minha trajetória foi marcada pela sua perspicácia, confiança e solidariedade. Agradeço aos diálogos e aos novos horizontes construídos ao longo desta pesquisa. Muito obrigada, por tudo!

Às professoras, monitoras e monitor entrevistados que permitiram conhecer o trabalho de quem faz a educação. À direção da creche pesquisada que possibilitou a minha permanência no local de trabalho, fornecendo informações para a pesquisa.

Ao CNPq pelo apoio financeiro para desenvolver este trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp pelo apoio e solicitude.

“Só conseguimos deitar no papel os
nossos sentimentos, a nossa vida. Arte é
sangue, é carne. Além disso não há nada.
As nossas personagens são pedaços de
nós mesmos, só podemos expor o que
somos.”

(Graciliano Ramos)

Resumo

Quais as condições nas quais os/as profissionais que fazem a educação e o cuidado de crianças, com idade entre zero e seis anos, concretizam o trabalho? Quais são os aspectos relativos ao emprego e à organização do trabalho que informam as relações de trabalho em creches organizadas e mantidas pelo poder público? Para responder a estas indagações, as relações de trabalho foram compreendidas como relações de poder e o processo de trabalho, no campo da educação infantil, mediado não só por arranjos institucionais, mas também pelo saber que fundamenta este trabalho. O foco da pesquisa é o trabalho no campo da educação infantil no setor público, realizado em creche municipal localizada em bairro da periferia urbana em Campinas, no período entre 2003 e 2006, e tem como objetivo a análise das relações e das condições de trabalho de monitoras e professoras. A pesquisa interrogou, na creche selecionada, como as professoras e monitoras (na sua maioria mulheres) constroem suas trajetórias ou carreiras profissionais e quais as representações que constroem sobre o trabalho em educação. As trajetórias diferenciadas, das professoras e das monitoras, são marcadas pela formação, pelo recrutamento, seleção e pela origem social. A pesquisa se interessou não só apreender estas diferenças, mas também como as relações de trabalho expressam as relações de poder, as hierarquias e como se estabelecem as desigualdades entre os que trabalham na creche. A heterogeneidade de inserção profissional em creches – como monitoras e professoras – requereu a compreensão sobre as especificidades de cada uma das profissões. Como as diferentes formas de organização do trabalho contribuíram para diferentes exigências quanto à formação e qualificação, ao mesmo tempo, que informam relações de poder imbricadas nas relações de gênero e na construção do conhecimento e nos saberes profissionais. Essa análise também pretendeu desvelar as representações que as professoras e monitoras constroem para além do que se expressam nas políticas e nas estatísticas educacionais. Para tanto os referenciais analíticos foram construídos a partir da teoria do poder formulada por Norbert Elias. Como as análises sobre as condições e as relações de trabalho não são indissociáveis da discussão sobre a divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo, observaram-se as práticas sociais como diversas e contraditórias em diálogo com as propostas metodológicas produzidas por Daniele Kergoat e Helena Hirata. A pesquisa insere-se nas possibilidades e contribuições para o debate sobre as relações de trabalho em instituições educativas, em especial naquelas orientadas para a educação infantil.

Abstract

What are the conditions in which educators and caregivers of children aged between zero and six fulfill their roles? What aspects of employment and organization of work tell us about the working relationships in day care centers planned and supported by the state? In order to answer these questions, working relationships is understood to mean power relations, and the working process in the field of early childhood care and education not only mediated by institutional arrangements, but also by the knowledge that provides the foundations for that work. The research focuses on the work in the field of early childhood care and education in the public sector carried out in a municipal day care center located in an area on the periphery of Campinas, between 2003 and 2006, and aims at analyzing the working conditions and relationships for caregivers and teachers. Teachers and caregivers (mostly women) from the selected day care center for the research were asked how they choose their paths or build their careers, and about the representations they made of jobs in education. Teachers' paths are distinguished from caregivers' by formal education, recruitment, selection and social background. The research had an interest in comprehending those differences, as well as the way working relationships express power relations, hierarchies, and inequalities between workers of a day care center are established. The heterogeneous insertion of professionals in day care centers – such as caregivers and teachers – demanded an understanding of the specifics about each job. How the distinct organization forms of work have contributed to different education and qualification requirements, at the same time show power relations overlapped with gender relations, the construction of knowledge, and professional expertise. This analysis also intended to reveal the representations teachers and caregivers make other than those expressed in educational policy and statistics. With that in mind, the analytical references were framed as from the theory of power formulated by Norbert Elias. Since analyses of working conditions and relationships cannot be dissociated from the discussion about the sexual division of work and gender social relations, it was observed diverse and contradictory social practices conversing with the methodology proposals presented by Daniele Kergoat and Helena Hirata. The research is inserted into the possibilities and contributions to the debate over working relationships in educational institutions, especially in those for early childhood care and education.

SUMÁRIO	PÁG.
Introdução	1
Capítulo 1. Procedimentos Metodológicos	11
- A creche: um local de trabalho	19
- As entrevistas	24
- As observações do local de trabalho	30
- As monitoras	31
- As professoras	37
Capítulo 2. As políticas educacionais e o trabalho em educação	43
- O trabalho na educação infantil	43
- A educação infantil no Brasil e no Estado de São Paulo em números	50
- Professores: contratos estáveis ou flexíveis?	54
- Educação: espaço de trabalho de mulheres?	59
- Professor: mal remunerado?	62
- Uma profissão de jovens?	65
- Educação: um trabalho em tempo integral?	66
- Professores e sindicalização	67
- Direito à aposentadoria	69
- A educação infantil no município de Campinas em números	71
Capítulo 3. O trabalho de monitora de creche	77
- A entrada no ofício, trajetórias profissionais e de formação	77
- O exercício do ofício	88
- As relações de poder e as hierarquias no trabalho entre as monitoras de creche	96
- A experiência como centralidade no trabalho	103
- As atividades das monitoras: os ritmos de trabalho e o avesso às normas	109
- As relações de interdependência	117
- A creche: espaço de atividade profissional?	122
- O reconhecimento no trabalho	128
- Estratégias de mobilidade?	131
Capítulo 4. O trabalho de professora de creche	135
- A entrada na profissão, trajetórias profissionais e de formação	135
- O exercício da profissão	143

- Como constroem a profissão?	147
- As relações de interdependência	156
- As atividades na creche: os ritmos de trabalho	162
- A creche: espaço de atividade profissional?	169
- O reconhecimento no trabalho e as estratégias de mobilidade	173
Capítulo 5. Entre os saberes e poderes: professoras e monitoras de creche	177
- A entrada na profissão: monitoras e professoras	178
- As relações de poder	181
- Os saberes construídos no cotidiano do trabalho	191
- A gestão e os conflitos no trabalho	203
Considerações Finais	207
Referências Bibliográficas	217
Anexos	
Anexo 1. Descrição da CBO (Classificação Brasileira de Ocupações)	233
Anexo 2. Descrição do espaço físico da creche	245
Anexo 3. Roteiro de Entrevista	249

	TABELAS	PÁG.
Tabela 1	Déficit Social no município de Campinas, ano de 2003.	21
Tabela 2	Organização das turmas de acordo com setor e critérios de matrícula.	24
Tabela 3	Resumo das Trajetórias Profissionais e de Formação – Monitoras de creche entrevistadas.	36
Tabela 4	Resumo das Trajetórias de Formação e Profissionais – Professoras entrevistadas de Educação Infantil.	41
Tabela 5	Número de docentes do magistério da educação infantil no Estado de São Paulo em 2003.	53
Tabela 6	Educação Básica - Número de Funções Docentes, por Níveis de Ensino; Brasil - 1991-1995-2000-2005.	54
Tabela 7	Participação dos ocupados por posição na ocupação. Brasil, 2004.	57
Tabela 8	Participação dos professores no mercado formal de trabalho, setor público e privado; Brasil, 2004.	58
Tabela 9	Número de Profissionais da educação básica por situação contratual no Estado de São Paulo, 2003.	58
Tabela 10	Distribuição percentual dos Professores segundo o nível e modalidade de ensino por sexo. Brasil 1992-2004.	59
Tabela 11	Distribuição percentual dos Professores por setor público e privado quanto ao sexo. Brasil. 1992-2004.	60
Tabela 12	Número de profissionais do magistério da educação básica e número de filhos do Estado de São Paulo, 2003.	62
Tabela 13	Distribuição dos Professores segundo o nível e modalidade de ensino por rendimento médio mensal. Brasil, 1992-2004	63
Tabela 14	Distribuição dos Professores do setor público segundo o nível e modalidade de ensino por rendimento médio mensal. Brasil, 1992-2004	64
Tabela 15	Distribuição percentual dos Professores por faixa etária. Brasil, 1992-2004.	65
Tabela 16	Distribuição percentual dos Professores por faixa etária e por setor público e privado. Brasil, 1992-2004.	65
Tabela 17	Distribuição percentual dos Professores por jornada de trabalho semanal Brasil, 1992-2004.	66
Tabela 18	Distribuição percentual dos Professores por jornada de trabalho semanal por setor público e privado. Brasil, 1992-2004.	67
Tabela 19	Distribuição percentual dos Professores por associação a sindicatos. Brasil, 1992-2004	67
Tabela 20	Distribuição percentual dos Professores por associação a sindicatos por setor público e privado. Brasil, 1992-2004	68

Tabela 21	Distribuição percentual dos Professores por contribuição à previdência. Brasil, 1992-2004.	69
Tabela 22	Distribuição percentual dos Professores por contribuição à previdência por setor público e privado. Brasil, 1992-2004.	69
Tabela 23	Número de instituições de educação infantis e matriculados em Campinas-SP em 2005.	71
Tabela 24	Número de trabalhadores de Campinas nos CEMEIs por cargos e regimes jurídicos em 2005.	73
Tabela 25	Número de trabalhadores da Secretaria Municipal de Educação e das EMEIs por cargos e regimes jurídicos em Campinas, 2005.	73
Tabela 26	Número de professores lotados nas CEMEIS e EMEIS por nível de escolaridade em Campinas, 2005.	74

Siglas

CBO (Classificação Brasileira das Ocupações)

CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil)

CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes)

CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas)

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)

DORT (Distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho)

EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)

GEM (Grupo de Estudos do Monitor)

IEI (Instituições de Educação Infantil)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

MEC (Ministério da Educação)

ONG (Organização Não Governamental)

PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio)

PPP (Projeto Político Pedagógico)

PUC (Pontifícia Universidade Católica)

SME (Secretaria Municipal de Educação)

TDC (Trabalho Docente Coletivo)

TDI (Trabalho Docente Individual)

TDPA (Trabalho Docente de Preparação de Aulas)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura)

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Introdução

“Os seres humanos não agem – e nunca vivem – sob o prisma de uma única relação social; restringir suas práticas a uma única perspectiva, qualquer que seja, significa privar-se das chaves de acesso a todo e qualquer entendimento das riquezas, isto é das ambivalências e ambigüidades das práticas sociais.”

Danièle Kergoat

Quais são as condições nas quais os profissionais que atuam na educação e cuidado de crianças, com idade entre zero e seis anos, concretizam o trabalho? Quais são os aspectos relativos ao emprego e à organização do trabalho que informam as relações de trabalho em creches organizadas e mantidas pelo poder público?

Para responder a estas indagações, as relações de trabalho são compreendidas, sejam no campo da educação ou não, como assimétricas, isto é como relações de dominação e subordinação, portanto como relações de poder. O processo de trabalho no campo da educação, qualquer que seja a modalidade ou nível de ensino, é mediado por arranjos institucionais (dispositivos legais) e por entendimentos informais baseados no conhecimento ou no saber que fundamenta uma determinada cultura e ética do trabalho. Os entendimentos informais permitem tomar decisões, realizar escolhas acerca do trabalho a ser realizado, isto é, como e o que fazer ou quem fará a atividade ou tarefa. As relações de poder que regulam e transformam o trabalho são mediadas tanto pelos entendimentos informais como pelas negociações em torno dos dispositivos legais (LIEDKE, 2006).

O foco da pesquisa é o trabalho no campo da educação no setor público, realizado em creches municipais na cidade de Campinas, no período entre 2003 e 2006, e tem como objetivo a análise das relações e das condições de trabalho de monitoras e professoras. As pesquisas realizadas por Segnini e Souza (2005) informam que as mudanças no trabalho atingem tanto o setor privado como o setor público, embora este último seja marcado por relações de emprego mais estáveis. A análise do trabalho no setor público permite compreender sob que condições os professores mantêm os direitos vinculados ao trabalho e como penetram novas estratégias de gestão das relações de trabalho, caracterizadas, grosso modo, pela flexibilidade e adaptação a situações adversas no mercado de trabalho.

Se as mudanças atingem, ainda que desigualmente, o trabalho nos setores público e privado, a análise das instituições educacionais localizadas em contextos sociais precarizados, onde se observa maior precariedade nas condições de vida de seus moradores, também possibilitou notar as tensões e constrangimentos sociais que envolvem o trabalho de professores. Assim, o estudo é focado em uma creche, organizada e mantida pelo poder público municipal, localizada em bairro periférico da cidade de Campinas e que atende famílias de baixa renda. A creche, pelos dispositivos legais, é responsável pelas atividades de educar e cuidar de crianças, na faixa etária entre zero e seis anos, e para tanto emprega professores e monitores; com diferentes estatutos profissionais, formação e tarefas educacionais. Assim, a pesquisa buscou interrogar, na creche selecionada, como as professoras (todas mulheres) e monitoras (na sua maioria mulheres) constroem suas trajetórias ou carreiras profissionais e quais as representações que constroem sobre o trabalho em educação. As trajetórias diferenciadas das professoras e das monitoras são marcadas pela formação, pelo recrutamento, seleção e pela origem social. A pesquisa se interessou não só apreender estas diferenças, mas também como as relações de trabalho expressam as relações de poder, as hierarquias, como se estabelecem as desigualdades entre os que trabalham na creche.

A teoria do poder, construída por Norbert Elias e Scotson (2000), permitiu ampliar o nosso foco de pesquisa. Estes autores, a partir da análise das relações entre dois grupos sociais com a mesma origem social (estabelecidos e outsiders) construíram a teoria do poder. Os indicadores sociológicos habituais, como ocupação ou renda ou classe, não permitem compreender as diferenças entre os grupos sociais: a distinção entre os grupos pode estar na antiguidade ou pode estar no conhecimento ou saberes construídos na experiência. As relações de poder, as hierarquias (as desigualdades) também são representações; o *status* social, deste ou daquele grupo, é inseparável das representações (ELIAS e SCOTSON, 2000). Nesta direção, a pesquisa buscou descobrir as camadas não econômicas (como salários) dos conflitos entre os dois grupos analisados, e é neste sentido que a noção de saber (como produto da aprendizagem) emerge.

O saber não se opõe ao conhecimento (como aquele relativo à ciência), mas refere-se ao saber profissional construído tanto pela escolarização como pela experiência profissional. Ele é tomado como sinônimo de saber profissional, que nasce tanto do saber científico como do saber prático (VASQUEZ, 1968). Nesta direção, a pesquisa buscou interrogar como monitoras e professoras constroem os saberes e como eles são portadores de relações assimétricas, portanto hierarquizadas. As trajetórias de formação e profissionais foram importantes para compreender como o trabalho de educar e cuidar se constrói no interior de relações de poder que disputam diferentes saberes.

A hipótese que orienta a pesquisa é de que as professoras possuem a formação escolar legitimada pelos diplomas, já as monitoras de creche constroem a carreira na experiência, envolvendo os saberes tácitos e empíricos (*savoir faire*) para a educação de crianças. O saber das professoras construído no processo de formação escolarizada parece ser mais legítimo e mais nobre que o saber construído na informalidade (SANTOS, 1997). Daí interrogar como se confrontam os saberes práticos, empíricos, “as manhas” do trabalho, construídas pelas monitoras, dentro e fora do espaço de trabalho, com os saberes das professoras?

Convém esclarecer três noções que se cruzam na discussão sobre o trabalho em educação: emprego, ofício e profissão (KERGOAT, 2000). O emprego

refere-se às relações salariais, na qual a diversidade de formas é apenas um dos aspectos. O emprego pode ser em tempo parcial ou em tempo completo; pode ser informal (sem contratos ou “bicos” ou eventuais) ou formal (definido pela Consolidação das Leis do Trabalho ou pelo Estatuto do Funcionário Público). A diversificação das formas de emprego e de trabalho de mulheres ressalta, de forma geral, a segmentação sexuada dos mercados de trabalho e a sexuação das formas de emprego.

A noção de ofício remete à necessidade de refletir sobre a divisão técnica, social e sexual do trabalho. O ofício é associado ao domínio não só do processo de produção como também ao ato da criação, no qual as regras da criação se assemelham às regras da arte. Não se trata de aplicar operações formalizadas e repetitivas, mas de assimilar um “savoir-faire” refletido, resultado de um longo processo de aprendizagem formal e prático. O ofício se associa à noção de experiência sancionada por um diploma ou título, embora a formação dos ofícios seja determinada pelo setor e sexo. A distinção reconhece a separação entre as qualidades femininas (não adquiridas) e as masculinas (sancionadas pelos diplomas). É neste sentido que esta lógica reforça o “saber fazer” feminino, como cuidar; as competências (saber-ser), como paciência, discrição, generosidade; e o “saber ser com os outros” (os ofícios no setor de serviços são relacionais). Danièle Kergoat (1988) adverte sobre os perigos da construção destes referenciais de competências que legitimam as diferenças sexuadas. Finalmente, os ofícios são produtores de reconhecimento social, ainda que os ofícios femininos sejam menos valorizados pela sociedade. Parece haver uma reabilitação do ofício, no qual ser reconhecido socialmente significa se afrontar contra o desemprego, o emprego em tempo parcial ou a debilitação do trabalhador coletivo.

A noção de ofício permite compreender como o trabalho de monitoras de creche traz um reconhecimento social valorizado pelo saber cuidar de crianças, adquirido pela experiência e pela aprendizagem coletiva das atividades (TOMASI e SILVA, 2007; COSTA, 2007).

Finalmente, a profissão pode ser compreendida em termos de identidade, de posição, de especialização ou de classificação sócio-profissional (DUBAR;

TRAPIER, 1998). Desde Durkheim (1999), os grupos profissionais são apresentados como tendo um papel central na organização social e moral das sociedades modernas, pois assegurariam a função de regulação social como uma camada social intermediária entre os indivíduos e o Estado. A participação das mulheres no setor de serviços e nos grupos profissionais é associada a representações sociais diferenciadas. Pode ser analisada tanto como vitória das mulheres na luta pelo acesso ao direito ao trabalho como processo de desvalorização do exercício profissional e de perda de prestígio.

A profissão de professoras de creche é, aqui, entendida designando uma ocupação em que há uma regulamentação para seu exercício, mobilidades na carreira, estatutos vinculados ao exercício do magistério público e piso salarial e que têm: “o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controle sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado; e identifica profissão com um princípio ocupacional de organização do trabalho” (RODRIGUES, 1997, p. 51).

É no confronto das noções: ofício, emprego e profissão, que foi possível investigar como monitoras e professoras constroem os saberes sobre o trabalho de educar e cuidar.

O estudo, na sua origem, pretendia investigar como as condições de trabalho influenciam a saúde daquelas que trabalham em creches. A mudança do objeto e do problema foi resultante do processo de pesquisa de campo, do convívio da pesquisadora com o cotidiano de trabalho na creche. A pesquisa surge em decorrência da problematização da tese de doutoramento de Masselli (2001) sobre estresse em monitoras de creche na cidade de Campinas, que mostra o alto índice de afastamentos dessa categoria profissional. De acordo com os dados sobre afastamentos na Prefeitura Municipal de Campinas em 1995, dos 971 monitores de creche, 101 trabalhadoras foram afastadas por motivo de estresse. Ao observar as condições e as relações de trabalho na creche - objeto deste estudo -, foi possível interrogar sobre como o trabalho se concretiza em instituições educativas. Essa indagação redirecionou a pesquisa para

compreender as relações de trabalho no interior de uma creche municipal em Campinas.

Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção do real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2004, p.90).

Também é relevante informar que se inicialmente o foco era o estudo sobre as condições de trabalho e suas implicações na saúde de monitoras, houve um deslocamento por solicitação das professoras. Ao adentrar ao campo, a pesquisadora foi questionada sobre por que estudar somente as monitoras, se as condições de trabalho implicavam a todas independentemente de sua inserção na creche. O objeto foi alargado não somente pelas indagações colocadas pela pesquisa de campo como também pela inserção das professoras. Portanto, não se tratava de observar somente as condições de trabalho de monitoras, mas daquelas que na creche trabalhavam. Mas, exigia compreender quem eram as trabalhadoras da creche? Quais eram as suas trajetórias de formação? Como se inseriram no mercado de trabalho no campo da educação? Como construíram suas carreiras profissionais? Quais eram as diferenças e similitudes entre as trajetórias profissionais de monitoras e professoras? Quais as representações que cada um destes grupos profissionais construía sobre o trabalho em educação?

É nesta direção que emerge a noção de relações de poder construída por Elias e Scotson (2000) que permitiria compreender o espaço relacional, as assimetrias, as distinções, as hierarquias entre as monitoras e as professoras. A reflexão sobre a interdependência das posições sociais permite entender como os indivíduos são dependentes do coletivo ou do social: não há eu sem nós, também como não há eu sem ele ou ela ou tu. Assim, só se poderia pensar o indivíduo em termos de configuração; a professora ou a monitora como indivíduos à partir da realidade coletiva da creche.

Uma rede de pesca é feita de múltiplos fios ligados entre si.
No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que

cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si (...) A forma de cada fio se modifica quando se modificam a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E, no entanto, esta rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios, e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do todo, uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar particular e toma uma forma específica” (ELIAS, 1994).

Considerando analiticamente a noção de configuração em Elias (1980; 2006), seja ela um jogo ou uma situação de trabalho, de professores e sua turma, frequentadores de um café, todos formam as interdependências, sendo a base para sua noção de configuração. O que se passa num espaço e num tempo (variável) produz um efeito sobre todos os que estão implicados (monitores ou professores), que contribuem, eles mesmos, com suas ações para modificar esta mesma situação.

O conceito de configuração serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o “indivíduo” e a “sociedade” fossem antagônicos e diferentes. (...) a configuração formada pelos jogadores é tão concreta como os próprios jogadores. Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros (ELIAS, 1980, p.141-142).

Para compreender as relações de trabalho na creche, é preciso ver o conjunto dessa rede, entendida aqui como fios que se ligam uns aos outros, para a compreensão da história dessas relações. Apreender as configurações é pensar não mais em termos de individualidade ligadas umas às outras, mas em termos de relações entre posições definidas pelo sistema dessas relações (HEINICH, 2001). As relações de dominação não são ações exercidas de fora ou em uma só direção, assim como dentro do grupo social não há somente os fracos ou os poderosos. O estudo de grupos sociais (as profissionais em creches) como configurações, mesmo que seja pequeno, permite olhar primeiro para os

indivíduos que formam o grupo, em seguida o grupo que eles formam juntos: não há oposição entre o indivíduo e a sociedade (ou grupo social).

(...) a sociedade é constituída por estruturas que nos são exteriores – os indivíduos – e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade e separados dela por uma barreira invisível. (...) Estas pessoas constituem teias de interdependências ou configurações de muitos tipos como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego ou uma pessoa (ELIAS, 1980, p.15).

Se este é o ponto de partida da análise, a creche é apresentada, nos estudos de Rosemberg (1992), como um espaço público e institucionalizado de educação de crianças, cujo trabalho se apóia em aptidões e afetos culturalmente construídos por mulheres. Os estudos sobre educação de crianças apresentam uma conexão entre gênero e educação, evidenciando a importância de considerar o trabalho de professora e de monitora, no conjunto do mercado de trabalho, como importante espaço de mulheres.

Assim, busca-se analisar não somente as condições e as relações de trabalho, como também as relações sociais de sexo. Aqui se trabalha com as análises construídas por Kergoat (1986), propondo um esforço intelectual de construção e desconstrução das categorias de pensamento na análise sobre as relações sociais de sexo. Segundo Kergoat, a divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo são indissociáveis e formam epistemologicamente um sistema. Observar as práticas sociais como diversas e contraditórias; as relações sociais para além das relações de classe; entender as articulações entre as esferas da produção e da reprodução; buscar entender se há contradições nos e entre os discursos, entre os comportamentos e os discursos; e, finalmente, compreender as professoras e monitoras como trabalhadoras coletivas, que expressam, ao mesmo tempo, o individual e o coletivo, são as propostas metodológicas desenvolvidas nesta pesquisa, além de contribuírem para o aprofundamento teórico das condições de trabalho nas quais as mulheres estão inseridas. (Kergoat, 1986)

Apreendem-se as relações construídas sobre as práticas e os lugares reservados às crianças, às mulheres e aos homens adultos na esfera da reprodução (familiar) e da produção (trabalho) (KERGOAT, 1986; HIRATA, 2003).

O objetivo desta tese de doutoramento é contribuir para o debate sobre as relações de trabalho em instituições educativas. Para tanto, privilegiou a análise das formas como o trabalho se concretiza em creches. A opção por este recorte no mundo do trabalho deve-se a inúmeros fatores que, por representarem características do atual desenvolvimento da educação brasileira, contribuem para a compreensão do trabalho no setor de serviços.

Pretende-se apresentar a pesquisa como, concretamente, os aspectos relativos ao emprego e à organização do trabalho em educação informam as relações de trabalho em creches organizadas e mantidas pelo poder público.

A análise dos dados obtidos foi desenvolvida e organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo – *Procedimentos metodológicos* – apresenta o contexto da pesquisa, o estudo de caso como opção metodológica e os procedimentos, propriamente ditos, da pesquisa.

O segundo capítulo – *As políticas educacionais e o trabalho em educação* – realiza uma reflexão sobre o trabalho em educação de crianças a partir das pesquisas realizadas e dados estatísticos. Interroga-se sobre as relações entre as políticas educacionais e o trabalho de professores, salientando suas implicações sobre as formas de organização do trabalho em creches. Quais são as especificidades deste trabalho, como se configura o mercado e as relações de trabalho, quem são os professores brasileiros. O que informam as estatísticas e o que informam as pesquisas.

O terceiro capítulo – *O trabalho de monitora de creche* – realiza análise sobre as condições e a organização do trabalho das monitoras de creche, como se formam, as trajetórias profissionais e de formação, as representações sobre o trabalho de monitoras como portador de projeto de mobilidade profissional e social.

O quarto capítulo – *O trabalho de professora de creche* – analisa as condições e a organização do trabalho das professoras, as trajetórias de formação e também as profissionais, as representações sobre o trabalho de professoras.

Finalmente, no quinto capítulo - *Entre os saberes e os poderes: professoras e monitoras* – estabeleceu-se a comparação entre os dois grupos profissionais.

A heterogeneidade de inserção profissional em creches – como monitoras e professoras – requereu compreensão sobre as especificidades de cada uma das profissões. As diferentes formas de organização do trabalho contribuem para diferentes exigências quanto à formação e qualificação, ao mesmo tempo que informam relações de poder nas relações de gênero e na construção do conhecimento e dos saberes profissionais. Essa análise, aqui apresentada, também pretendeu desvelar as representações, os valores, a subjetividade das professoras e monitoras para além do que se expressa nas políticas e nas estatísticas educacionais.

Capítulo 1. Procedimentos metodológicos.

“A tarefa da pesquisa sociológica é tornar mais acessíveis à compreensão humana estes processos cegos e não controlados, explicando-os e permitindo às pessoas uma orientação dentro da teia social – a qual, embora criada pelas suas próprias necessidades e ações, ainda lhes é opaca – e, assim, um melhor controle destas” (ELIAS, 1980, p.168-9).

Como foi escrito, na parte introdutória desta pesquisa, inicialmente a proposta foi a de investigar as implicações das condições de trabalho na saúde de trabalhadoras na educação. Partindo das análises da sociologia do trabalho iniciadas no meu curso de mestrado, algumas inquietações começaram a surgir sobre o trabalho no campo da educação. Foi como docente num curso de formação de educadoras de creche na cidade de Campinas/SP, que tive o primeiro contato com monitoras e professoras da educação infantil. Dessa forma, essa experiência possibilitou conhecer o trabalho de profissionais que fazem a educação e cuidado de crianças de zero a seis anos. Já nesta época percebia que as relações de trabalho na educação infantil eram marcadas por diferenciações entre as professoras de educação infantil (com o curso de magistério e/ou pedagogia) em sua minoria e, majoritariamente, as monitoras de creche, que nem sempre possuíam formação profissional para a área educacional. Também chamavam a atenção os baixos salários desta categoria nas creches filantrópicas no município de Campinas/SP. O convívio com estas profissionais, em meados de 2001, possibilitou o questionamento das relações e condições de trabalho. As

observações realizadas evidenciavam que havia entre essas profissionais sentimentos de prazer no trabalho, concretizado no abraçar as crianças, na interação afetuosa com elas, no carinho, isto é, nas relações afetivas. Mas, em outros momentos havia a expressão de cansaço, irritabilidade e sofrimento. Esse movimento, no cotidiano de trabalho, ora portador de prazer, ora de sofrimento indicava a necessidade de compreender as relações e as condições de trabalho e seus reflexos sobre a saúde daquelas que trabalham em instituições educativas. Contribuíram para essas indagações: a formação que eu tivera no campo da saúde; a pesquisa de mestrado sobre as condições de trabalho e saúde de trabalhadores da área hospitalar; e o acesso à pesquisa para o doutoramento de Masselli (2001), também oriunda do campo da saúde, sobre o estresse em monitoras de creche.

Já no programa de doutorado em educação e iniciando o trabalho de campo na creche selecionada para a pesquisa, foi possível apreender que as hierarquias construídas nas relações de trabalho pareciam opor monitoras e professoras. As oposições se expressavam, não somente nas diferenciações de formação profissional e atividades de trabalho, mas também na constituição da noção de saberes necessários para o exercício do trabalho de educar e cuidar de crianças. As oposições observadas no cotidiano do trabalho e nas entrevistas realizadas possibilitaram interrogações sobre o objeto da pesquisa, para além das relações entre as condições de trabalho e a saúde das profissionais; havia evidências empíricas que as relações de trabalho deveriam ser analisadas compreendendo os elementos que informavam o conflito entre as professoras e as monitoras. O deslocamento da pesquisa para a análise das relações de poder entre as trabalhadoras permitiria compreender as condições no qual o trabalho se concretiza; as distinções entre os dois grupos; as representações construídas sobre a profissão, trabalho ou ofício; os saberes profissionais como portadores ou não de relações assimétricas e hierarquizadas.

Associar as condições de trabalho de professoras e monitoras na educação e no cuidado de crianças às relações de poder e aos saberes construídos ao longo das duas carreiras sintetizam os objetivos desta pesquisa.

Cabe destacar que são enfocadas as professoras, monitoras e monitor que trabalham educando crianças em uma creche pública municipal na cidade de Campinas. A pesquisa buscou analisar o trabalho de professoras e monitoras de creche por se tratar de um campo privilegiado para a análise sociológica sobre as relações e condições de trabalho, como o número de crianças por trabalhadoras, a jornada diária e semanal, as atividades desempenhadas em empregos anteriores, remuneração atual, ambiente de trabalho (esforços constantes, condições da sala); as pausas para alimentação; os turnos de trabalho. As trajetórias profissionais auxiliaram na compreensão das condições de trabalho em empregos anteriores e os motivos de inserção na creche. A formação, as responsabilidades no trabalho, as relações sociais entre as monitoras, professoras e direção da creche, a divisão do trabalho e suas hierarquias foram contempladas com o acompanhamento das atividades de trabalho e pelos depoimentos das profissionais.

Trata-se de um mercado em crescimento pela demanda social por creches e pré-escolas; é um importante nicho de trabalho para mulheres e que vem atraindo também homens em situação de desemprego (como é o caso do monitor sujeito desta pesquisa); tem assumido características educacionais, fruto de políticas públicas para a educação, e rompendo com a concepção de que é um trabalho não qualificado e com pouca escolaridade. Os monitores de creche nem sempre são portadores de formação profissional para as atividades educacionais e de cuidados, uma vez que se trata de uma conquista recente, da segunda metade da década de 1990. O cuidado é aqui entendido como a prática social, que envolve “atividades trabalhosas ligadas à gravidez, criação e educação de crianças, aos cuidados com as pessoas, ao trabalho doméstico e, de forma mais abrangente, qualquer trabalho realizado a serviço das necessidades dos outros” (MOLINIER, 2004, p.229). No estudo de Carvalho (1999) sobre as práticas de cuidado desenvolvidas pelas professoras e por um professor de ensino fundamental, verificou-se que estes compreendiam o cuidado como integrante do ato educativo, preocupando-se com o desenvolvimento afetivo, físico e ético das crianças, demandando resoluções de problemas que ultrapassavam a esfera

educativa. Neste sentido, no decorrer desta pesquisa, verificar-se-á que as monitoras e professoras desenvolvem com as crianças práticas de cuidado permeadas pelas construções sócio-culturais da divisão sexual do trabalho.

Na CBO (Classificação Brasileira das Ocupações) de 2002, são designadas professoras de nível médio na Educação Infantil as que possuem a escolaridade de ensino médio e o magistério. As que não possuem formação profissional em creche são chamadas de recreacionistas, pajens, auxiliares de desenvolvimento infantil, monitoras, crecheiras ou outras. Segundo esta classificação, a ocupação de auxiliares, que é o caso das monitoras de creche aqui entrevistadas, requer o ensino fundamental e a aprendizagem no trabalho sob a supervisão da coordenação educacional. São responsáveis por ensinar as crianças a cantar músicas, contar histórias, brincar, ensinar culinária, modelagem, mostrar filmes, participar de eventos culturais, dar banhos, alimentar e realizar higiene com as crianças. Fazem parte da descrição deste ofício: proporcionar e avaliar a socialização, o desenvolvimento motor e o raciocínio lógico, comunicar-se com as colegas, direção e famílias¹.

Segundo a CBO (2002), os professores de nível superior na educação infantil são aqueles que possuem o curso de graduação em pedagogia. Há diferentes designações para estes professores, segundo a faixa etária das crianças; entre zero e três anos, a designação é professor de creche, jardim de infância, maternal ou mini-maternal; entre 4 e 6 anos, os mesmos são nomeados como professores de pré-escola ou pré – primário (Ministério do Trabalho e Emprego, 2002). Além de realizarem as atividades acima citadas, são responsáveis pelo planejamento pedagógico e sua avaliação, também estabelecem metas educacionais, definem o conteúdo do programa educativo e desempenham atividades administrativas como compra e distribuição de material e organização de reuniões de pais.

De um lado, têm-se as monitoras de creche sem a formação específica para a atuação em creches e, por outro, as professoras que têm a formação

¹ A descrição das tarefas de professoras e monitoras de creche contidas na CBO (2002) encontra-se em Anexo 1.

profissional para o exercício do ato educativo. Neste sentido, as monitoras se enquadram no ofício entendido como aquele que “sugere a idéia de saber, saber-fazer, de competência e, portanto, de possibilidades de organização social da transmissão do saber, de cooperação e de hierarquias no trabalho” (PARADEISE, 1998, p.10). Já as professoras estão numa profissão em que a formação lhes assegura os direitos ao exercício profissional:

As profissões representam formas históricas de organização social e de categorização das atividades do trabalho que evidenciam relações políticas, sobretudo com o Estado. Significam também formas históricas de seu exercício, de identificação subjetiva dos seus membros, de expressão de valores de ordem ética, plena de significações culturais. As profissões representam também contradições e tensões entre as diferentes instituições e sujeitos envolvidos, que procuram, historicamente, defender espaços de formação profissional, no mercado de trabalho, assegurar o trabalho, remunerações (salários ou cachês) condizentes e estáveis, trabalho e ou empregos, reconhecimento de sua *expertise*, direitos sociais vinculados ao trabalho. As relações econômicas evidenciam a relação entre profissão e mercado, indagam pelo seu futuro, dentro de uma economia de mercado, cada vez mais racionalizada e mundializada (Dubar e Tripier; 1998, p.13 *apud* SEGNINI e SOUZA, 2005).

Foi através destas distinções entre o trabalho da monitora de creche e da professora que esta pesquisa buscou a análise das condições e relações de trabalho, bem como as relações sociais que se configuram no cotidiano da creche. Neste sentido, o estudo de caso – também nomeado aqui como estudo microsociológico (ELIAS e SCOTSON, 2000) – foi uma opção metodológica. Os dados analisados referem-se a uma creche municipal pública, localizada em bairro periférico, com sub-habitações e população de baixíssima renda. Privilegiou-se uma creche pública e municipal pelo fato de seus trabalhadores serem selecionados mediante concurso ou seleção pública e com contratos de trabalho estáveis. A opção de estudo de caso, segundo Segnini (1998, p.22), permite o conhecimento:

e situações concretas de trabalho, para que, a partir da trama das relações sociais observadas, se distingam

elementos que informam análises globalizantes; ou seja, que possibilitem a compreensão das relações de trabalho no contexto da reestruturação produtiva em curso.

Elias e Scotson (2000), no prefácio escrito em 1964, informam sobre os méritos e limitações de estudos microsociológicos intensivos pois, quando são realizados, os pesquisadores surpreendem-se com os dados que lançam novos temas e hipóteses, já que as configurações não são estáticas, mas mutantes e flexíveis. Sendo assim, a análise do processo social e das vivências dos indivíduos na coletividade, suas sociabilidades, conflitos e tensões só são possíveis se forem compreendidos que: “... o movimento dialético entre análise e síntese não tem começo nem fim” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.58). Da mesma maneira que estes autores se propuseram, a princípio, estudar a delinquência juvenil na comunidade inglesa e percebendo que a centralidade da pesquisa era as relações de poder que se instauravam entre os estabelecidos e *outsiders*, esta pesquisa também toma as configurações entre monitoras e professoras para discutir a dinâmica das relações de poder e os saberes entre elas: “... a peça central dessa configuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.23).

Ao analisar o trabalho de enfermagem na área hospitalar, Fabbro e Heloani (2004), analisaram as situações de trabalho para a obtenção das percepções dos sujeitos, através dos depoimentos. O material empírico obtido em estudos de casos não é passível de generalizações, mas podem contribuir para estudos futuros. Uma das finalidades deste procedimento é “...estudar profundamente uma organização (seja ela qual for), um grupo de pessoas, uma família ou simplesmente uma pessoa.” (HELOANI e LANCMAN, 2004, p.80)

Outra opção metodológica foi a análise das trajetórias, sejam elas de formação, sejam elas profissionais, mediante entrevistas (semi-abertas) e observações sistemáticas. Na análise das trajetórias – familiar, de escolarização, de formação e profissional –, buscava-se indagar os sentidos e as estratégias para a construção da profissão docente. Assim, a partir da análise familiar, é possível apreender a origem social da professora e da monitora e os seus efeitos sobre a

formação e a profissão. A escolarização permitiu compreender os diferentes percursos das professoras (por exemplo, os monitores com pouca escolarização vieram, na sua maioria, de trabalhos manuais) e a relevância da escolarização em relação à opção profissional.

A partir das entrevistas e das observações sistemáticas, registradas em Caderno de Campo, foi possível apreender as condições de trabalho, como a jornada de trabalho, as condições dos espaços físicos de trabalho na creche, as suas formas de contratação e inserção, as relações de trabalho, incluindo as de poder e, finalmente, a construção dos saberes profissionais de monitoras e professoras de creche.

A compreensão das representações sobre o trabalho pelas monitoras e professoras, bem como as relações de interdependências foram sendo desenvolvidas à medida que foi se prolongando a permanência da pesquisadora na creche. Discutindo a subjetividade e as representações, há de se enfatizar a fala, a voz, as maneiras de fazer e pensar o trabalho. Mergulhar no campo empírico permitiu verificar o que fazem os agentes sociais individualmente e no coletivo, do ponto de vista das relações de trabalho. Se as relações entre os indivíduos e a sociedade são constitutivas de interdependências, do ponto de vista metodológico, Elias (1980, p.123) propõe uma abordagem que recusa tratar conceitos como indivíduo e sociedade de forma dicotômica, como se pudesse existir indivíduo sem sociedade ou sociedade sem indivíduos. Assim, ao invés de analisar as condutas de indivíduos isolados, deve-se analisar a teia de posições sociais. O conceito de configuração é usado para representar a “rede de interdependência” formada pelos indivíduos:

...podemos saber perfeitamente que as sociedades se compõem de indivíduos e que os indivíduos só podem possuir características especificamente humanas tais como capacidades de falar, pensar e amar nas e pelas suas relações com as outras pessoas – ‘em sociedade’.

A análise da mudança social e das relações de poder, por exemplo, são, na visão de Elias (1980), muitas vezes tratadas pela sociologia como em estado de descanso. É através das configurações que se podem perceber as contradições, as mudanças sociais e as relações de poder. Ambos os conceitos são tratados de modo a explicitar os constantes movimentos e suas mutabilidades: nada é estático (ELIAS, 1994).

Dessa maneira, a contribuição de Elias (1994; 1998; 2006) está na análise do trabalho em que os sujeitos no coletivo de trabalho constroem o cotidiano. Ao discutir as trajetórias individuais, foi possível perceber que essas são constitutivas de sociabilidades e da história de um grupo social, mas também de indivíduos que constroem e formam as regras, os pensamentos, as emoções, interagem no meio das relações de poder:

Mesmo dentro de um grupo, as relações conferidas a duas pessoas e suas histórias individuais nunca são exatamente idênticas. Cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular até chegar à morte (ELIAS, 1994, p.27).

As relações humanas configuram os hábitos mentais, compreendidos como estruturas que integram essas funções relacionais, de modo que se torna possível ver como pensam e agem as pessoas em suas singularidades.

Para analisar as condições e organização do trabalho, foi preciso, antes de tudo, buscar as trajetórias de professoras e monitoras, pois essas são construídas pela própria história da educação infantil, que foram estabelecendo hierarquias nas relações de trabalho. Hierarquias essas que perpassam a formação profissional, muito discutida nessa área, já que encontramos profissionais com o curso de pedagogia e/ou magistério (professoras de educação infantil) e monitoras de creche sem formação específica para nela atuar. Nesse sentido, analisar a posição e o espaço social dessas trabalhadoras, compreendidos como o cerne das condições de trabalho, é importante para o entendimento das estratégias e dos comportamentos diante da relação entre os poderes e os saberes.

A forma como as trajetórias vão sendo vividas expressam as atividades de trabalho que são desenvolvidas, no caso dos monitores de creche, pela experiência e pelo *savoir-faire*. A formação escolarizada não é requerida pelo poder público municipal da creche estudada, ou seja, os saberes são construídos pela solidariedade profissional entre eles e também pelos conflitos, tensões e clivagens entre as mais antigas e as mais novas. No caso das professoras, a distinção está em dizer que, para o exercício profissional, é necessária a formação universitária exigida após a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no.9.394) de 1996.

Da mesma maneira, as trajetórias possibilitam analisar as condições de trabalho das mulheres que exercem o cuidado e a educação de crianças para pensar de que formas elas lidam com as “habilidades ditas femininas” (a minúcia, a destreza, a paciência etc.) requeridas no espaço do trabalho. Assim, a hierarquização do trabalho feminino e masculino na educação (COSTA, 1995) traz evidências de que as subjetividades dessas trabalhadoras podem ser vistas como construções sociais, num trabalho no qual a predominância é feminina, com baixos salários e com condições precárias. Aqui há de se considerar que as escolhas profissionais podem estar associadas ao momento de decisão da carreira profissional, mas também pela perspectiva de mobilidade social das mulheres.

- **A creche: um local de trabalho.**

A creche² está localizada na região Norte e periferia da cidade de Campinas, interior de São Paulo, onde atende aproximadamente 257 crianças oriundas de camadas populares. A região onde está localizada fica próxima aos bairros São Marcos, Santa Genebra, Campos dos Amarais e área militar. Nas proximidades, há supermercados, farmácias, padarias, igrejas (católica e evangélicas), comércio varejista de produtos alimentícios, vídeo locadoras, bares,

² A descrição do espaço físico da creche encontra-se em Anexo 2.

pequenos comércios, posto de gasolina e um campo de futebol pertencente à Prefeitura:

Apesar da infra-estrutura básica, o bairro caracteriza-se por apresentar sérios problemas sócio-econômicos, que são ainda mais agravados pela proximidade com outros bairros também marcados por tais problemas. Grande parte de nossas crianças reside em assentamentos e favelas próximos à escola (Projeto Político Pedagógico, 2007).

A intenção de estudar essa creche localizada em tal região surgiu do interesse de aprofundar estudos já efetuados, já que, durante o curso de graduação em Enfermagem da pesquisadora, foi mantido contato com essa localidade, através de Centros de Saúde.

Também foi nessa região que se percebeu que há núcleos de movimentos sociais dessa população para a melhoria de condições de vida e de trabalho, como associações de bairro, de jovens, núcleos de educação artística e cultural, além de trabalhos de incentivos de profissionalização de jovens e adultos.

No curso de doutorado, portanto, buscou-se estudar um local que permitisse verificar como o trabalho se desenvolve numa região em que a demanda por serviços públicos e, em especial, de creches públicas é grande, pois a maioria das mulheres dessa região trabalha, sendo muitas chefes de família. Elas atuam em diversos setores, no próprio bairro ou longe dele. Dessa forma, necessitam de locais para deixarem os filhos até mesmo em período integral.

O bairro conta com infra-estrutura básica, como asfalto, iluminação e saneamento na região central, assim como centro de saúde, supermercados, padarias e linhas de ônibus. No entanto grande parte das crianças atendida na creche mora em assentamentos e em favelas perto da creche. Muitas famílias vieram do Norte e Nordeste do Brasil na tentativa de conseguirem empregos e salários e, como nem sempre isso é possível, acabam morando em assentamentos (Projeto Político Pedagógico, CIMEI 40).

Segundo os dados de Costa (2003), essa região é considerada a primeira no *ranking* social³, na cidade de Campinas, em defasagem de domicílios sem esgoto sanitário adequado e coleta de lixo, com casas improvisadas, além de possuir o maior índice de chefes de família sem instrução ou com até 1 ano de escolaridade. Embora todas as casas tenham acesso à rede de água ou poço, a maioria, ou seja, das 489 contempladas pela pesquisa, 449 não possuem esgoto sanitário adequado; 303 não recebem o serviço de coleta de lixo. A somatória desses indicadores traz os índices de déficit social, sendo considerada, portanto, essa região da cidade de Campinas a mais deficitária nos recursos sociais, como renda mensal, habitação, educação e saúde. A região próxima à creche, chamada de Jardim São Marcos, fica em segundo lugar nessa pesquisa. As regiões centrais são as que mais possuem o acesso a esses serviços: maior renda, menos pessoas por família, rede de esgoto, coleta de lixo e água potável, além de maior nível de escolaridade.

Tabela 1. Déficit Social no município de Campinas, ano de 2003.

	Pessoas de 5 a 14 anos analfabetas	Chefes sem instrução ou até 1 ano de escola	Chefes sem rendimento ou até 1 salário mínimo	Domicílio sem acesso à rede de água ou poço	Domicílio sem esgoto sanitário adequado	Domicílio sem coleta de lixo	Domicílio invadido ou improvisado	Total de pessoas de 5 a 14 anos	Total de domicílios
Santa Mônica	119	99	139	0	449	303	489	418	489
São Marcos	97	95	176	1	228	213	371	346	373

Fonte: COSTA, Maria Teresa. Os 10 piores e os 10 melhores no *Ranking* Social.

Após a escolha da creche para o desenvolvimento da pesquisa, foi feito um pedido oficial à Secretaria de Educação de Campinas, esboçando os objetivos da tese de doutoramento, com o comprometimento de divulgação dos resultados não

³ A fonte dessa pesquisa de Costa (2003) foi retirada do “*Déficit Social dos Municípios Brasileiros: uma proposta de indicadores para diagnóstico e implementação de programas sociais emergenciais*”, dos autores Paulo de Martino Januzzi e Enrico Moreira Martignoni. Esse documento foi baseado nos dados do IBGE, a partir do Censo Demográfico.

só aos profissionais da creche, mas também à Secretaria de Educação e de Saúde Municipais.

Diante disso, foi marcado, em setembro de 2005, um encontro com a Orientadora Pedagógica da Creche para expor às profissionais as finalidades da pesquisa. Foi a primeira visita à creche, embora já se conhecesse o bairro. Chegando lá, foram feitas algumas observações, o que é peculiar num trabalho de campo; aliás, essas foram fundamentais no decorrer do trabalho, pois, como afirma Minayo (2004, p.105): “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Sua preocupação é de que ‘todo o corpo e sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas’”.

A pesquisadora foi recebida pela Orientadora Pedagógica, a qual pediu para uma professora lhe apresentar o espaço físico da creche. Após isso, esta lhe deixou à vontade para perguntas e esclarecimentos. Como havia tempo para o início da reunião, a pedagoga mostrou-lhe o Projeto Político Pedagógico e os trabalhos realizados pelas professoras e monitoras. Percebeu-se que o registro das atividades com as crianças na creche, através de imagens/relatos, foi priorizado nesse projeto. Nesse caso, foi surpreendente a quantidade de imagens utilizadas pelas professoras para expressarem o trabalho de todo um semestre.

Na apresentação sobre o objeto de pesquisa e os caminhos metodológicos que seriam adotados por essa pesquisa, ressaltou-se que se tratava de uma pesquisa no campo da educação: o trabalho de monitoras de creche. A princípio, essa pesquisa tinha a intenção de se limitar a esse grupo. No entanto, durante essa reunião, as professoras também pediram a participação na pesquisa. Essa solicitação permitiu investigar as condições de trabalho delas. Acredita-se que essa decisão contribuiu muito para essa pesquisa, pois as observações foram sendo complementadas pelas entrevistas realizadas com este outro grupo, não obstante tenha essa medida interrompido a prioridade ressaltada, durante a apresentação da pesquisa, por uma das monitoras: “foi a primeira vez que uma pesquisa vai tratar do nosso trabalho e da saúde” (Diário de Campo, 01/09/2005). Se analisarmos a perspectiva das configurações no trabalho de ambas, foi de

suma importância a participação das professoras, para que se pudesse compreender as interdependências e as relações de poder.

Após a reconsideração de que a pesquisa também contemplaria a categoria de professoras, foram iniciadas as observações do trabalho na creche. No início de setembro de 2005, começou-se o trabalho de campo, indo-se 3 vezes por semana, em períodos intercalados, alguns dias pela manhã, outros pela tarde.

A creche tem 11 professoras de educação infantil e 22 monitoras. Há uma diretora educacional, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica. As professoras possuem curso superior em pedagogia, e a média de idade é de 43,2 anos, com as idades variando entre 27 e 60 anos. Nenhuma das professoras tem restrição médica para o trabalho. As monitoras possuem cargos de caráter efetivo, cuja contratação foi feita através de concursos públicos para a maioria delas. A média de idade das monitoras é de 41,4 anos e as idades variam entre 27 e 61 anos. Das 22 monitoras, 7 têm laudo médico de restrição ao trabalho. A maioria é casada, sendo 1 divorciada, 1 viúva e 5 solteiras. No Projeto Político Pedagógico, é discutido que um dos problemas enfrentados pela gestão da creche diz respeito às condições de saúde das monitoras, pois “a maioria delas apresenta limitações nos cuidados às crianças por possuir sérios problemas de saúde e disposição pelo fator idade, dificultando e comprometendo a qualidade de trabalho nos agrupamentos 1 e 2” (Projeto Político Pedagógico, 2007).

A creche atende 257 crianças matriculadas com idade entre 3 meses a 6 anos. Segundo dados da SME (Secretaria Municipal de Educação), há um total de 171 crianças na lista de espera. Esse dado confirma a hipótese de que as vagas na educação infantil, nessa região, não são suficientes para atender a demanda. A Tabela 2 aponta o número de crianças em cada agrupamento e o período freqüentado por elas. Percebe-se que o número de matriculadas supera o de capacidade da creche. Portanto pode ser um fator a considerar nas condições de trabalho. Por agrupamento, entendem-se as turmas e/ou módulos em que as crianças são alocadas.

Tabela 2. Organização das turmas de acordo com setor e critérios de matrícula.

Número de salas	Área M ²	Setor	Capacidade	No. Crianças	Período
1	50,41	Agrupamento IA	18	20	7-18h
2	24,91	Agrupamento IB	17	20	7-18h
3	31,27	Agrupamento IIA	28	31	7-18h
4	31,27	Agrupamento IIB	28	30	7-18h
5	25,41	Agrupamento IIIA	21	20	7-18h
6	43,13	Agrupamento IIIB	28	29	7-18h
7	43,13	Agrupamento IIIC	28	29	7-18h
8	24,91	Agrupamento IIID	24	23	Manhã
9	24,91	Agrupamento IIIE	24	25	Tarde
Total			216	257	

Fonte: Projeto Pedagógico, CIMEI, 2005.

• As entrevistas

Como se constata, a dinâmica das relações sociais tem sua importância nessa pesquisa, pois as representações também podem ser processo de construção/reconstrução da realidade. Assim, ao analisar as representações sobre o trabalho de professoras e monitoras de creche, foi necessário percebê-las num contexto de teia social, diante das relações de poder e das ligações afetivas (ELIAS e SCOTSON, 2000). Optou-se pela realização de entrevistas individuais e enfatizaram-se as observações do trabalho e das relações que as educadoras estabelecem entre elas, com a direção escolar e com as crianças e famílias.

A contribuição de Elias e Scotson (2000) para essa pesquisa foi a de fazer um recorte acerca do caminho metodológico percorrido, pois a análise das representações requer a entrada no campo, de maneira a apreender as relações que lá se estabelecem e os símbolos verbais: “Sem o uso das palavras como

instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos” (ELIAS e SCOTSON, 2000 p.59).

Dessa maneira, em estudos etnográficos, os dados não podem:

...ser explicados por meio de métodos voltados para a medição de ‘fatores’ ou ‘variáveis’, como se cada um deles existisse e pudesse variar por si, independentemente da configuração social completa – em suma, através de métodos baseados no pressuposto tácito de que os fenômenos sociais seriam combinações de variáveis, comparáveis às combinações de partículas atômicas que servem aos cientistas naturais como um de seus principais modelos. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.53)

Para Elias e Scotson (2000), a entrada ao campo, ou seja, o trabalho empírico, respaldado pelas observações e pelas entrevistas, pode ser utilizado para a análise e sinopse das configurações individuais e de grupo das pesquisas sociológicas. Tomar uma creche como estudo de caso microssociológico representa fazer reflexões e achados para maiores aprofundamentos na tentativa de não se esgotar a temática, pois analisar as configurações, tal como já foi dito, é analisar a teia social, tão complexa e dialética:

Tal como as hipóteses e as teorias em geral, eles representam ampliações, progressos ou aperfeiçoamentos dos reservatórios de conhecimentos existentes, mas não podem ter a pretensão de ser um marco final absoluto na busca do saber, marco este que, tal como a pedra filosofal, não existe. Os modelos e os resultados das pesquisas de configurações fazem parte de um processo, de um campo crescente de investigação, à luz de cujo desenvolvimento estão eles mesmos sujeitos a revisões, críticas e aperfeiçoamentos, fruto de novas investigações (Elias & Scotson, 2000, p.57).

Nesta pesquisa, utilizaram-se depoimentos orais, entendidos como um procedimento: “...obtido em uma entrevista direcionada para um determinado tema. É um tipo de documento, construído pelo pesquisador. Em sua construção, há uma interação entre o pesquisador e o entrevistado” (LANG, 1992, p.90).

Tendo por objetivo resgatar as trajetórias de formação e profissionais e as representações sobre o trabalho em creches, utilizaram-se relatos de diferentes sujeitos, como monitoras e professoras de diversas faixas etárias, as mais antigas e as mais novas, de diferentes módulos/agrupamentos (berçário, maternal e infantil). As entrevistas⁴ semi-estruturadas buscaram as trajetórias profissionais e de formação das trabalhadoras, a entrada na carreira, seus conflitos, tensões e mobilizações diante das dificuldades, a rotina e o cotidiano de trabalho na creche. Foram interrogadas as atividades de lazer, o tempo nas atividades domésticas e de cuidados familiares, problemas de saúde no último ano e as exigências mentais e físicas requeridas nas atividades.

O roteiro aberto permitiu investigar a organização e condições de trabalho na creche (número de crianças por trabalhadora, salários, jornada, tempo, ritmo e condições do ambiente de trabalho). Tal roteiro buscou identificar as formas de gestão do trabalho e as representações construídas acerca do trabalho, com a finalidade de compreender as suas vivências, tanto no plano coletivo quanto individual: “O propósito é de que as vivências sejam recuperadas, discutidas e analisadas coletivamente” (KENSKI, 2000, p.106).

Os depoimentos orais foram adquiridos em entrevistas direcionadas para o tema trabalho. Foi um documento construído pela pesquisadora, portanto houve interação entre o pesquisado e a pesquisadora e, em alguns momentos, foram acrescentados questionamentos à medida que a permanência na creche foi indicando categorias de observação, como, por exemplo, o movimento de redução de carga horária de monitoras de creche. Tal como coloca Demartini (1999, p.35), conforme as entrevistas vão acontecendo, algumas questões são passíveis de serem aprofundadas, pois a experiência da pesquisadora e os relatos dos sujeitos direcionam a melhoria no procedimento obtido na interação:

É um procedimento cumulativo, que resulta da escuta atenta, da reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas e que implicam em novos questionamentos nas entrevistas subseqüentes. Sem contar que nunca se sabe a priori “o que” vai ser contado em cada nova entrevista, nem “como” vai ser contado.

⁴ O roteiro para a entrevista está no anexo 3.

As entrevistas são importantes para que haja a compreensão das atividades de trabalho e das relações sociais num determinado grupo: “ao estudar a humanidade, é possível fazer incidir um feixe de luz primeiro sobre as pessoas singulares e depois sobre as configurações formadas por muitas pessoas separadas”. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.141)

Também é possível ver, através dos depoimentos, as configurações, os sentidos de pertencimento ao grupo de trabalho e as fronteiras entre ser “eles” ou ser “nós”. Ou seja, as verbalizações permitem verificar que as relações entre professoras e monitoras fazem parte de um determinado grupo, em que as experiências são aprendidas no cotidiano; a prática social e a comunicação entre elas vão formando o trabalho na creche. A análise das configurações pressupõe o conhecimento dos fenômenos sociais, seus conflitos, suas ligações, que só são obtidas pela fala dos sujeitos e da observação das redes de interdependências: “as entrevistas de tipo convencional são métodos aproximativos de avaliar as atitudes e opiniões das pessoas. Raramente fazem mais do que arranhar a superfície” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.54). Sendo assim, optou-se também por acompanhar as atividades realizadas na creche.

Queiroz (1991) orienta que sejam utilizados gravadores e, posteriormente, a transcrição dos depoimentos, para que haja a possibilidade de se explorar os relatos e obter maior confiabilidade dos resultados. Deste modo, algumas entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora e outras por profissionais qualificados para essa função, sendo que todas foram revisadas.

Convém ressaltar que os nomes dos entrevistados foram modificados, tendo em vista a privacidade dos sujeitos, bem como o nome da creche pesquisada. Ao solicitar a participação dos profissionais na pesquisa, estes, tendo aceitado, foram informados verbalmente sobre as finalidades e objetivos da pesquisa, a duração da entrevista, as interrupções da gravação quando necessária, assim como foram esclarecidas quaisquer dúvidas com relação a esse procedimento. Houve preocupação, por parte da pesquisadora, em não interromper a fala dos entrevistados, bem como não cortá-la (DEMARTINI, 1999). Todas as entrevistas foram feitas em local de trabalho, a maioria na hora do

almoço, em que há o encontro dos 2 turnos (matutino e vespertino), facilitando o acesso às profissionais. Após as transcrições das fitas, retornou-se à creche, pedindo a autorização por escrito, de cada entrevistado, para o uso do conteúdo da mesma. Não foi possível a autorização de apenas uma professora, que, nessa época, não estava mais trabalhando na creche pesquisada.

Para a análise dos dados, foi preciso esmiuçar a entrevista para ver as contribuições de cada uma, e depois foi feito um resumo das trajetórias profissionais e de formação de todos os participantes. Na seqüência, separaram-se as categorias de análise, que seguem: a escolarização e formação profissional; a escolha da carreira; dificuldades iniciais no trabalho docente; representações sobre o trabalho; relações empregatícias e condições de trabalho; salários, jornada de trabalho; atividades e planejamento na creche; relações com colegas, chefias, crianças e família; implicações do trabalho na saúde; problemas de saúde; visitas ao(a) médico(a); relações de gênero e trabalho; atividades de lazer; prazer e sofrimento no trabalho; escolha e permanência na profissão.

Esse movimento de trabalhar com os dados obtidos não foi um processo constante, sendo preciso, por diversas vezes, retornar ao local da pesquisa para aprofundá-los ou até mesmo para buscar em documentos a história do bairro, do movimento de redução de carga horária, e outros. Também foi preciso entrevistar profissionais que estão a mais tempo na função para evidenciar o processo histórico da profissão, da educação infantil no município e das dificuldades enfrentadas ainda quando estavam alocadas na assistência social:

...a análise ou separação dos elementos é meramente uma etapa temporária numa operação de pesquisa, que requer a complementação por outra, pela integração ou sinopse dos elementos, do mesmo modo que esta requer a suplementação pela primeira; aqui o movimento dialético entre análise e síntese não tem começo nem fim. (ELIAS e SCOTSON , 2000, p.58)

Cabe ressaltar que o lugar utilizado para a realização das entrevistas foi na biblioteca da creche, um local pouco espaçoso, com ruídos vindos da área de

alimentação das crianças. Havia na biblioteca umas quatro estantes com livros infantis e uma mesa com duas cadeiras. Ao entrar na sala para a entrevista, informava-se que se fecharia a porta para que não houvesse interrupções, bem como a finalidade da pesquisa e do uso do gravador. Neste caso, considera-se que a pesquisa realizada no local de trabalho tem predominantemente duas dimensões. A primeira diz respeito ao possível silenciamento das profissionais quer seja por medo de se expor, quer seja por receio da pesquisadora ser uma pessoa que, a princípio, não faz parte do cotidiano de trabalho. Para evitar esse “estranhamento”, foram necessários três meses, aproximadamente, para que se iniciassem as entrevistas. A segunda dimensão da entrevista no local de trabalho permitiu a compreensão do cotidiano de suas atividades. Em alguns casos, por exemplo, ao serem interrompidas por colegas de trabalho que vinham dar recados ou mesmo falar das rotinas e do andamento das atividades na creche, foi possível observar as relações que elas estabelecem entre si.

A pesquisa contou com os depoimentos tanto dos entrevistados, quanto daquelas profissionais que não participaram das entrevistas, mas foram acompanhadas em suas atividades. Um movimento em que a reflexão acerca do objeto e a coleta de dados estavam no mesmo caminho (DEMARTINI, 2001). Há de se considerar que muitos depoimentos sobre esse cotidiano não foram possíveis de serem registrados com a técnica do gravador, pois foram momentos de interações espontâneas, como nas atividades do parque com as crianças, em almoço conjunto, em datas e festas comemorativas e outras. Para tanto, todas as observações foram registradas em diário de campo (MINAYO, 2004).

O diário de campo foi realizado sempre após a saída da creche, sendo feita a descrição das cenas vivenciadas e também das falas das trabalhadoras, o que nem sempre foi descrito na íntegra. A cada entrevista, foram feitas anotações em diário de campo sobre as impressões, os gestos, suspiros, risos, choros, situações externas como interrupções, as dúvidas geradas por perguntas feitas pela pesquisadora (DUARTE, 2002).

- **As observações do local de trabalho**

Como já foi dito, outro desafio posto na pesquisa diz respeito ao possível silenciamento dessas educadoras, pois o vivido no trabalho também engloba aquilo que não se pode dizer das suas dificuldades, dos conflitos e tensões. Há de se considerar ainda que o trabalho intenso de cuidado e educação de crianças pode ser atenuado pelo fato de serem mulheres (MOLINIER, 2004). É a discussão das “habilidades ditas femininas” como inerentes ao trabalho de cuidado, ou seja, basta ser mulher se para ter paciência e habilidade, desconsiderando as condições de trabalho nas quais elas estão inseridas. Todavia, o silêncio pode ser visto como uma estratégia coletiva de defesa, em que o medo impede que as verbalizações sobre o sofrimento no trabalho possam ser compartilhadas com os demais, seja com a pesquisadora, seja com colegas e chefias. O medo pode ser entendido tanto como aquele que põe em risco da integridade física das pessoas aos controles do ritmo de trabalho em Dejours (1992), quanto aquele da inutilidade em Sennett (2006).⁵

Dessa forma, com o intuito de lidar com esse problema, foi preciso tecer observações no local de trabalho, acompanhando o seu cotidiano, as reuniões tanto nas creches como nos encontros municipais. Por diversas vezes, as profissionais eram interrogadas (sem o uso do gravador) sobre suas atividades e do cotidiano de trabalho. Também se acompanhou a discussão, através do sindicato dos servidores municipais de Campinas, sobre condições de trabalho de profissionais de educação, ocorrida em abril de 2006.

As observações desse cotidiano se circunscreveram em apreender os deslocamentos das profissionais nas salas, as interações com as crianças, a distribuição e o exercício das tarefas, o ritmo de trabalho, os horários das refeições, as conversas na cozinha e o uso do corpo no trabalho. Foram

⁵ Do ponto de vista das mudanças do trabalho, advindas com a crise do capital no final da década passada, é preciso considerar o fantasma da inutilidade em Sennett (2006), que diz respeito às substituições dos trabalhadores, quer seja por outros mais qualificados, quer seja pela automação ou aposentadoria. Como a sociedade capitalista não comporta todos os trabalhadores no mercado de trabalho, assim o expressivo desemprego, as mobilizações daqueles que têm trabalho vão no sentido de nele permanecer.

privilegiados os momentos em que estavam em contato direto com as crianças, como as trocas e banhos, os horários de alimentação, de repouso dos bebês, no parque, nas cantigas e teatros feitos pelas crianças e/ou monitoras e professoras. Convém salientar que, de certa maneira, a pesquisadora interagiu nas atividades, ou seja, em muitos momentos, as próprias profissionais solicitavam sua ajuda nas atividades de trabalho, sendo a alimentação e o banho por ela realizados. Aqui há de considerar duas possibilidades para interpretar esse fato. A primeira versa sobre o pouco número de profissionais para um número expressivo de crianças, ou seja, *“toda ajuda é bem-vinda”*. Esse achado é sustentado pela solicitação não apenas da pesquisadora, mas também de trabalhadoras da cozinha e da limpeza, que eram requeridas para o auxílio na alimentação e também na observação das crianças, predominantemente. A segunda diz respeito à tentativa de mostrar à pesquisadora que o trabalho é cansativo, ou seja, ao realizá-lo, talvez pudessem expressar as suas mobilizações diante do trabalho. Essa interpretação é corroborada pela cena a seguir:

Fui ao local de trocas das crianças, e a monitora estava colocando um bebê no banho. Ofereci ajuda e dei o banho no bebê (essa criança tinha 17 quilos e 1 ano de idade). Quando estava terminando o banho, ouço a monitora perguntando: *“quem deu banho no João?”* Respondi que eu havia realizado. A monitora fala: *“agora você sabe do nosso sofrimento?”* Ela disse isso na intenção de mostrar o quanto essa criança é pesada e o quanto isso afeta a saúde (Diário de Campo, 23/03/2006).

- **As monitoras**

Durante a coleta de dados para essa pesquisa, verificou-se que há 22 monitoras de creche, 21 do sexo feminino e 1 homem. Dessas, 11 possuem ensino médio. A maioria é casada, ou seja, 14 monitoras e o monitor. A mais nova possui 27 anos e a mais velha, 61.

Nair tem 57 anos, é casada, seu marido é trabalhador autônomo e tem 5 filhos, 4 mulheres e um homem, sendo que 4 deles possuem ensino superior e 1 filha, ensino técnico. Nasceu numa cidadezinha próxima a Poços de Caldas (MG), seus irmãos trabalhavam na lavoura, e seu pai faleceu quando ela completou 1 ano de idade. Em decorrência das condições econômicas da família, os irmãos não estudaram ou freqüentaram poucos anos de escola, alguns foram morar com parentes em cidades maiores, como Campinas e São Paulo. Ainda jovem, solicitou ao empregador de sua irmã, na época empregada doméstica, que a trouxesse até Campinas para dar continuidade aos estudos. Nessa época, cursava o ensino fundamental.

A entrada na creche se deu através de concurso público no final de 1989. Influenciada por sua vizinha, resolveu prestar o concurso para ser auxiliar de serviços gerais. Relata que não sabia sobre as atividades que poderia desempenhar, vindo a saber delas apenas ao entrar na creche. No início, desempenhou atividades de limpeza e higiene, mas também cuidava e educava as crianças. Discorre sobre as dificuldades enfrentadas no início da construção dessa creche, além de dizer sobre o trabalho das monitoras quando pertenciam à assistência social. Outra questão abordada foi a redução da carga horária das monitoras, antes de 8 e hoje de 6 horas diárias, adquirida em 2004. Com 50 anos, ela volta a estudar e termina o ensino médio através de curso supletivo. Em seguida, ingressa na faculdade de pedagogia em instituição privada, a qual cursou por 2 meses e interrompeu devido à dificuldade em conciliar o horário de trabalho e sua locomoção até a faculdade em Minas Gerais. Verbaliza que suas dores em membros superiores foram decisivas na interrupção da graduação. Nair tem laudo médico de restrição para o trabalho, possui DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), assim cuida e educa das crianças maiores, que lhe exigem menos esforço físico.

Sandra também é uma das monitoras mais antigas da creche, faz 23 anos que lá está, tendo entrado por indicação dos moradores do bairro. É viúva e mãe de 5 filhos, 3 mulheres e 2 homens, 1 deles já falecido. As filhas são empregadas domésticas, e o filho está desempregado. Esporadicamente, ele faz atividades

temporárias e “bicos”. Sandra, no início do trabalho, ficou 1 ano nas atividades de limpeza, 10 anos na cozinha, sendo posteriormente transferida para o trabalho com crianças. Tem ensino fundamental incompleto, até a 4^a. série. No ano de 2004, ela retorna ao ensino fundamental (5^a. série), mas interrompe por motivos de saúde, como dores na coluna e nos braços. Atualmente, possui laudo médico para restrição ao trabalho. Na entrevista, fala sobre seus problemas, sintomas persistentes há 15 anos. No período da coleta de dados, verbaliza o seu tratamento fisioterápico para a melhora desses sintomas, além de uso de antiinflamatórios.

Da mesma maneira que Sandra, Giovana entrou transferida para o cargo de monitora por indicação da associação de moradores do bairro, ainda no início da construção da creche, trabalhando antes em creche de bairro vizinho. É solteira, nasceu em Minas Gerais, veio para Campinas em 1974. É mãe de 2 filhas, uma de 24 anos e outra de 21. A mais velha faz engenharia elétrica na PUC (Pontifícia Universidade Católica) em Campinas e a mais nova completou o ensino médio. Ela possui o ensino fundamental incompleto, até a 7^a. série. Tal como Nair e Sandra, ela discorre sobre o trabalho na creche quando essa ainda pertencia à assistência social. Participou com o sindicato dos trabalhadores no movimento de redução da carga horária das monitoras. Ela mora nos arredores do bairro e costuma conhecer as famílias das crianças.

Lúcia comenta sua trajetória profissional, de auxiliar administrativa (patrulheira) aos 12 anos, até sua inserção também por indicação de moradores no período de construção da creche. Antes, trabalhou como atendente de uma rede de supermercados e depois foi para um escritório na área administrativa. A opção pela educação infantil foi feita por estar desempregada naquela época, mas já completando hoje, na creche, 23 anos. Casada há 22 anos, seu marido também é monitor, entretanto este trabalha com crianças e jovens entre 7 e 14 anos na rede municipal. É mãe de uma filha com 18 anos, tendo terminado, na época da entrevista, o ensino médio. A filha estava se preparando em curso pré-vestibular para a graduação em jornalismo, trabalha na área administrativa em uma empresa de ensino de informática. A monitora discorre sobre seu trabalho, suas relações

afetivas com as crianças e família e com as colegas de trabalho. Dentre as dificuldades colocadas pela depoente, estão as condições sócio-econômicas das famílias, mas também as de trabalho. Chegou a fazer a limpeza na creche alguns anos atrás.

Filomena é monitora de creche que realiza o trabalho com as crianças entre 4 e 6 anos. É mãe de 4 filhos. O maior tem 19 anos, uma menina de 14, um menino de 6 e outra menina de 5 anos. O filho mais velho fez curso no Senai de manutenção de máquinas e injeção eletrônica, os outros estão respectivamente no ensino médio, fundamental e pré-escolar. Seu marido foi jogador de futebol, depois entrou numa pequena empresa como ajudante geral. Atualmente, ele está afastado por problemas de saúde (dorsocervicolombalgias) pela previdência social desde 1999. As relações de gênero são a contribuição dessa entrevista, já que discorre sobre a intensificação do trabalho na esfera produtiva e reprodutiva. Outra questão fortemente apontada diz respeito às condições sócio-econômicas das crianças atendidas na creche. Em empregos anteriores, trabalhou como atendente de enfermagem e em produção de auto-peças, mas está na creche há 17 anos. Possui o ensino fundamental completo.

Fernanda é monitora do berçário, está na creche há 4 anos e teve entrada por concurso público. Ela possui o ensino médio completo e nível técnico em administração. Iniciou graduação em letras, sendo interrompida por insatisfação sua com o curso, além do cansaço, pois trabalhava o dia todo numa concessionária de veículos. Tem uma filha de 12 anos e um menino de 9. Seu marido é autônomo e trabalha na área de segurança e portões eletrônicos; iniciou a graduação em física, entretanto não a finalizou. Depois de casada, trabalhou em tele-atendimento numa empresa de telefones. A opção pelo concurso público se deu pelo salário maior e pela estabilidade no serviço público. A contribuição para a pesquisa diz respeito às relações de trabalho, principalmente entre cuidar e educar. Também discute as condições do trabalho, como, por exemplo, o número excessivo de crianças. Outro questionamento é acerca da saúde, pois relata que já sofreu acidente de trabalho e tem dores em membros superiores.

Antônio é monitor de creche há 4 anos, seu emprego anterior foi de transportador de cargas, em que ganhava 1 salário mínimo; entra para a educação infantil porque seu salário atual é 4 vezes maior que o antigo. É casado, sem filhos. Sua esposa tem o ensino fundamental completo e trabalha como auxiliar de produção numa pequena empresa familiar. Como homem na educação e cuidado de crianças, relata as relações que estabelece com as colegas de trabalho, com as crianças e com a família. Coloca que uma das contribuições para o seu trabalho no berçário é com relação à “força física” para carregar as crianças, ao passo que ele diz não ter a “agilidade” das mulheres. Na época da entrevista, fazia cursinho para vestibular (no sindicato) na área de engenharia química. A intenção é realizar essa graduação e, posteriormente, fazer pós-graduação para ser professor universitário. O concurso para ser monitor de creche foi desejado por pensar que seria monitor de ensino fundamental (inspetor de alunos).

Aparecida viveu no Paraná e faz 13 anos que veio para Campinas; é solteira e não tem filhos. Ela fez o ensino fundamental e médio através de curso supletivo, tendo feito o curso de técnico de enfermagem em escola privada. No emprego anterior, foi empregada doméstica e há 1 ano está na rede municipal como monitora; sua entrada foi através de concurso público. A sua inserção na creche se deu pelo incentivo de sua empregadora na época, que a estimulou para que pudesse encontrar um emprego estável e relativamente mais bem remunerado que a atividade doméstica. Trabalha no berçário e, como uma profissional novata, verbaliza sobre suas dificuldades na inserção no grupo de trabalho, já que está a 6 meses na prefeitura; discorre sobre um acidente de trabalho na creche.

Andréa está na creche há 4 anos e fala sobre as condições e intensificação do trabalho no berçário. É separada, mãe de um rapaz de 21 anos e uma garota de 11. Ele trabalha como repositor num atacado varejista de alimentos, nas proximidades do bairro, e possui o ensino fundamental completo; sua filha faz a 5ª. série do fundamental e, pela manhã, participa de uma ONG (Organização Não Governamental) e faz curso de computação. Andréa, antes de trabalhar na creche, foi contratada temporariamente na área de saúde como agente comunitária por 7

anos. Sua trajetória educacional é marcada pela interrupção do ensino médio por causa da gravidez do primeiro filho. Sua escolha profissional seria a atividade de medicina ou de educadora física, entretanto relata a dificuldade em atingir tal objetivo. Também discorre sobre a política de inclusão e suas dificuldades nesse processo. Atualmente, é membro da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes), tendo sido escolhida por indicação das colegas de trabalho.

Tabela 3. Resumo das Trajetórias Profissionais e de Formação – Monitoras de creche entrevistadas.

Nomes	Idade	Estado Civil e no. de filhos	Trajetórias de Formação	Trajetórias Profissionais
Nair (entrevista em 04/11/2005)	57 anos	Casada 5 filhos	Fez curso supletivo (fundamental e médio). Iniciou há 5 anos pedagogia em instituição privada, fez apenas 1 semestre.	Entrou na rede municipal por concurso público há 16 anos como ajudante geral. Hoje trabalha como monitora de creche.
Antônio (entrevista em 9/11/2005)	28 anos	Casado Nenhum filho	Ensino médio, atualmente faz curso pré-vestibular no Sindicato dos Trabalhadores, pretende seguir carreira acadêmica na área de exatas.	Antes de ser monitor de creche, trabalhava com transporte de cargas; faz 4 anos que está na creche. Ressalta que seu salário atual é 4 vezes maior que o de transportador.
Filomena (entrevista em 05/12/2005)	40 anos	Casada 4 filhos	Ensino fundamental completo em escola pública.	Atendente de enfermagem, trabalhadora em produção de autopeças, há 17 anos é monitora de creche.
Sandra (entrevista em 30/11/2005)	65 anos	Viúva 5 filhos	Ensino fundamental incompleto (até a 4ª. série). Há 2 anos começou a 5ª. série e desistiu.	Está na creche há 24 anos. Seu cargo inicial foi de ajudante geral, ficou 1 ano trabalhando com as crianças, depois fez trabalho de faxina e cozinha na creche. Hoje é monitora de creche
Lúcia (entrevista em 07/12/2005)	44 anos	Casada 1 filha	Fundamental completo em escola pública.	Iniciou como auxiliar administrativo (patrulheira) numa companhia de seguros. Trabalhou como atendente numa rede de supermercado, depois foi para um escritório na área administrativa. Entrou na educação infantil há 17 anos, por indicação da Associação de Moradores do Bairro.

Giovana (entrevista em 7/11/2005)	49 anos	Solteira 2 filhas	Ensino fundamental incompleto (7 ^a . série) em curso supletivo público.	Trabalha na creche há 23 anos, entrou por indicação da Associação de Moradores do Bairro.
Andréa (entrevista em 14/11/2005)	39 anos	Divorciada 2 filhos	Ensino fundamental em escola pública, ensino técnico particular interrompido por gravidez, ensino médio supletivo em escola pública.	Iniciou na rede municipal como agente de saúde há 7 anos. Entrou como monitora de creche por concurso público há 4 anos.
Aparecida (entrevista em 09/11/2005)	38 anos	Solteira Nenhum filho	Ensino fundamental em área rural. Ensino médio em supletivo, ambos em escola pública. Curso técnico em enfermagem, escola particular.	Trabalhou como empregada doméstica, fez concurso público para monitora, está na creche há 1 ano e meio.
Fernanda (entrevista em 11/11/2005)	36 anos	Casada 2 filhos	Ensino médio e técnico em administração de empresas, escola particular. Iniciou graduação em Letras, cursou apenas 2 semestres e desistiu.	Iniciou o trabalho como secretária numa concessionária de veículos, ficando posteriormente como atendente de telemarketing. Entrou na creche faz 5 anos por concurso público.

• As professoras

Uma das primeiras entrevistadas é Joana, uma jovem professora de educação infantil, casada (sem filhos), com 27 anos na época da entrevista. Seu marido é comerciante de produtos descartáveis, tendo o ensino médio completo. Ela fez a graduação em Pedagogia e, depois, pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, ambas em instituição privada. Os ensinos fundamental e médio foram em escola pública. No início da graduação, trabalhou como estagiária numa escola de educação infantil particular. Depois da graduação, entrou na creche por concurso público em 2003.

Durante a pesquisa, ela se ofereceu para participar da entrevista, não sendo necessário realizar o convite. Ela é professora efetiva no período vespertino nessa creche e é substituta na creche em Barão Geraldo, em Campinas, pela manhã. Joana contribuiu na pesquisa no sentido de ter discutido as relações de

trabalho entre as professoras e as monitoras de creche. Assim, verbalizou sobre o trabalho das professoras na creche, enfatizando a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para as crianças. Contesta a visão assistencialista e de higiene de algumas monitoras e tenta argumentar com quem trabalha sobre a importância do processo pedagógico. Mostra que há implicações das normas e legislações na organização no seu trabalho, como o aumento do número de crianças nos últimos anos na rede pública. O cansaço e o esgotamento são expressos em seu depoimento.

Marisa é mãe de 2 jovens, 1 garota e 1 garoto. Na creche, é professora de educação especial. Sua trajetória profissional iniciou-se em um banco privado, onde trabalhou durante 16 anos; ainda nesse emprego, cursou concomitantemente biologia por 2 anos, entretanto não o concluiu. No banco, trabalhou como operadora de telex, na área de comunicações e aplicações. Iniciou depois o curso de graduação em Pedagogia numa instituição privada, terminando em 1984. Então, pediu demissão do banco e abriu uma escola de educação infantil para atender camadas populares, não obteve êxito, porque não havia inscrição na rede municipal. Depois disso, trabalhou numa Fundação para Crianças Portadoras de Necessidades Especiais na cidade de Campinas. A escolha pela atuação nessa área deve-se à sua experiência com uma gravidez, em que seu filho nasceu com hidrocefalia, tendo falecido ainda no hospital.

Na creche, trabalha 4 horas por dia e desenvolve a inclusão das crianças com necessidades especiais. Marisa discute na entrevista como esse trabalho impõe dificuldades e conquistas. A centralidade está nas relações de trabalho influenciadas pelas políticas públicas de inclusão, e suas repercussões no trabalho de monitoras e professoras da creche. Também diz sobre suas condições de trabalho enquanto substituta⁶ na rede municipal, os contratos flexíveis e temporários. As relações de gênero aparecem nos conflitos da vida na esfera da

⁶ Esses professores são chamados para a substituição de colegas, implicando no trabalho flexível, em que recebem pelas horas trabalhadas e que não são fixadas de antemão. Nas entrevistas, as professoras relatam que, em função disso, nos meses de janeiro, fevereiro e março, não recebem salários, já que esse período é considerado férias/recesso escolar.

reprodução, no cuidado com os filhos jovens, e suas dificuldades nas relações com as demais colegas.

Beatriz tem 2 filhos. É casada e seu marido é engenheiro civil de uma instituição ferroviária. Seu filho estuda na Fundação Bradesco, e sua filha faz curso de Direito. Depois do curso de Magistério, fez Pedagogia numa instituição particular e especialização em didática no ensino. Fez curso de inclusão com carga horária de 180 horas, oferecido pela prefeitura de Campinas no ano de 2004. Trabalhou 10 anos numa escola de educação infantil privada. Na rede municipal, é professora de educação infantil reintegrada pela prefeitura, função daqueles que conseguiram na justiça trabalhista as atribuições de aulas por terem prestado concurso público classificatório. Não possuem, todavia, um local de trabalho permanente, mas são alocados em creches e escolas que precisam de profissionais, portanto não desenvolvem um trabalho contínuo. No dia da entrevista, Beatriz estava cumprindo seu último dia de trabalho, tendo demonstrado preocupação, pois não saberia o local em que iria passar a trabalhar, o que lhe dava insegurança e insatisfação, pois a descontinuidade do trabalho pedagógico é uma constante.

Priscila é professora na creche desde o início de seu funcionamento; é casada e não tem filhos. Na trajetória educacional, fez curso médio, modalidade Normal. Depois, fez a graduação em Pedagogia, com habilitação em orientação, supervisão, administração e educação especial. No início de carreira, trabalhou numa escola infantil privada por 10 anos e, concomitantemente, prestou concurso na rede municipal, estando na creche há treze anos. Trabalha com as crianças de 4 a 6 anos. Verbaliza as relações afetivas entre as crianças, a família e o seu trabalho de professora de crianças, salientando suas dificuldades ao lidar com as relações afetivas com tais crianças.

Carla é mãe de 3 filhos: 2 jovens e 1 garota. O mais velho tem 19 anos, o do meio, 13 e a menina, 12. No momento da pesquisa, estava separada do marido. Ela é a única professora do berçário (crianças de 0 a 2 anos) que fez ensino fundamental e médio Normal. Iniciou os cursos de História, Psicologia e Serviço Social em instituição privada, entretanto não os finalizou. Em 1984, iniciou

a graduação em Pedagogia na Unicamp; depois de 2 anos de curso, porém, interrompeu-a devido à opção por casar e ter filhos. Quando voltou em 1998 ao curso, teve que realizar novamente a grade curricular, tendo finalizado-a em 2001. Esteve como substituta na prefeitura municipal de Campinas desde 1998 e, depois de 2 anos, entrou por concurso público na creche onde hoje trabalha. Relata, na entrevista, dificuldades e conquistas de se trabalhar no berçário e ressalta as relações de trabalho permeadas pelo cuidar e educar.

Júlia é solteira e fez, no ensino médio, o curso técnico em patologia clínica. A graduação foi feita em Educação Especial numa universidade privada em São Paulo. Os ensinos fundamental e médio foram em cursos privados. Trabalhou 20 anos com educação especial e foi coordenadora na Apae em Itatiba-SP. Está como orientadora pedagógica há 5 anos na creche, cargo para o qual fez concurso público para assumir. A opção de entrevistá-la foi para a discussão da formação profissional na educação infantil. Portanto, ela discorre sobre as políticas de formação no município, além de suas dificuldades no trabalho de orientadora pedagógica, já que trabalha por um novo conceito de infância⁷ em que professoras e monitoras deverão estar envolvidas, como ressalta ela. Outra dimensão que coloca é com relação às hierarquias na gestão do trabalho educacional, principalmente entre professoras e monitoras.

⁷ O conceito de infância a que se refere é aquele em que a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, a partir da Constituição de 1988 e pós LDB-1996, apesar de não ser obrigatória. Logo a criança de 0 a 6 anos é vista como portadora de direitos à educação e não apenas um direito da família.

Tabela 4. Resumo das Trajetórias de Formação e Profissionais – Professoras entrevistadas de Educação Infantil.

Nomes	Idade	Estado civil e no. de filhos	Trajetórias de Formação	Trajetórias Profissionais
Joana (entrevista em 08/11/2005)	27 anos	Casada Nenhum filho	Ensino médio em escola pública, curso de pedagogia em instituição privada. Especialização em Psicopedagogia.	Iniciou na carreira docente quando cursava pedagogia, foi recreacionista numa escola de educação infantil por 7 anos. Está na prefeitura como professora há 3 anos.
Marisa (entrevista realizada em 03/12/2005)	50 anos	Casada 2 filhos	Realizou 2 anos de graduação em Biologia, incompleto. Fez graduação em Pedagogia em instituição privada com habilitação em administração escolar, em educação infantil e especial.	Trabalhou 16 anos no Banco Itaú, como operadora de telex, depois numa fundação educacional com vínculo com a prefeitura municipal de Campinas. Há 6 anos está na rede municipal de educação.
Priscila (entrevista em 19/12/2005)	39 anos	Casada Nenhum filho	Cursou magistério em escola pública e Pedagogia, com Habilitações em Orientação, Supervisão e Administração Educacional.	Iniciou a carreira docente há 19 anos numa instituição privada. Faz 13 anos que está na creche estudada.
Carla (entrevista em 30/11/2005)	45 anos	Divorciada 3 filhos	Ensino médio, magistério e pedagogia em instituições públicas. Cursos de história, psicologia e serviço social incompletos.	Trabalhou 12 anos em comércio próprio. Faz 8 anos que é professora na Prefeitura, sendo 2 anos substituta.
Beatriz (entrevista). (em 30/11/2005)	49 anos	Casada 2 filhos	Cursou magistério e pedagogia em instituições privadas. Especialização em Didática no ensino.	Trabalhou 10 anos em escola de educação infantil particular, 6 anos como professora substituta na rede municipal. Faz 6 anos que é professora na educação infantil, hoje é professora reintegrada. ⁸
Júlia (entrevista em 05/05/2006)	43 anos	Solteira Nenhum filho	Ensino médio com habilitação em patologia clínica em escola particular. Curso de pedagogia com especialização em educação especial na PUC.	Trabalhou por 20 anos na APAE com crianças com deficiências múltiplas, como professora, e exerceu coordenação pedagógica. Há 5 anos está na creche como orientadora pedagógica, é concursada.

⁸ “Os professores reintegrados são professores substitutos, que conseguiram na justiça parecer favorável, que assegura o direito de receberem atribuições” (www.campinas.sp.gov.br, Prefeitura Municipal de Campinas)

Capítulo 2. As políticas educacionais e o trabalho em educação.

Esse capítulo tem por finalidade discutir o trabalho na educação infantil, apontando as discussões teóricas sobre sua organização, gestão, condições e formação das profissionais que nele atuam e o mercado de trabalho. Discute-se o processo de reconhecimento educacional na perspectiva da criança como portadora do direito à educação e do dever do Estado em assegurá-la. Analisa-se o trabalho em educação com crianças a partir de pesquisas e dados estatísticos de professores da educação infantil. Questionam-se as relações entre as políticas educacionais e o trabalho de monitoras e professoras neste campo e a organização do trabalho. Os dados estatísticos possibilitam conhecer o mercado de trabalho e quem são os professores que estão atuando na educação infantil.

- **O trabalho na educação infantil**

É necessária tal história para que se contemple o esclarecimento de se fazer e pensar a educação de crianças: “A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambigüidade e não da polaridade entre passado e presente” (KUHLMANN Jr, 2004, p.194). Ao levantar a história da educação infantil, a importância dessa pesquisa está em contextualizar o trabalho das profissionais que atuam com as crianças, analisando as suas condições de trabalho.

Sob a perspectiva do atendimento às crianças, o que podemos observar é que as creches sofreram fortes influências do assistencialismo nos séculos XIX e XX, salientando que essas práticas foram destinadas às crianças e famílias para tirá-las da rua, cuja intencionalidade era promover uma educação de cunho moral (KUHLMANN Jr., 2004; PINHEIRO, 2006). Apesar do passar dos anos e dos movimentos populares para a conquista da educação de crianças de zero a seis anos, há de se considerar que, em dias atuais, também é possível encontrar

políticas públicas educacionais que contenham a concepção assistencialista de educação, tendo em vista as políticas compensatórias (KUHLMANN Jr., 2000).

Se as creches foram influenciadas pelo assistencialismo, também podemos dizer o mesmo do higienismo e suas implicações dos saberes médicos hegemônicos na educação de crianças. Por esse motivo é que a disciplina de puericultura passa a fazer parte do currículo de formação de professores no começo do século XX. A preocupação com crianças saudáveis e a prevenção de problemas de saúde pública não foram as principais finalidades do higienismo e sim “...a demonstração de uma mentalidade intervencionista, visando ao adestramento das crianças para sua automização, ou individuação” (KUHLMANN Jr., 2004, p.191). No discurso e nas práticas higienistas, o controle dos corpos das crianças, na intenção de discipliná-las e moralizá-las no início do século passado, ganharam espaço no contexto escolar.

Nas décadas de 1960 e 1970, culminam as lutas feministas pela educação de crianças no espaço público, acontecendo até mesmo nas reivindicações trabalhistas, dentre elas, a luta pela creche (GOHN, 1985; CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 1999, 2002). Nesta ótica, as mulheres passam a ter preocupações com o local para deixarem seus filhos. Com isso, muitas delas iniciam o trabalho na creche como uma forma de atuarem no mesmo local em que seus filhos ficavam. Ou seja, há uma precariedade das relações de trabalho do setor, que exige nenhuma ou pouca formação específica das pessoas contratadas para lidarem com as crianças, que, por sua vez, obtiveram extensas jornadas de trabalho e condições difíceis, características que marcaram esse período (CAMPOS, 1999).

Já na década de 1980, ao analisar as políticas de expansão da educação infantil, percebe-se o aumento do número de profissionais sem qualificação para assumirem a educação e o cuidado de crianças (CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 1999). Para embasar essas conclusões, Rosenberg (1999) recorre aos dados oficiais (INEP) e verifica que houve, de fato, um aumento significativo pela procura da educação infantil: em 1969, 12,9% das matrículas de crianças de zero a seis anos eram municipais; em 1976, 26,4%; e, em 1996, 57,4%. Com relação à

formação profissional das pessoas que atuavam nesse setor educacional, entende-se que, em 1969, 10,3% tinham o ensino fundamental completo e/ou o ensino médio incompleto; em 1993, esse número sobe para 20,6%. Dito isso, verificam-se o aumento no número de vagas para a creche e pré-escola e também um crescimento no número de profissionais, sem que isso, porém, tenha significado uma educação de qualidade para as crianças:

O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p.35).

Quando a expansão da educação infantil nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu, tendo como característica o aumento significativo de crianças que passam a ocupar os espaços públicos, sejam em creches e pré-escolas, sejam em escolas particulares ou filantrópicas e comunitárias, estudiosos da infância passaram a fazer críticas às políticas compensatórias e a lutarem pela fiscalização por parte do poder público dessas novas instituições. Também passaram a exigir o financiamento público da educação pré-escolar (CAMPOS, 1999). Ainda nesse período, a UNESCO e o UNICEF passaram a elaborar programas formais em educação infantil. Essas políticas fizeram com que a comunidade pudesse atuar na implementação de creches e pré-escolas:

ao fazer apelo à comunidade para participar da implantação, baseia-se nas “aptidões inatas” das mulheres para cuidarem de crianças pequenas, fortalecendo e legitimando duas trajetórias de educação infantil: uma profissional, baseada em formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos; outra doméstica – familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis na “comunidade” e não na profissionalização das educadoras (que recebiam apenas capacitação esporádica) (ROSEMBERG, 1999, p.17).

Essas estratégias vinculadas aos organismos internacionais unilaterais para a expansão da educação infantil tinham como embasamento a função assistencialista, buscando dar prioridade às crianças pobres de regiões periféricas e com alto índice de mortalidade infantil, além de favorecerem a inserção de mulheres sem formação específica, numa concepção de que bastava ser mulher para cuidar da educação da criança (ROSEMBERG, 1999, 2002; CAMPOS, 1999).

Nesse sentido, o estudo da educação das crianças vem ganhando debate acerca das contradições de se assegurar o direito aos espaços educacionais que permitam a construção de cultura e de cidadania. Desde a década passada, as Instituições de Educação Infantil (IEI) vêm passando por transformações que dizem respeito aos aspectos conceitual e organizacional. As creches eram, até a Constituição Federal (1988), consideradas espaços coletivos de práticas assistencialistas e estritamente de cuidados de alimentação, banho, higienização, entre outros, de crianças de 0 a 6 anos. O texto constitucional⁹, ao introduzir a concepção de que o Estado tem o dever de oferecer educação às crianças desde o seu nascimento, provoca uma mudança substantiva nas creches e pré-escolas. As instituições de educação infantil passam a ser *lócus* de educação e não de assistência social e, desde 1988, a educação básica é composta pela educação infantil (creche e pré-escola) e pelos ensinos fundamental e médio. A educação infantil, embora seja um direito das crianças, não é obrigatória (NASCIMENTO, 2000).

As creches, além da realização de práticas de cuidados com crianças, têm por objetivo desenvolver atividades educativas com a finalidade de promover o bem-estar das crianças; cuidar e o educar¹⁰ são compreendidos e realizados como processos intrínsecos e necessários. As Instituições de Educação Infantil (IEI) são, portanto, um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais

⁹ Não somente a Constituição Federal de 1988, mas também o Estatuto da Criança (1988) e Adolescente e a LDB (1996) asseguram este direito.

¹⁰ Sobre o assunto, verificar: BARRETO, Angela. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. *Caderno Cedes*, n.37, p.11, 1995.

que permeiam a sociedade na qual estão inseridas (Brasil, Ministério da Educação, 1998, p.11).

Alguns estudos, como o de Costa (1995), evidenciam as discriminações sociais de sexo no trabalho docente, que induzem à construção de concepções do trabalho na educação fundamental como desqualificado, desprestigiado e com baixos salários. Os professores do sexo feminino são maioria absoluta no magistério e, na educação infantil, é quase a totalidade¹¹. A presença das mulheres neste campo profissional tem reflexos nas transformações da educação escolar, em especial da educação infantil. A hierarquização no trabalho docente está associada à escolarização e ao sexo: os professores com maior titulação e os homens trabalham nos níveis mais elevados do ensino, ocupando os postos de trabalho com mais prestígio e salários, assim como atividades de supervisão e administração da educação são ocupados por homens (COSTA, 1995).

Se os níveis de ensino nos quais se trabalha e as relações sociais de sexo estabelecem hierarquias, há que se compreenderem outras hierarquias, tais como aquelas estabelecidas pelas formas de contratação e de remuneração. Com relação aos vínculos empregatícios das auxiliares de creche e professoras da educação infantil, Cerisara (2002, p.84) constatou, em Florianópolis-SC, que:

muitas das profissionais com formação suficiente para assumir o cargo de professoras têm escolhido ser auxiliar de sala efetiva, pertencer ao quadro de uma creche (o que significa ter vínculo empregatício), trabalhar seis horas por dia, se submeter a um único concurso de seleção simplificado, em vez de assumir a função de professora substituta (...) (o que significa ficar sem emprego a cada ano no mês de dezembro e se submeter a uma nova seleção a cada início de ano, com poucas possibilidades de permanecer na mesma creche), ter sua carga horária definida pelo número de vagas disponíveis e não por sua própria escolha, não poder escolher nem a creche e muito menos a faixa etária com que prefere trabalhar.

¹¹ A feminização do magistério já é um campo de estudos e pesquisas relativamente bem estabelecido (CAMPOS e SILVA, 2002).

Cerisara (2002) encontrou, na sua pesquisa, um elevado número de professoras substitutas sem vínculo empregatício, enquanto as auxiliares de creche, no período pesquisado, tinham estabilidade no emprego, apesar de receberem salário inferior e trabalharem mais horas. A insatisfação no trabalho dessas professoras foi evidente, pois se sentiam vulneráveis, impotentes, frustradas e desanimadas por assumir uma função considerada de menor qualificação.

No que se refere à expansão da jornada de trabalho de profissionais da educação infantil, Silva (2001) encontrou, em uma creche filantrópica, trabalhadoras que realizavam atividades extraordinárias, ou seja, que extrapolavam o horário “normal” de trabalho, tais como bingos, festas juninas, entre outras. Essas atividades eram estratégias de financiamento da instituição, já que os valores repassados pela Prefeitura não eram suficientes para o funcionamento da creche: “No caso das funcionárias, implica a doação de tempo extra, sem remuneração, à própria instituição empregadora, o que não parece ocorrer sem conflitos” (SILVA, 2001, p.43).

Há divergências entre a coordenação da creche e profissionais, no que diz respeito à realização dessas atividades extra-jornada de trabalho: “... a maior parte das funcionárias vê a creche como uma instituição empregadora, ao passo que a diretoria e a coordenação a consideram como expressão e meio de luta pelo atendimento das necessidades da comunidade” (SILVA, 2001, p.45).

A pouca qualificação profissional encontrada é vista por Montenegro (2001) como um fator determinante na vida psíquica dessas profissionais, como cita:

parece-nos um engodo pensar que uma mulher pode cuidar de crianças em instituição através de uma relação que faça apelo a seus sentimentos maternos. Com efeito, este tipo de investimento aumenta a interação com o adulto e a criança a qual está sempre disposta a responder e a pedir mais. Resulta daí um nível de expectativa que o adulto não pode saciar, o que origina ansiedade e culpa. O adulto pode, então, vivenciar sentimentos negativos em relação a essa criança que lhe pede mais do que pode dar. (...) Situação insuportável, traumatizante mesmo, pois é sua posição materna que é colocada em questão, sendo-lhe, além do

mais, cobrada (DAVID e APPELL, *apud* MONTENEGRO, 2001, p.52).

A discussão que se faz nessa perspectiva é de que o fato de ser mulher é suficiente para ser professora de creche, considerando-as “mães substitutas”. Para a autora, há predominância das teorias psicológicas do desenvolvimento, dando ênfase na importância da presença da mãe para o desenvolvimento dos filhos.

Num estudo realizado em 4 províncias italianas em 1992, com 240 educadoras de creche, tendo como finalidade compreender a imagem que essas trabalhadoras tinham do próprio trabalho, constatou-se que, dentre os fatores de satisfação, estão a possibilidade de poder cuidar de crianças, estabilidade no emprego, autonomia, relacionamento com colegas e pais e possibilidade de formação continuada. Os aspectos de insatisfação estavam relacionados aos baixos salários, às atividades extra-jornada, aos ritmos intensos, à exigência emocional feita pelas crianças e pais e à repetição das atividades desenvolvidas (ONGARI e MOLINA, 2003).

Outro fator destacado pelas educadoras, no mesmo estudo, diz respeito à administração municipal:

...inadequação da relação numérica entre educadoras e crianças que, sobretudo em determinados momentos do dia, é sentido como um limite à possibilidade de gerir serenamente a relação educativa, ou ainda à própria possibilidade de perseguir objetivos educativos (ONGARI e MOLINA, 2003, p.80).

As condições de trabalho apontam, deste modo, a não substituição das profissionais ausentes, sobrecarregando, portanto, aquelas que permanecem no trabalho. Aqui também se trata da intensificação do trabalho, igualmente verificada no Brasil, pois, de acordo com a diretoria da educação do local onde essa pesquisa foi realizada, há cinco monitoras de creche afastadas por motivo de doenças, no entanto não há substituição de nenhuma delas.

Ongari & Molina (2003) ressaltam o cansaço dessas profissionais. Ele decorre da exigência da atenção constante, do desgaste físico, das emoções ligadas ao relacionamento com crianças, pais, colegas e administração, além de

horários e turnos de trabalho intensos. Isso foi verificado em todas as regiões, independente da idade e do tempo de serviço.

Embora seja possível estabelecer algumas comparações entre a educação infantil em países como Brasil e Itália, há uma diferença substantiva: trata-se da formação profissional das professoras. Na Itália, a mesma pesquisa verificou que 49% das profissionais possuem o curso de magistério; 31%, diploma específico para o trabalho educativo de crianças de 0 a 3 anos; enquanto uma minoria (9%) tem diploma de caráter sanitário. Em muitos lugares desse país, já houve desenvolvimento de projetos de formação continuada, que indicam formulação de políticas sociais e de investimentos em recursos físicos, pedagógicos e econômicos (ONGARI E MOLINA, 2003).

No Brasil, embora as leis educacionais para a primeira infância exijam a qualificação dessas profissionais para o exercício, a fim de que possam renovar a prática pedagógica, isto não é suficiente, sendo necessário que haja *qualidade no trabalho dessas educadoras*. Assim, propor qualidade significa dar-lhes condições de trabalho e de vida. A pesquisa parte do pressuposto de que educação como direito de cidadania não está separada da organização e das condições de trabalho e da formação de professoras e monitoras de creche.

- **A educação infantil no Brasil e no Estado de São Paulo em números**

O uso de dados quantitativos permite analisar as características da população estudada, dando visibilidade e oportunidade para reflexões acerca do mercado de trabalho. Contudo, as limitações e a abrangência devem ser consideradas, já que mesmo dados censitários nem sempre possuem a representatividade para generalizações. Nesse sentido, as bases de informações¹² permitem discutir os dados sobre as características sociais dos profissionais da

¹² Para esse estudo, optou-se por analisar predominantemente duas fontes de informações. Uma delas é o conjunto formado pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e pelo Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, publicado em 2006.

educação infantil, como o número de docentes, sexo, idade, contribuição previdenciária, situação contratual e média salarial.

Para a análise das características do ensino básico no Brasil, em especial no Estado de São Paulo, foram utilizados os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em que o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, publicado em 2006, informa o número de funções docentes¹³ por região no Brasil, com características sobre situação funcional, formação acadêmica, salários, experiência profissional e condições socioeconômicas dos profissionais da educação básica. O censo compreende todas as regiões do país e, embora tenha abrangência nacional, não atingiu 100% de representatividade, tendo um retorno de 36,1% na rede pública federal; 36,7% na privada; na rede estadual, 64,8%; e, na municipal, 71,7%. A nota técnica elaborada por esse documento informa que os dados coletados foram feitos no final do ano, justificando, pois, a baixa representatividade em algumas áreas:

...os resultados ora mostrados nesta publicação devem ser interpretados com cautela e relativizados ao se realizarem inferências ou generalizações dos resultados. Não conhecemos o perfil dos profissionais que não responderam à pesquisa. Como não houve um delineamento amostral prévio, pois o intuito era a coleta censitária, não nos é permitido sequer calcular o erro das estimativas (Censo, 2006, p.18).

Os profissionais em creche correspondem àqueles que têm formação em nível superior, ou seja, o curso de pedagogia, e àqueles que têm o ensino médio – magistério. Para tanto, os dados de mercado de trabalho estão baseados na PNAD¹⁴ (Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio) do IBGE. Os dados de

¹³ Desempenham a docência aqueles que têm “função educativa, diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, que exige formação pedagógica e prática de ensino ou que desenvolvem outras atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem” (MEC/INEP, Thesaurus Brasileiro, 2007 apud Leite & Souza, 2007)

¹⁴ Os dados da PNAD, a partir da CBO de 2002, oferecem subsídios para análise da PEA (População Economicamente Ativa) e traz avanços na classificação das ocupações e das atividades econômicas no Brasil. No caso da área de ensino, a partir de 2002, a PNAD

1999 e 2001 englobam os profissionais de nível médio e superior em creches e pré-escolas. Os dados de 2002 e 2004 envolvem apenas os profissionais de nível superior, não incluindo, portanto, as monitoras de creche, já que não são consideradas docentes. Há de se considerar que essa fonte de informação pode não apresentar realmente quantos professores há no Brasil, já que o informante pode dizer que possui a formação acadêmica ao invés de relatar que é professor.

Como já mencionado, as profissionais em creches com formação de nível superior são designadas de professores de nível superior na educação infantil, podendo ser professoras de creche, de jardim da infância, maternal e mini-maternal. Quando não possuem nível universitário, são designados de professores de nível médio na educação infantil e podem ser atendente de creche, auxiliar de creche ou crecheira (Ministério do Trabalho e Emprego, 2002). Os dados apresentados pelo IBGE, então, não compreendem as trabalhadoras consideradas recreacionistas, monitoras, auxiliares de creche, por exemplo. Isso justifica por nem sempre possuírem o nível médio – magistério – e/ou superior.

Nas últimas décadas, tem-se constatado o aumento da oferta, pelo poder público municipal, de vagas na educação infantil. O Censo Escolar aponta a média anual de crescimento de número de matrículas no período de 2001 a 2003, que foi de 6,4% na creche e de 3,5% na pré-escola (Ministério da Educação, 2004). Os dados da PNAD mostram que, em 2002, as professoras em creche eram 1,9% do número de professores no Brasil e, em 2004, essa porcentagem aumenta para 2,2%.

As profissionais da educação infantil são predominantes na área pública, tal como aponta a Tabela 5. Em 2003, eram 30.757 contra 10.496 das privadas. Desses 30.757, 29.988 professores estão vinculados aos municípios, dando a entender que a educação infantil no país é predominantemente municipalizada. Esses achados corroboram os dados encontrados na pesquisa empírica, em que o número de escolas infantis públicas municipais de Campinas é de 152, e as

subdivide os grupamentos ocupacionais em: coordenadores, supervisores, técnicos e orientadores de ensino, além daqueles que exercem a docência. Assim, os dados entre 1990 e 2001 expressam a CBO de 1991, que apresenta apenas os trabalhadores da educação básica, sem, contudo, apresentar as mudanças advindas com a LDB de 1996.

privadas, 66. Percebe-se que, de acordo com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o ensino fundamental e o infantil passam a ser organizados e financiados pelos municípios, além de verificar que: “Como medida última, o processo descentralizador tem transferido, gradativamente, funções do setor público para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, com base na instauração de parcerias e convênios” (MARTINS, 2003, p.227). Para o município, os encargos administrativos e financeiros passam a ser de sua responsabilidade, tendo em vista o processo de descentralização e reorganização da educação, a partir da municipalização do ensino.

Tabela 5. Número de docentes do magistério da educação infantil no Estado de São Paulo em 2003.

	Pública	%	Privada	%
Creche	4.299	13,98%	1.851	17,64%
Pré-escola	26.458	86,02%	8.645	82,36%
Total	30.757	100%	10.496	100%

Fonte: INEP/MEC, Censo Profissionais do Magistério Educação Básica, 2003. Elaboração Própria.

A Tabela 6 mostra o número de professores por níveis de ensino. Observando os dados sobre a educação infantil, pode-se perceber que houve um aumento significativo de 1991 a 2005. De 166.917 professores em 1991, este número sobe para 309.344 em 2005. Ainda que haja um número considerável de professores no ensino infantil, é no fundamental que esse percentual é maior. A explicação para esse dado pode ser atribuída ao fato de que, embora a educação infantil seja um direito das crianças, ela não é obrigatória (NASCIMENTO, 2000).

**Tabela 6 - Educação Básica - Número de Funções Docentes, por Níveis de Ensino.
Brasil - 1991-1995-2000-2005.**

Níveis de Ensino	1991	1995	2000	2005
Pré-Escola/Educação Infantil	166.917	282.970	267.739	309.344
Ensino Fundamental	1.294.007	1.409.488	1.861.063	1.670.384
Ensino Médio	259.380	333.613	438.337	508.423
Total	1.720.304	2.026.071	2.567.139	2.488.151

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar

Com relação à formação, houve um aumento no número de professores que possuíam, em 2005, o nível superior na educação infantil. Esse dado é confirmado pelos 123.760 docentes, ao passo que, em 1991, esse número era de 28.489. O movimento inverso aconteceu com aqueles que tinham o ensino fundamental completo ou incompleto, ou seja, houve uma diminuição ao longo dos anos. Como exemplo, estão os docentes na educação infantil com fundamental completo, que, em 1991, eram 21.851 e, em 2005, esse número cai para 6.097. A esse processo, associa-se o fato da LDB de 1996 exigir a formação superior aos docentes de qualquer nível de ensino. Ainda o número de docentes com o nível médio é justificado pela legislação, que previu um prazo de dez anos para o alcance da formação superior.

- **Professores: contratos estáveis ou flexíveis?**

No desenvolvimento dessa pesquisa de doutoramento, foi feita a escolha pelo estudo com profissionais que possuem vínculo empregatício nas formas que assumem o trabalho estável ou relativamente assalariado, com direitos vinculados ao trabalho: “Privilegiar os teatros subvencionados e escolas mantidas pelo Estado justifica-se por que representam instituições que possibilitam o mais elevado grau de direitos vinculados ao trabalho, no heterogêneo mundo da área cultural” (SEGNINI e SOUZA, 2005). Assim, na área de ensino público municipal,

analisam-se as formas de contratação dos docentes, bem como os processos seletivos dos últimos anos.

Os estudos sobre o trabalho docente na perspectiva sociológica são recentes. No entanto, Oliveira (2004, p.1130) considera a necessidade de pesquisas que contemplem as dinâmicas da macrorrealidade aos estudos dentro das escolas. A autora aponta que a regulação das políticas educacionais exige eficiência, eficácia e excelência nas políticas públicas de ensino e, portanto:

a compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais de educação, a começar por aqueles concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada.

A dimensão como essas reformas atingem sobremaneira o trabalho docente é vista na perspectiva das mudanças na organização do trabalho e maior participação da comunidade na escola, como os projetos de voluntariado na educação ou até mesmo empresas que participam do financiamento da educação. Na creche pesquisada, durante as observações das atividades de trabalho, pude perceber a visita de membros de uma empresa privada para o fornecimento de materiais e brinquedos educativos (Diário de Campo, 23/03/2006).

A Tabela 7 aponta os dados sobre diferentes vínculos empregatícios dos professores. Observando a porcentagem de profissionais ocupados com contrato formal, verificamos que 83,8% o possuem, ao passo que 14,6% não têm carteira de trabalho assinada, ou seja, estão em contrato informal de trabalho. O que se pode inferir é que os com contratos informais podem ser professores substitutos que estão sem vínculo empregatício estável, vivenciando a flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais.

Tabela 7. Participação dos ocupados por posição na ocupação.

Brasil, 2004.

	Professores	%
Formal	1.374.451	83,8
Sem carteira	240.025	14,6
Conta Própria	19.827	1,2
Empregador	2.757	0,2
Não remunerado	3.440	0,2
Trabalhador doméstico		
Auto Consumo		
Total	1640.500	100

Fonte: IBGE/ PNADs, 2004. Elaboração própria

Na creche pesquisada, pode-se observar alguns indícios da flexibilização das relações de trabalho. Das cinco professoras entrevistadas, quatro relataram que foram substitutas antes de serem efetivadas, por concurso público, na prefeitura municipal. Na entrevista feita com uma professora, que hoje é reintegrada judicialmente¹⁵, ela verbaliza sobre a época em que era substituta em creches, ficando seis anos nessa situação:

Olha, meu caso na Prefeitura de Campinas, é um pouco complicado porque eu prestei o concurso em 90 e ele era classificatório, aí foi chamado até certo número para efetivação e pararam, embora fosse classificatório e não eliminatório. Aí, conclusão, todo ano eles nos chamavam para substituição. Depois de 2 anos que a gente substituí, porque a gente era concursada, nós entramos na justiça. Isso em 96 e só em dois mil nós fomos reintegradas judicialmente. Porque todo ano a gente pegava para substituição no começo e era desligada em dezembro. É a partir de 2000, quando eu ganhei na justiça, que eu não posso ser mais desligada da Prefeitura, embora não seja efetiva. Eu sou reintegrada judicialmente. Estou na prefeitura desde 94 (Beatriz, professora de creche, 30/11/2005).

¹⁵ Os professores reintegrados eram substitutos, que conseguiram na justiça parecer favorável, que lhes assegura o direito de receberem atribuições, juntamente com as categorias anteriores. Por serem substitutos, nem sempre conseguem desenvolver as atividades do ano letivo numa mesma creche, o que configura uma situação de instabilidade. (Secretaria Municipal de Educação, Município de Campinas, acesso em www.campinas.sp.gov.br)

Apesar de haver um número considerável de professoras em creche com vínculo empregatício estável, como aponta os dados da PNAD de 2004, em que 86% das professoras da educação infantil *na área pública* têm vínculo formal de trabalho, há de se considerar que as relações de trabalho são permeadas pelas diversas transformações políticas, econômicas e sociais no mundo do trabalho (Tabela 8). Se pensarmos que a educação infantil é predominantemente municipalizada, pode-se inferir que as relações de trabalho na área pública também podem ser flexibilizadas. Durante a realização desta pesquisa, houve, na prefeitura municipal, o processo seletivo¹⁶ para contratação de professoras, monitoras e direção de creches. Houve a sua contratação temporária, sendo exigido o ensino médio completo, com salário de R\$ 893,90 e carga horária de 36 horas semanais. Os professores substitutos na área da educação infantil foram contratados por R\$ 6,20 a hora aula.

Já com relação aos professores da rede privada, 80,6% possuem carteira de trabalho assinada, configurando a formalidade. Em 2002, 10,4% das trabalhadoras na área privada estavam na informalidade, ao passo que, em 2004, essa porcentagem sobe para 19,4% (Tabela 8).

¹⁶ O processo seletivo referido aconteceu em janeiro de 2007, havendo a contratação de 550 monitores de creche, 25 diretores educacional, 20 orientadores pedagógicos, 15 vice-diretores, 5 coordenadores pedagógicos, 5 supervisores pedagógicos e 700 professores substitutos. O regime de contrato é o da CLT (Consolidação da Legislação Trabalhista), tendo validade por um ano (Diário Oficial do Município de Campinas, 29/12/2006, disponível em www.campinas.sp.gov.br)

Tabela 8. Participação dos professores no mercado formal de trabalho, setor público e privado, Brasil, 2004.

	Público	Privado
Educação Infantil	86,0	80,6
1 ^a . a 4 ^a . série fundamental	86,8	82,0
5 ^a . a 8 ^a . série fundamental	85,3	82,3
Ensino médio	85,5	86,4
Ensino profissional	77,6	55,9
Ensino superior	84,9	89,0
Educação física	78,3	66,0
Educação especial	78,9	88,2
Coordenadores, supervisores e orientadores	89,7	86,6
Total	85,7	83,6

Fonte: IBGE/ PNAD, 2004. Elaboração própria.

Os dados do INEP também informam o número de professores com vínculo informal por unidade administrativa. O número de estatutários é maior na rede estadual de ensino, ao passo que também é maior o número de prestadores de serviços temporários, perfazendo um total de 34.063 no estado de São Paulo em 2003, ou seja, 25% estão na informalidade. Na rede municipal, responsável predominantemente pelo ensino infantil e fundamental, a maioria é estatutária (37.245 professores), em seguida, vêm os CLTs, com 25.615 professores, e os prestadores de serviços temporários, com 5.045. Ou seja, 5,3% dos professores na rede municipal possuem contratos flexíveis, podendo ser substitutos. No entanto o que chama a atenção é o expressivo número de professores que não informaram a sua situação contratual, totalizando 85.007 (Tabela 9).

Tabela 9. Número de Profissionais da educação básica por situação contratual no Estado de São Paulo, 2003.

	Estatutário	CLT	Prestador de serviços temporários	Não informado	Total
Federal	98	24	28	74	224
Estadual	51.465	3.727	34.063	46.215	135.470
Municipal	37.245	25.615	5.045	27.356	95.261
Particular	3	32.395	3.076	11.362	46.836

Fonte: INEP/MEC, Censo Profissional do Magistério Educação Básica, 2003. Elaboração Própria.

- **Educação: espaço de mulheres?**

Tal como aponta a Tabela 10, as mulheres têm 100% de presença na educação infantil em 2002 e 97,4% em 2004. De acordo com esses dados, pode-se inferir que, já em 2004, uma porcentagem mesmo que pequena de homens esteve trabalhando com as crianças de 0 a 6 anos. Se for comparada com professores no nível superior ou de cursos profissionalizantes, a porcentagem de homens e mulheres é mais equilibrada; por exemplo, em 2004, havia 53,7% de mulheres e 46,3% de homens no ensino profissional. O processo de feminização do magistério ocorreu devido às necessidades sociais dos séculos anteriores, devido à expansão do ensino básico influenciado pela ascensão do capitalismo e da urbanização (HYPÓLITO, 1997).

A explicação dada para esse contingente de mulheres no cuidado e na educação de crianças pequenas devida à “vocação” esteve vinculada à expertise feminina: “... porque ensinar ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família” (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p.7).

Tabela 10. Distribuição percentual dos Professores segundo o nível e modalidade de ensino por sexo. Brasil 1992-2004

FAMÍLIA OCUPACIONAL	1992		2001		2002		2004	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Professores de ensino pré-escolar	100,0%		98,3%	1,7%				
Professores da educação infantil					100,0		97,4%	2,6%
Professores de ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)	95,6%	4,4%	93,7%	6,3%	94,5%	5,5%	92,7%	7,3%
Professores de ensino fundamental (5ª. a 8ª. série)	85,5%	14,5%	83,1%	16,9%	86,3%	13,7%	86,8%	13,2%
Professores de ensino fundamental (sem especificação de série)	88,1%	11,9%	78,9%	21,1%				
Professores de ensino médio	70,8%	29,2%	69,7%	30,3%	69,3%	30,7%	69,7%	30,3%
Professores e instrutores de formação profissional	64,1%	35,9%	53,4%	46,6%	59,5%	40,5%	53,7%	46,3%

Professores de ensino superior	43,8%	56,2%	51,6%	48,4%	51,1%	48,9%	51,7%	48,3%
Professores de educação física, ginástica e desportos					49,7%	50,3%	39,8%	60,2%
Professores de ensino não especificado	77,9%	22,1%	69,5%	30,5%				
Professores de alunos com deficiências físicas e mentais					83,9%	16,1%	81,0%	19,0%
Orientadores e técnicos de ensino	90,5%	9,5%	90,2%	9,8%				
Programadores, avaliadores e orientadores de ensino					89,0%	11,0%	87,0%	13,0%
Total	82,5%	17,5%	79,9%	20,1%	77,8%	22,2%	78,2%	21,8%

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria

A Tabela 11 indica um comparativo de professores no setor público e privado quanto ao sexo. Na área privada, há um aumento no número de homens de 1992 a 2004, que passa de 26,3% para 32%. No caso das mulheres, há uma diminuição: de 73,7% para 68%, ainda que a presença delas na educação seja predominante em algumas áreas do ensino, como na educação infantil, fundamental (1^a. a 8^a. série), médio e educação especial. Na área pública, a porcentagem de mulheres em 1992 e em 2004 pareceu não mudar, como também dos homens. Assim, pode-se afirmar que estes tendem a entrar para a carreira do magistério na área privada mais que no setor público.

Tabela 11. Distribuição percentual dos Professores por setor público e privado quanto ao sexo. Brasil 1992-2004.

	1992		2001		2002		2004	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Homem	17,5	26,3	17,5	26,3	19,1	29,7	17,9	32,0
Mulher	82,5	73,7	82,5	73,7	80,9	70,3	82,1	68,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria.

Os dados empíricos da pesquisa mostram que há uma predominância de trabalhadoras que buscam a área pública por maior estabilidade e segurança no emprego. É o caso de uma monitora que trabalhou durante dois anos na prefeitura com contrato de trabalho temporário, como agente de saúde. Durante esse período, prestou concurso público para a educação infantil, sendo aprovada posteriormente. As mulheres se concentram nos chamados guetos femininos, como as áreas de saúde, educação e artes, tendo em vista a qualificação para assumir empregos nesses setores (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2002).

Os dados da pesquisa na creche apontam que a maioria das profissionais buscou o serviço público, tendo em vista a garantia de maiores direitos vinculados ao trabalho ou em virtude do desemprego ou de trabalhos anteriormente precários, como em *telemarketing*, emprego doméstico ou na prestação de serviços. Outro dado significativo diz respeito a um monitor do sexo masculino que, no emprego anterior, era caminhoneiro autônomo e seu salário atual na educação infantil é quatro vezes maior que o anterior. A opção de atuar na educação infantil, para a maioria dos entrevistados, constrói-se na precarização do trabalho, pois se verificou tanto a degradação da condição salarial, quanto o aumento do desemprego a partir da década de 1980. Passou-se a ter um significativo processo de precarização social, que irá permear as relações de trabalho no contexto atual (CASTEL, 1998).

A Tabela 12 aponta o número de filhos dos profissionais do magistério e, de acordo com ela, percebe-se que a maioria possui de 1 a 2 filhos, ou seja, 249.520 professores; em seguida, vêm os que não têm filhos, com 83.307. O menor número é daqueles que possuem 5 filhos ou mais. Sendo o trabalho docente na educação infantil predominantemente feminino, o número de filhos é passível de se considerar, pois a análise do tempo gasto com os afazeres domésticos e cuidados familiares toma importância na discussão do trabalho de professoras.

Tabela 12. Número de profissionais do magistério da educação básica e número de filhos do Estado de São Paulo, 2003.

	Não tem	1 a 2 filhos	3 a 4 filhos	5 ou mais	Não informado	Total
Pública	37.334	114.268	32.590	1.482	45.281	230.955
Federal	41	101	25	1	56	224
Estadual	21.162	66.779	20.010	951	26.568	135.470
Municipal	16.131	47.388	12.555	530	18.657	95.261
Privada	8.639	20.984	4.951	166	12.096	46.836
Total	83.307	249.520	70.131	4.081	102.658	508.746

Fonte: INEP/MEC, Censo Profissional do Magistério Educação Básica, 2003. Elaboração Própria.

A persistência das diferenças existentes no trabalho de homens e mulheres em face das mudanças no trabalho é considerável, pois: “há uma divisão sexual no sentido de serem os homens que se encarregam da gestão do dinheiro (...), enquanto as mulheres não têm acesso às relações relativas ao dinheiro” (HIRATA, 2003, p.257). O homem parece desenvolver atividades econômicas portadoras de *status*, e a mulher, nas atividades meticulosas e de habilidade manual, consideradas de menor *status* e, portanto, desqualificadas e mal remuneradas.

- **Professor: mal remunerado?**

A Tabela 13 mostra a renda média das professoras na educação infantil, que, em 2002, ganhavam R\$ 773,76; em 2004, a média abaixa para R\$ 749,81. Esse dado compreende o setor público e privado. Se compararmos os rendimentos com os professores do ensino superior ou do ensino profissionalizante, percebemos que o salário na educação infantil é relativamente baixo.

Tabela 13. Distribuição dos Professores segundo o nível e modalidade de ensino por rendimento médio mensal. Brasil, 1992-2004

FAMILIA OCUPACIONAL	1992	2001	2002	2004
Professores de ensino pré-escolar	346,51	445,76		
Professores da educação infantil	--		773,76	749,81
Professores de ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)	379,80	460,17	705,75	827,03
Professores de ensino fundamental (5ª. a 8ª. série)	481,53	529,80	818,16	923,92
Professores de ensino de ensino fundamental (sem especificação de série)	459,05	593,54		
Professores de ensino de ensino médio	612,64	683,08	1.009,10	1.139,21
Professores e instrutores de formação profissional	570,83	630,24	1.075,13	1.150,87
Professores de ensino superior	1.430,57	1.890,00	2.440,16	2.763,61
Professores de educação física, ginástica e desportos	--		815,37	1.002,87
Professores de ensino não especificado	612,61	675,28		
Professores de alunos com deficiências físicas e mentais	--		960,79	865,96
Orientadores e técnicos de ensino	713,94	793,22		
Programadores, avaliadores e orientadores de ensino	--		1.119,25	1.324,20
Total	565,70	688,11	1.093,55	1.227,66

Fonte: IBGE/PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria

Alguns autores já têm discutido os baixos rendimentos para essa categoria profissional. É importante ressaltar que muitos desses profissionais ainda “não têm formação adequada, recebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias” (BARRETO, 1994, p.13). A precariedade das políticas públicas para a infância é discutida por Kramer (2005), sendo assim, se as desigualdades sociais e econômicas perpassam pela construção da educação das crianças de 0 a 6 anos, como se dão as relações e as condições de trabalho dessas profissionais?

As professoras da educação infantil na *área pública* têm salário relativamente maior que as que estão no *setor privado*. O rendimento mensal no

público, em 2002, foi de R\$ 642,71 e, em 2004, R\$ 828,68, como mostra a Tabela 14. As professoras na área privada tinham em média um rendimento de R\$ 469,71 em 2002 e de R\$ 648,84 em 2004. De acordo com esses achados, pode-se concluir que a área pública ainda proporciona um salário maior se comparado com a privada.

Tabela 14. Distribuição dos Professores do setor público segundo o nível e modalidade de ensino por rendimento médio mensal. Brasil, 1992-2004.

FAMILIA OCUPACIONAL	1992	2001	2002	2004
Professores de ensino pré-escolar	381,10	468,04		
Professores da educação infantil			642,71	828,68
Professores de ensino fundamental (1 ^a . a 4 ^a . série)	388,40	466,54	548,96	832,02
Professores de ensino fundamental (5 ^a . a 8 ^a . série)	489,02	530,98	618,45	909,58
Professores de ensino de ensino fundamental (sem especificação de série)	484,61	573,47		
Professores de ensino de ensino médio	581,57	648,37	751,24	1.069,28
Professores e instrutores de formação profissional	654,56	784,05	810,93	1.073,40
Professores de ensino superior	1.649,70	1.829,73	1.934,69	3.184,48
Professores de educação física, ginástica e desportos			702,45	870,35
Professores de ensino não especificado	572,76	920,45		
Professores de alunos com deficiências físicas e mentais			598,33	1.038,24
Orientadores e técnicos de ensino	664,24	709,57		
Programadores, avaliadores e orientadores de ensino			828,69	1.192,11
Total	565,22	637,38	777,12	1.132,57

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria.

- **Uma profissão de jovens?**

O quadro do magistério absorve os professores na idade entre 18 e 60 anos ou mais. A faixa etária entre 25 e 39 anos é que tem um maior contingente de professores, ou seja, 48% estão nessa faixa. Os professores mais jovens (18 a 24 anos) correspondem a 7,5% e os mais velhos (50 a 59 anos), 14%. Os com mais de 60 anos correspondem apenas a 2,7%, sendo que esse dado pode ser explicado pela obtenção da aposentadoria (Tabela 15).

Tabela 15. Distribuição percentual dos Professores por faixa etária. Brasil, 1992-2004.

Faixa etária	1992	2001	2002	2004
18 a 24 anos	9,4	9,7	8,4	7,5
25 a 39	53,7	49,9	49,5	48,0
40 a 49	28,1	26,1	27,9	27,9
50 a 59	7,0	11,5	11,8	14,0
mais de 60	1,8	2,8	2,4	2,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria

Tanto na área privada quanto na pública, a faixa etária que tem um maior número de professores é a de 25 a 39 anos (Tabela 16).

Tabela 16. Distribuição percentual dos Professores por faixa etária e por setor público e privado. Brasil, 1992-2004.

Faixa etária	1992		2001		2002		2004	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
18 a 24 anos	7,5	14,8	6,7	17,8	5,3	15,7	5,6	12,4
25 a 39	52,3	58,6	51	48,7	49	51,7	45,9	54,0
40 a 49	31,1	19,5	28,6	19,7	31,5	18,7	30,8	20,5
50 a 59	7,4	4,8	11,9	10,0	11,8	11,9	15,4	9,6
mais de 60	1,6	2,4	1,8	3,8	2,5	2,0	2,3	3,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria.

- **Educação: um trabalho em tempo integral?**

Com relação à análise da jornada de trabalho, esta é essencial para se pensar na atividade docente enquanto uma área em que o trabalho não se esgota apenas nas horas-aulas ministradas. O trabalho docente implica nas preparações de aulas, no deslocamento do professor de uma escola para outra e na perspectiva de gênero. Ou seja, no caso das professoras, há uma dimensão do trabalho reprodutivo (cuidado de filhos e casa etc.), que também exige tempo. No caso dos homens, nem sempre o trabalho docente é o único, alguns também atuam em empresas ou são prestadores de serviços.

A Tabela 17 indica que, em 2004, 92,4% dos professores no Brasil tinham jornada de 44 horas semanais. Tal como foi analisado anteriormente, a renda média das professoras na educação infantil é relativamente baixa se comparada com professores de outro nível de ensino, portanto pode-se inferir que essas profissionais tenham que cumprir uma quantidade maior de trabalho para a complementação da renda. Os dados empíricos da creche pesquisada mostram que duas professoras reduziram a carga horária, mesmo comprometendo a renda mensal, tendo em vista problemas de saúde, como calos nas cordas vocais e cansaço. Uma relatou em entrevista a sua opção pela diminuição da carga horária, a outra o fez em conversa informal. (Diário de Campo, 21/10/2005)

Tabela 17. Distribuição percentual dos Professores por jornada de trabalho semanal. Brasil, 1992-2004.

Jornadas	1992	2001	2002	2004
normal (44 horas)	92,9	90,7	92,0	92,4
extra (45 ou mais)	7,1	9,3	8,0	7,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Média (em horas)	31,6	31,6	31,5	31,5

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria

A Tabela 18 mostra a distribuição dos professores por jornada de trabalho na área pública e privada. Os dados de 2004 mostram que havia 9% dos

professores na área privada que tinham carga horária de 45 horas semanais ou mais, enquanto, na pública, 6,8%.

Tabela 18. Distribuição percentual dos Professores por jornada de trabalho semanal por setor público e privado. Brasil, 1992-2004.

Jornadas	1992		2001		2002		2004	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
normal (44 horas)	93,0	92,2	91,5	30,2	92,7	90,8	93,2	91,0
extra (45 ou mais)	7,0	7,8	8,5	30,2	7,3	9,2	6,8	9,0
Total	100,0	100,0	100,0	30,2	100,0	100,0	100,0	100,0
Média (em horas)	31,9	28,0	32,4	30,2	32,5	29,4	32,5	29,3

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria.

- **Professores e Sindicalização**

Outro aspecto que merece destaque é a atuação sindical no trabalho de professores. Comparando os anos de 1992 e 2004, percebe-se que houve um pequeno aumento de professores sindicalizados - de 41,5% para 42,6%. No entanto, o que é preocupante é que a maioria não é sindicalizada como aponta o dado de 2004, em que 57,4% deles não tinham participação sindical (Tabela 19).

Tabela 19. Distribuição percentual dos Professores por associação a sindicatos Brasil, 1992-2004.

	1992	%	2001	%	2002	%	2004	%
Sim	427.495	41,5	662.817	41,2	604.942	44,4	699.435	42,6
Não	603.300	58,5	945.384	58,8	758.822	55,6	941.065	57,4
Total	1.030.795	100,0	1.608.201	100,0	1.363.764	100,0	1.640.500	100,0

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria

A desarticulação com o sindicato pode ser expressiva caso se pense que, tal como já comentado, há indícios da flexibilização dos direitos trabalhistas no trabalho docente, mesmo no setor público. Dessa maneira, isso pode contribuir

para a não representatividade diante dos órgãos sindicais e políticos na busca de melhores condições de trabalho. Os dados da CNTE¹⁷ (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), numa pesquisa feita com 30 entidades filiadas, também apontaram que 45% dos professores não têm relação com o sindicato. Em Minas Gerais, essa porcentagem é menor. A explicação para esse achado seria o pouco tempo disponível destes, já que possuem uma jornada de trabalho intensa e extensa.

Nas últimas décadas, com a finalidade de assegurar a concorrência entre grupos transnacionais e monopolistas, para proporcionar controle social, o capital reorganiza não somente o processo produtivo, mas também inscreve na subjetividade da classe trabalhadora um: “ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (ANTUNES, 1999, p.48).

Conforme a Tabela 20, os professores no setor público são mais sindicalizados, ou seja, 45,6%, enquanto os do privado, 36,4%, nas estatísticas de 2004. Pode-se pensar que esses dados se configuram na dimensão da seguridade que o serviço público proporciona, permitindo movimentos sindicais mais significativos para esses professores.

Tabela 20. Distribuição percentual dos Professores por associação a sindicatos por setor público e privado. Brasil, 1992-2004

	1992		2001		2002		2004	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Sim	43,4	38,6	43,4	34,8	47,2	39,7	45,6	36,4
Não	56,6	61,4	56,6	65,2	52,8	60,3	54,4	63,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria.

¹⁷ A pesquisa realizada pode ser obtida através do site do CNTE: www.cnte.org.br, em Retrato da Escola, intitulada: “Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica”.

- **Direito à aposentadoria**

Se os dados apresentados anteriormente apontam que o trabalho docente e também o da educação infantil têm sofrido as mudanças nas suas relações e nas suas condições, haja vista os indicativos da flexibilização dos direitos e da precariedade, há de se considerar um aspecto importante, que é a previdência social e sua interface com a saúde. Ou seja, ter vínculo com o sistema previdenciário pode garantir a aposentadoria, além de seguridade à saúde, quando em casos de acidentes de trabalho ou até mesmo em afastamentos para tratamento de doenças (CASTEL, 1998).

Os dados da Tabela 21 demonstram que a maioria dos professores contribui para a previdência social: em 1992, 90,2% dos professores contribuíram para a seguridade social e, em 2004, 91,9%.

Tabela 21. Distribuição percentual dos Professores por contribuição à previdência. Brasil, 1992-2004.

	1992	%	2001	%	2002	%	2004	%
Sim	929.623	90,2	1.446.601	90,0	1.245.695	91,3	1.507.836	91,9
Não	101.172	9,8	161.241	10,0	118.069	8,7	132.664	8,1
Total	1.030.795	100,0	1.607.842	100,0	1.363.764	100,0	1.640.500	100,0

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria

No setor privado, esse dado parece diminuir, pois, em 1992, 11,9% não tinham vínculo com a previdência social e, em 2004, esse quadro foi de 13,3% (Tabela 22).

Tabela 22. Distribuição percentual dos Professores por contribuição à previdência por setor público e privado. Brasil, 1992-2004.

	1992		2001		2002		2004	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Sim	95,3	88,1	95,3	84,0	95,9	84,6	95,1	86,7
Não	4,7	11,9	4,7	16,0	4,1	15,4	4,9	13,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/ PNADs 1992, 2001, 2002 e 2004. Elaboração própria

A questão previdenciária merece destaque, pois o Brasil vivencia o processo de transição demográfica, caracterizado pelo aumento do número de pessoas que estão envelhecendo, ocasionando, portanto, a diminuição da população em idade produtiva e também da força de trabalho, o que significa um maior número de trabalhadores que atingem a aposentadoria. Nesse sentido, segundo a OMS, até 2025, estaremos com mais de 32 milhões de idosos, com 60 anos ou mais. Essa faixa etária aumentará 16 vezes contra cinco da população total, o que implicará em que o Brasil se torne o sexto país do mundo em termos de população idosa. Esse processo que os países estão enfrentando é consequência da diminuição nas taxas de natalidade, de mortalidade infantil e das doenças infecciosas, levando a um aumento da esperança de vida, do número de pessoas idosas e da população em idade produtiva (SILVESTRE et al., 1996).

A preocupação é que, no caso brasileiro, a previdência social é precária e exerce a desigualdade social e econômica, dado que os contratos informais no mercado de trabalho são cada vez mais freqüentes. Assim sendo, além do envelhecimento populacional, o que implica um maior número de trabalhadores usufruindo a aposentadoria, há de se pensar naqueles que não têm esse direito garantido.

Para Silva (2004), a análise do sistema previdenciário condiz com o enfraquecimento das políticas sociais permeadas pelo neoliberalismo:

A crise econômica é que determina as alegadas dificuldades da previdência, e não o contrário. A previdência depende do crescimento econômico e do mercado de trabalho, e não o contrário. Inaceitável, portanto, que o ônus da crise, agravada sob as políticas neoliberais, recaia sobre os funcionários públicos e que o propalado déficit seja atribuído à não contribuição prévia do trabalhador rural ou dos beneficiários da assistência social, ao reajuste do salário mínimo que corresponde ao valor dos benefícios de dois terços dos segurados do setor privado ou ao reajuste anual das pensões dos demais segurados.

Os trabalhadores brasileiros, porém, têm inserção precoce no mercado de trabalho, além das condições de vida, saúde e trabalho não serem favoráveis para

um grande contingente da população. Se as condições de trabalho não são adequadas e percebe-se a flexibilização dos direitos trabalhistas, a dimensão da saúde deve ser considerada nesse aspecto.

- **A educação infantil no município de Campinas em números**

A educação infantil no município de Campinas atende crianças de 0 a 6 anos, que são distribuídas nos CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil), freqüentadas por crianças de 0 a 3 anos, e nas EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), onde ficam as crianças maiores, entre 4 e 6 anos. Deste modo, os Cemeis, por atenderem crianças menores, são responsáveis pelo atendimento das 7 às 18 horas, já as das EMEIS freqüentam as escolas em período matutino ou vespertino. Nesse município, as crianças, na sua maioria, são atendidas pela rede municipal, onde há 27.065 matriculadas, distribuídas em 152 instituições de educação infantil. As escolas privadas somam 66 e contam com 9.757 crianças (Tabela 23).

Tabela 23. Número de instituições de educação infantis e matriculados em Campinas-SP em 2005.

	Municipal	Privada	Entidades Filantrópicas
Número de escolas	152	66	42
Número de matriculados	27.065	9.757	4.852

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Elaboração própria.

Outro destaque se dá para as entidades filantrópicas no município, que somam um total de 42 escolas infantis, atendendo aproximadamente 4.852 crianças. A discussão acerca das creches filantrópicas diz respeito às precárias condições de trabalho dos profissionais da área, com baixos salários pagos à categoria:

...são inúmeras as políticas municipais de educação infantil sustentadas por creches e pré-escolas comunitárias. Esta é

uma realidade dos grandes centros urbanos, de regiões metropolitanas onde secretarias de desenvolvimento, ação ou assistência social logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais (KRAMER, 2003, p.97-8).

Os profissionais da Secretaria Municipal de Educação têm regimes jurídicos de vínculo empregatício diferenciados, ou seja, são classificados por categorias: professores efetivos, função pública, função atividade, professores reintegrados e cadastrados. Essa descrição é parte integrante do Plano de Cargos e Salários da Prefeitura Municipal. Os efetivos são aqueles que obtiveram aprovação em concurso público e têm, portanto, contrato de trabalho estável. Os trabalhadores que estão na função pública são aqueles que conseguiram a estabilidade no emprego público depois da Constituição de 1988. E os que são considerados função atividade foram os que estavam há menos de 5 anos na função, a partir da promulgação da mesma Constituição. Os reintegrados são substitutos, que conseguiram judicialmente parecer favorável, que lhes assegura o direito de trabalharem, entretanto são “itinerantes”, não possuem posto de trabalho fixo. Já os cadastrados são aqueles que têm um contrato temporário sem vínculo empregatício, e cuja entrada se dá por processos seletivos e não por concursos públicos.

Os trabalhadores de instituições de educação infantil (CEMEIs e EMEIs) totalizam 1.659 profissionais, distribuídos nos cargos de diretores educacionais, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores e monitores de educação infantil. Nos CEMEIs, o número de professores é de 428, enquanto o de monitores de creche é de 1.105 (Tabela 24).

Tabela 24. Número de trabalhadores de Campinas nos CEMEIs por cargos e regimes jurídicos em 2005.

Cargos	Efetivos	Função Atividade	Função Pública	Reintegrados Judicialmente	Total
Diretor Educacional	51	0	0	0	51
Vice-Diretor	46	0	0	0	46
Orientador Pedagógico	29	0	0	0	29
Professor	383	02	0	43	428
Monitor de Educação Infantil/ Monitor infanto- juvenil	708	253	135	09	1105

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Elaboração própria.

A Tabela 25 apresenta os profissionais que atuam apenas nas escolas infantis municipais, sendo excluídos aqueles que estão nas creches.

Tabela 25. Número de trabalhadores da Secretaria Municipal de Educação e das EMEIs por cargos e regimes jurídicos em Campinas, 2005.

Cargos	Efetivos	Função Atividade	Função Pública	Reintegrados Judicialmente	Total
Diretor Educacional	39	0	0	0	39
Vice-Diretor	23	0	0	0	23
Orientador Pedagógico	25	0	0	0	25
Professor	576	02	13	47	638
Monitor de Educação Infantil/ Monitor infanto- juvenil	16	07	02	0	25

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Elaboração própria.

Percebe-se, pelos dados, que o número de monitoras é maior nas creches que nas escolas infantis. Contudo o número de professores é maior nas escolas. Aqui se considera que a exigência da formação escolarizada tem a ver com as políticas educacionais que privilegiam o acesso das professoras nas escolas infantis, a partir da LDB de 1996.

A prefeitura municipal de Campinas emprega tanto os professores que possuem o curso de nível médio-magistério quanto os que possuem curso

superior em pedagogia. Os dados da rede municipal, todavia, apontam que a maioria (63%) tem curso superior, totalizando 671 professores (Tabela 26).

Tabela 26. Número de professores lotados nas CEMEIS e EMEIS por nível de escolaridade em Campinas, 2005.

Especialidade	Professor (Ensino Médio – Magistério)	Percentual %	Professor (Superior Completo)	Percentual %
CEMEI	168	42,5%	260	38,7%
EMEI	227	57,5%	411	61,3%
Total	395	100%	671	100%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Elaboração própria.

De acordo com os dados apresentados, constata-se que as professoras e monitoras em creche, no município de Campinas, possuem estabilidade no emprego, já que a maioria é concursada, corroborando os dados do INEP no estado de São Paulo, em que, na rede municipal, os profissionais da educação básica são estatutários. A maioria das professoras de educação infantil está alocada em instituições públicas, conforme o dado da PNAD de 2004, que conforma um percentual de 83,8%. No município de Campinas, sendo a maioria das instituições de educação infantil vinculada ao poder público municipal, as professoras e monitoras estão predominantemente neste setor. Entretanto, os dados empíricos confirmam que das cinco professoras entrevistadas, quatro trabalharam como professoras substitutas na rede pública municipal, antes de atuarem como efetivas.

A educação infantil, tida como um nicho de trabalho predominantemente feminino, sua composição é majoritariamente de mulheres, com indícios da inserção masculina nesta área, conforme pesquisa empírica, em que há na creche, um monitor. Neste sentido, estariam os homens entrando para esta área face ao desemprego em outras? De certa maneira, o monitor entrevistado mostra que esta hipótese deve ser considerada em estudos futuros.

Com relação à média salarial, os dados da PNAD mostram que, em 2004, o salário era de R\$ 828,68 para as professoras com graduação em Pedagogia. Na creche, as informações sobre os salários foram obtidas através das entrevistas, que, em média, é em torno de R\$ 2.200,00 para as professoras. No caso das monitoras de creche, os salários são R\$ 1.200,00 aproximadamente, variando conforme os benefícios, como auxílio transporte e alimentação. Constata-se, portanto, que os rendimentos destes grupos profissionais são maiores se comparados com os dados do IBGE, sendo motivo de satisfação para todos os entrevistados, como se verá nos capítulos seguintes.

Se os dados do INEP apontam que quase 250 mil professores têm entre 1 ou 2 filhos, considera-se a dimensão dos cuidados reprodutivos também verbalizados pelas professoras que integram as jornadas diárias na creche com a esfera domiciliar, cuidando e educando de seus filhos.

Os dados sobre a faixa etária da PNAD corroboram os dados encontrados na creche, onde a maioria das professoras está entre 25 a 39 anos. Esse achado também se equipara às monitoras, já que apesar de encontrarmos algumas com 60 anos, há um grupo de jovens, entre 20 a 30 anos, que entrou pelo último concurso público.

O próximo capítulo trata do trabalho de monitoras de creche, suas condições de trabalho e a construção deste ofício.

Capítulo 3. O trabalho de monitora de creche

“O pior de tudo é que nós estamos tirando a dignidade, a esperança de um pai ter um filho presidente da República. Ah, Filomena, você sonha alto! Não, eu não sonho o impossível, eu sonho o possível, porque eu estou tentando ou eu estou trabalhando pra isso, vale a pena por isso, você pode mudar”

(Filomena, monitora de creche)

Este capítulo analisa as condições e a organização de trabalho das monitoras de creche, suas trajetórias de formação e profissional, a entrada no ofício e suas dificuldades iniciais, as relações com as crianças e outras trabalhadoras e a construção deste ofício. As relações de poder e as hierarquias no trabalho delas também são analisadas aqui. Também são analisados os aspectos relativos a este ofício, tendo por referência a experiência profissional construída através do desenvolvimento de um trabalho coletivo, no qual as relações de poder e as hierarquias na creche expressam a forma de organizar o trabalho entre estas profissionais.

- **A entrada no ofício, trajetórias profissionais e de formação.**

As monitoras de creche na cidade de Campinas são recrutadas por concurso público municipal. Entretanto, no mês de janeiro de 2007, houve processo seletivo para contratação temporária de 550 monitores de creche, 25

diretores educacionais, 20 orientadores pedagógicos, 15 vice-diretores, 5 coordenadores pedagógicos, 5 supervisores pedagógicos e 700 professores substitutos. O contrato de trabalho é sob o regime da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e tem duração de um ano. O ensino médio foi exigência para o posto de trabalho de monitora de creche a fim de atuar nas Unidades de Educação Infantil.

Nesta pesquisa, seis monitoras realizaram concurso público para a entrada no cargo, e três foram indicadas pelos moradores, no início da construção da creche, na década de 1980. Lúcia, Giovana e Sandra entraram na creche por serem conhecedoras do bairro e possuírem proximidades com as pessoas de lá. Para Lúcia, o fato de ter *“uma participação bem ativa”* (05/12/2005) com os moradores contribuiu para a sua indicação.

De acordo com o estatuto do magistério do município pesquisado, as atribuições dos monitores são cuidar e educar¹⁸ de crianças de 0 a 6 anos, em consonância com o Projeto Político Pedagógico; desenvolver relações afetivas e harmônicas com as crianças; acompanhá-las no desenvolvimento; realizar e ensinar atividades pedagógicas, recreativas, alimentares, higiênicas, fisiológicas e de repouso; desenvolver atividades em equipe; participar do GEM¹⁹ (Grupo de Estudos do Monitor); deixar em ordem os materiais usados em trabalho; e registrar as atividades desenvolvidas. Para os que entraram pelo último processo seletivo, está o cumprimento de substituições em ausências de colegas, ou seja, os monitores substitutos volantes devem exercer o trabalho na unidade educacional em regiões que costumam realizar o trabalho, mas podem também ser deslocados para outra unidade, inclusive em região diversa.

Assim como em diversos locais do país, as creches, nas décadas de 1980, faziam parte da Secretaria de Assistência Social e, para o cargo de monitora de

¹⁸ A área da pedagogia tem extenso debate sobre a educação infantil e, como primeira etapa da educação básica, a creche passa a ser “o espaço do cuidado e da educação indissociados e indissociáveis. O cuidado e a educação são, na esfera pública, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos. Por isso, o cuidar e o educar não é maternagem, ensino, trabalho doméstico ou puericultura” (ÁVILA, 2002, p.126).

¹⁹ Esse grupo de estudos é realizado geralmente na própria unidade educacional e é dirigido pela orientadora pedagógica, tendo por finalidade discutir assuntos relacionados à pedagogia da infância e tem duração de duas horas na semana. Esse horário é remunerado, fazendo parte da carga horária semanal de 32 horas.

creche, era exigido apenas o ensino fundamental. Algumas, porém, como é o caso de monitoras entrevistadas por essa pesquisa, tinham ou ainda têm o ensino fundamental incompleto. As entrevistadas revelaram que, quando contratadas na década de 1980, pertenciam à Secretaria de Assistência Social, o que significa que não possuíam plano de cargo e carreira e não lhes era exigida nenhuma formação específica para o trabalho com crianças. Portanto o trabalho que elas realizavam nessa época consistia em cuidar e educar as crianças, além de exercerem o trabalho de higiene, limpeza e elaboração das refeições na creche. Na cidade de Campinas, somente em 2003 é que se inicia uma “proposta de formação em serviço para monitoras que já trabalham com crianças, mas ainda não existe uma proposta de formação inicial nem para professoras nem para monitoras” (ÁVILA, 2003, p.55).

Nesta pesquisa, há de se considerar um movimento marcado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 e também pela Constituição de 1988, em que a creche passa a ser considerada espaço educacional e que deva ser gerida e financiada pelos governos municipais. Como algumas entrevistadas estão na creche desde a sua construção, esse processo foi vivenciado por elas; é o caso de Nair, Sandra, Giovana, Lúcia e Filomena. Já Antônio, Fernanda, Aparecida e Andréa não puderam vivenciar as mudanças na legislação, pois ingressaram no trabalho da educação infantil em meados da década de 2000. Observa-se que as trabalhadoras mais antigas são as que possuem menos escolaridade, isto é, têm o ensino fundamental completo (Lúcia e Filomena) ou não o possuem na sua integralidade (Sandra e Luzia), de modo que, destas, apenas Nair possui o ensino médio. Os monitores mais novos, que entraram pelo último concurso público, são mais escolarizados, têm o ensino médio completo, sendo o caso de Antônio, Andréa, Aparecida e Fernanda.

Dentro da perspectiva da formação profissional, há um extenso debate sobre essa temática, pois, se a LDB exige que as instituições de educação infantil assegurem objetivos educacionais, há que recrutar e selecionar trabalhadores com formação profissional no campo da educação. Entretanto é importante ressaltar que muitos deles ainda “não têm formação adequada, recebem

remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias” (BARRETTO, 1994, p.13). As características do trabalho dos profissionais da educação infantil são marcadas pela “alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço que exigem domínio de leitura e escrita” (CAMPOS, 1994, p.32).

A partir da noção de ofício como uma forma de trabalho, tem-se que as monitoras de creche constroem, no convívio com a educação e no cuidado de crianças, a experiência no trabalho:

Historicamente o ofício vem sendo identificado como um elemento estruturante das organizações produtivas, o lócus onde se constroem os conhecimentos e o saber-fazer ligados às atividades de trabalho (...) A noção de ofício parece guardar, ainda hoje, o sentido da prática profissional artesanal (TOMASI e SILVA, 2007, p.4).

O ofício está, assim, associado à experiência, ao reconhecimento social do *savoir-faire* e das vivências no cotidiano de trabalho que constroem suas atividades, nem sempre associadas à escolarização. Para Costa (2007, p.11), os conhecimentos tácitos e as normas pactuadas que organizam as relações sociais no trabalho são aprendidos pela experiência e reproduzidos pelos mais novos no ofício. Assim como a criatividade, a resolução de problemas traz reconhecimento “dentro do grupo como um valor e um orgulho para quem os detém”.

Na cidade de Campinas, houve, no mês de junho do ano de 2007, um extenso debate sobre a reestruturação do Plano de Cargos e Salários²⁰ dos servidores municipais. Uma das questões apontadas foi sobre o cargo de monitoras de creches, que passa a fazer parte dos profissionais em geral e não é mais pertencente à educação. Estas são chamadas a partir do plano de agentes de educação infantil, tendo como pré-requisito o ensino médio. Os motivos desta transição estão sendo discutidos pelo Sindicato dos servidores e o governo

²⁰ Disponível em www.campinas.sp.gov.br, Diário Oficial do Município de Campinas de 29/06/2007 (Suplemento).

municipal, pois, segundo João²¹, é “*um retrocesso*” a passagem da área educacional para o quadro geral de trabalhadores. Entretanto, para o poder público municipal, fazem parte da área de educação somente as professoras e os especialistas (coordenação e direção de unidades educacionais e orientadoras pedagógicas).

Um dos argumentos usados pelos sindicalistas é de que, por trabalharem na educação infantil, desejam o reconhecimento de profissionais da educação, já que também fazem as atividades educativas, como o brincar, por exemplo, sendo que, muitas vezes, isso ocorre sem a presença de professores (as): “Se nós fazemos, então podemos ser considerados professores leigos” (João, sindicalista, 07/12/2007).

Ao analisar os motivos de entrada das entrevistadas dessa pesquisa na área da educação, constata-se que, de uma maneira geral, a escolha se deu pela estabilidade no emprego, já que a área pública ainda é considerada um local onde os direitos estão vinculados ao trabalho, como o 13º salário, férias e carteira assinada. Tanto as profissionais que estão desde a vinculação à assistência social, quanto as mais novas, que ingressaram na creche, pertencendo à secretaria de educação, buscaram uma nova possibilidade de emprego estável e uma remuneração maior que dos empregos anteriores.

Para Andréa, a escolha foi devido à estabilidade do setor público, pois no seu emprego anterior, embora fosse como agente de saúde na rede municipal, o contrato era em caráter temporário por 7 anos. Quando lá atuava, realizou o exame do concurso municipal para monitora, sendo aprovada. Antônio, em emprego anterior, era transportador de cargas e, como já dito, hoje, na educação, ganha até quatro vezes mais. Para Aparecida, antes empregada doméstica, a creche possibilitou segurança e direitos garantidos. Fernanda era operadora de *telemarketing* e, insatisfeita com o salário e com o ritmo intenso de trabalho, busca a educação pelos mesmos motivos.

²¹ A entrevista com o sindicalista João (nome trocado para preservação da identidade) foi realizada no dia 07/12/2007, não tendo sido gravada por não ter tido contato prévio com o entrevistado. Entretanto o conteúdo e as percepções foram transcritas em diário de campo. Os depoimentos das monitoras entrevistadas sobre a mudança da área educacional para a área de trabalhadores em geral não foram feitos, dada a proximidade do término da pesquisa.

Desta maneira, a opção de atuar na educação infantil, para todos os entrevistados, foi impulsionada pelo desemprego ou pela precarização das relações de trabalho, uma vez que se verificou tanto a degradação da condição salarial, quanto o aumento dos desempregados a partir da década de 1970 (CASTEL, 1998). Para os entrevistados, a questão salarial e as condições de trabalho na área em que se encontram é motivo de satisfação, já que, em empregos anteriores, ganhavam, em média, um salário mínimo:

Comecei a trabalhar na telefônica como atendente²² do 102, mas não gostava não, era estressante, aí quando estava lá trabalhando, surgiu o concurso da prefeitura; todo mundo falava que ninguém chamava da prefeitura, que a gente jogava o dinheiro fora e tal. Mas eu estava procurando mesmo alguma coisa assim, que eu ganhasse mais, porque o que eu ganhava lá era super pouco, dava trezentos e poucos reais por mês, era pouquíssimo, trabalhava aos sábados e domingos. Então, naquele edital que tinha um monte de coisa lá para fazer, o que eu pensei? Foi assim, em uma coisa que talvez fosse mais fácil de entrar e numa coisa que eu acho que também não ia ser ruim para eu trabalhar, que eu sabia que eu ia trabalhar com criança e sempre adorei criança, sempre me dei bem com criança, eu achei que ia gostar por isso; achei que o salário estava bom, que ia ter meu sábado e meu domingo. Que não ia trabalhar de final de semana e aí foi isso que me animou a escolher tal carreira (Fernanda, monitora de creche, 11/11/2005).

Então, é assim, aquela história, não é? Quanto mais a gente ganha, mais a gente quer ganhar mais. Eu sou grato assim pelo que eu ganho, não é? Mesmo porque, onde eu trabalhava, eu vivia com trezentos e trinta reais por mês e hoje eu estou ganhando o triplo disso, três vezes mais. Mas eu vivo com isso. Com isso, pago meu aluguel, me alimento com isso e sou grato a Deus pelo que eu ganho, não é? (Antonio, monitor de creche, 09/11/2005).

²² Aqui a entrevistada diz que esse atendimento aos clientes era realizado através de informações sobre linhas telefônicas e demais serviços prestados pela operadora. Para Venco (2006), a área de trabalho à distância (*telemarketing*) vem crescendo a partir da década de 1990, tendo predominância de mulheres jovens em precárias condições de trabalho e influências na saúde, como síndrome do pânico e depressão.

O ingresso no magistério foi buscado com o fim de obter melhor condição econômica e possibilidade de se desenvolver no espaço público, ocupando um emprego com perspectiva de estabilidade. Se houve para eles a busca da seguridade no emprego e melhoras nos salários, pode-se afirmar que esse grupo vivenciou a mobilidade social ascendente, ou seja, como estavam em postos de trabalho de prestação de serviços em instituições privadas, a entrada na área pública foi tida como satisfatória e ascendente para todos os entrevistados. No caso de Fernanda, trabalhar na creche possibilitou descanso em finais de semana e com um salário maior se comparado com o de operadora de *telemarketing*. Também para Cecília²³ a escolha pela atuação na educação infantil esteve relacionada com a estabilidade econômica, entretanto seu interesse é fazer o curso de direito: *“na verdade, meu sonho é fazer direito, mas eu tenho que pensar no financeiro. Você já viu alguém com pedagogia sem emprego? Na pedagogia, tem emprego sempre”* (Diário de Campo, 27/03/2006).

A busca por melhores condições de trabalho manifestada nos depoimentos das entrevistadas e do entrevistado, como a mobilidade social ascendente, não revela a relação entre emprego no campo educacional e o lugar de trabalho de mulher. Apesar do aumento da renda familiar, das experiências adquiridas neste trabalho, da estabilidade e da autonomia enquanto profissionais, é característica das trajetórias de formação dessas monitoras, quase que exclusivamente das mais antigas, a baixa escolarização dos pais e de si próprias. Em alguns casos, a descontinuidade dos estudos foi influenciada pelas condições familiares e econômicas, já que precisavam conciliar o trabalho com o estudo. No caso de Nair, como morava no interior de Minas Gerais, não havia lá o ensino fundamental no ciclo da 5ª à 8ª série, por exemplo. Em empregos anteriores, precários em geral, estavam como empregadas domésticas ou no trabalho familiar, como é o caso de Aparecida. Já Nair, Sandra, Giovana e Lúcia entraram como auxiliar geral na creche. No caso de Filomena e Lúcia, estas optaram pelo concurso porque estavam desempregadas na época.

²³ Monitora não entrevistada, acompanhei as atividades de trabalho no dia 27/03/2006, no berçário.

Considera-se ainda o fato de que, para Filomena, a escolha esteve relacionada com o fato de ser mãe, pois precisava deixar o filho pequeno num local perto de sua casa e também trabalhar. Assim, os seus quatro filhos permaneceram na creche onde ela trabalha. Isto é, ela, em face do seu desemprego, procurou conciliar sua trajetória profissional com sua vida pessoal, pois, ao exercer a maternagem, precisou articular seu trabalho produtivo e o cuidado familiar.

Neste caso, fica claro observar o quanto a esfera reprodutiva assume significância, pois deixar o estudo para cuidar da família e do trabalho doméstico é apontado por Andréa. Para Kergoat (1986), a contradição se dá no fato de que o trabalho na esfera produtiva é tão essencial para o homem quanto para a mulher. A entrada das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas possibilitou o exercício de uma atividade remunerada, sua independência e autonomia e o aumento da renda familiar. A progressão na carreira e o aumento no nível de escolaridade também evidenciam de maneira positiva a inserção da mulher na esfera produtiva (MEULDERS et al., 2007).

Apesar da inserção da mulher no mercado de trabalho, as interrupções na carreira e na escolaridade, pelo exercício da maternidade, puderam ser observadas nesta pesquisa:

Eu estudei até o colegial e, assim, também foi mais ou menos o que aconteceu com meu filho; eu parei de estudar muito cedo, não gostava de estudar, aí comecei a namorar, fiquei grávida, parei de estudar, fiquei com vergonha de ir para a escola com barriga... aquela coisa toda, não é? Aí eu voltei a estudar agora, com uns trinta anos, quando eu fui terminar o colegial (Andréa, monitora de creche, 14/11/2005).

A permanência da mulher no mercado de trabalho não pode ser desvinculada de um sistema de proteção social que assegure os direitos do exercício do trabalho produtivo face às atribuições da mulher na esfera reprodutiva:

Ajudar as mulheres a permanecer no mercado de trabalho é crucial para sua independência, para o desenvolvimento da sociedade e, talvez, até para a sobrevivência dos sistemas de proteção social. Pois o nascimento de um filho pode obrigá-las a interromper sua atividade profissional, forçá-las a trabalhar em tempo parcial, levá-las a mudar de emprego ou de setor de atividade, e essas diferentes mudanças são acompanhadas de perdas de rendimentos e de menores perspectivas de carreira (MEULDERS et al., 2007).

Em alguns países europeus, há a adoção de sistemas de educação e cuidado infantil e também políticas que garantam a permanência das mulheres no trabalho. O crescimento da participação das mulheres na esfera produtiva é corroborado pelo estudo de Montali (2004), em que a participação das cônjuges, que era da ordem de 37% em 1985, chega a 52,2% em 2002. Para Hirata & Kergoat (2003), é cada vez maior o número de mulheres a entrarem e permanecerem no mercado de trabalho.

As condições de trabalho estão melhores atualmente se comparadas com o início do trabalho na creche, para todos os entrevistados. A isso se associa a conquista da redução de carga horária, em meados de 2004²⁴, devido aos movimentos sindicais para a obtenção de carga de 32 horas/semanais, antes de 40 horas, sendo que duas horas na semana são destinadas aos cursos de formação na própria unidade educacional. A redução de carga horária, porém, foi um movimento possível de entendê-lo enquanto processo histórico, já que, na creche pesquisada, duas monitoras fizeram parte dele em movimento sindical. Durante uma conversa no parque pela tarde, essas duas profissionais contam:

Elas dizem que, no início do trabalho, foram contratadas como ajudante de serviços gerais e faziam de tudo: cuidavam das crianças, limpavam a creche, brincavam com elas, enceravam o chão, limpavam janelas. Trabalhavam até aos sábados. *“Diante de tanto trabalho, como vocês reagem?”*, perguntei-lhes. Aí ela fala sobre a redução de carga horária (de oito horas diárias, para seis) que aconteceu no ano passado. A expressão delas é de muita satisfação com essa conquista. Nair afirma: *“foi muito difícil,*

²⁴ A Resolução que trata da redução de carga horária está prevista na SME/SMRH no. 02/2004, acessível em www.campinas.sp.gov.br.

de muita luta". Foi um movimento de reivindicação que durou mais de 7 anos. Sandra coloca que a Prefeitura pediu que elas fizessem uma experiência de redução de carga horária, para saber se haveria possibilidade de ser aprovada. Nair confessa que fizeram de tudo para que a redução acontecesse: *"não deixamos as crianças se acidentarem, comunicamos aos pais, fizemos abaixo-assinado com a população."* Mostraram aos pais que, com a redução de carga horária, haveria melhora no atendimento da criança (Diário de Campo, 03/10/2005).

Percebe-se que, enquanto grupo social, as monitoras de creche aliaram-se para a conquista da redução da carga horária. Do ponto de vista das relações entre elas, esta conquista evidencia a coesão do grupo. As mobilizações de um grupo social são atribuídas pelo uso da energia pessoal, da inteligência dos indivíduos e das sociabilidades atreladas à história deles. Portanto, se considerarmos que esse grupo convive há aproximadamente duas décadas, é possível dizer que a força que os unem foi fundamental para a redução da carga horária, sem interferência nos salários:

... isso foi uma luta de muitos e muitos anos. Nossa! Eu mesma participei de muitas reuniões a respeito dessa redução. Isso aí era uma coisa que a gente queria muito, não é? Coisa que a gente queria muito e foi uma coisa que aconteceu que, de certa maneira, até foi uma surpresa. Porque eu, sinceramente, não via possibilidade da gente conseguir isso. Mas isso foi muito gratificante para a gente em todos os sentidos, até na nossa resistência do dia a dia, porque a gente estava no limite, não é? Trabalhar oito horas com criança, todos os dias, é desgastante demais. Sinceramente, foi um benefício que a gente teve, que isso daí é só mesmo colocando a gente para cima, não é? (Giovana, monitora de creche, 07/11/2005).

Para a mobilização das famílias, as monitoras fizeram abaixo-assinado e tentaram mostrar que a redução traria benefícios para a educação das crianças. Aqui se trata também das experiências e aprendizagens no trabalho para que os objetivos do grupo possam se concretizar, neste caso, a luta por melhores condições de trabalho. Para Elias e Scotson (2000, p.41) quanto maior o envolvimento emotivo e o poder do grupo, maiores são as chances de mudanças

sociais: “... pois pertencer a tal grupo instila em seus membros um intenso sentimento de maior valor humano em relação aos *outsiders*.” Para as monitoras de creche, a redução da carga horária esteve relacionada com reconhecimento de suas atividades, nas palavras de Giovana: “*colocando a gente para cima, não é?*”.

Pelos depoimentos, observa-se que todas as monitoras dizem que as condições de trabalho na creche melhoraram com a passagem da assistência social para a educação. Pelo discurso, houve uma melhora nas aceitações de seus saberes nos últimos anos:

Então naquela época a gente não tinha muita abertura, a que nós temos hoje, não é? A gente foi super valorizada dentro do nosso trabalho, hoje a gente tem aquela liberdade de colocar alguma coisa que não está sendo bem encaminhada, de dar opinião, de mudar aquilo. Antes as coisas eram muito prontas, sabe? Vinham muito prontas, com aquela ordem para ser seguida, então o pessoal não aceitava muito, a opinião própria da gente.” (...) “Agora, de lá pra cá, lógico, a evolução foi muito, muito, muito ampla. Agora essa liberdade que a gente tem de estar contra, não é? Não, eu não vou fazer assim, porque assim não está legal. Não, a gente não está progredindo nada, não vamos conseguir nada. Mas eu fazer assim e eu mostrar que daquele jeito a evolução é melhor, a criança está se desenvolvendo melhor eu estou passando alguma coisa legal para ela; eu acho que isso aí é muito importante (Giovana, monitora de creche, 07/11/2005).

Elas verbalizam que são mais valorizadas, pois agora cuidam e educam as crianças, já que antes faziam o trabalho de serviços gerais: limpar, encerer, lavar. Hoje são reconhecidas pelos pares e pela comunidade:

(...) Era muita faxina pesada, eram 8 horas de trabalho sufocado, assim, uma atividade atrás da outra, sempre dando atividade para as crianças. E aquilo era cansativo demais, demais. E as crianças, a cada dez minutos, não queriam mais trabalhar, não é? Porque elas também cansavam. E a gente não tinha essa... A gente não enxergava esse problema. A gente tinha que cumprir aquela meta. E depois que terminavam as crianças, a gente tinha que fazer faxina na sala, lavar, encerer, dar brilho, e tudo com a mão, não tinha, assim, uma estrutura, não tinha nada. Era uma coisa louca. Eu achava louca. Mas eu necessitava,

eu agüentava firme, porque o salário era bom. Em vista de muitos lugares, muitos pais de família que não ganhavam quase nada, eu achava que eu ganhava demais. Eu trabalhava demais, mas era justo meu salário (Nair, monitora de creche, 04/11/05).

Se esse é um grupo que está nas teias de interdependências há aproximadamente duas décadas, percebe-se, por um lado, que a coesão e a aprendizagem social (Elias, 1998) permitiram melhorias nas condições de trabalho, tal como a redução da carga horária, e também na construção e na aceitação de seus saberes, como diz Giovana. Por outro lado, o processo de socialização e as relações sociais, os conflitos e tensões dos indivíduos em grupo também são passíveis de consideração. A seguir, ao descrever o que fazem e como constroem a profissão, as ambigüidades e as relações de poder entre as monitoras são discutidas.

• O exercício do ofício.

As monitoras de creche trabalham cerca de seis horas por dia, em esquema de revezamento, ou seja, numa semana, trabalha-se no período da manhã e, na outra, há inversão, trabalha-se à tarde para garantir que todos desenvolvam suas atividades nos dois períodos. Em geral, a escolha pelos módulos de trabalho (berçário 1 e 2, maternal 1 e 2 e infantil) é feita no início do ano, respeitando os problemas de saúde de monitoras que possuem restrições para o trabalho, ficando estas, então, com as crianças maiores.

De um modo geral, as crianças são recebidas pelas monitoras no horário entre 7 e 7:30 horas, que são trazidas por mães ou pais. Pela manhã, conversam com as mães, colocam as mochilas das crianças nos cabides, servem café da manhã (leite, suco, biscoitos), depois fazem atividades com pinturas, modelagens, músicas. Levam-nas ao parque, contam histórias. Algumas monitoras brincam com as crianças na areia, outras apenas supervisionam-nas, sentadas em cadeiras ou não. Acompanham o trabalho desenvolvido pela professora, auxiliando nas atividades pedagógicas. Entretanto, às vezes, acontece a

interrupção das brincadeiras para que haja a troca ou para atender alguma necessidade da criança:

Bom, de manhã a gente entra e começa a receber as crianças, que entram das sete às sete e meia. Aí, depois, a gente põe os brinquedos, aí já começa, não é? Na hora em que eles chegam, já estão o brinquedo, os tapetinhos. A gente já está recebendo, depois vem a mamadeira, oito horas da manhã, eles mamam, a gente parte para a hora das brincadeiras mesmo... Por semana, a gente está sempre saindo, até fora, se der, a gente está saindo [para o parque de areia]. É meio cansativo, a gente sai com todas as crianças para fora. As crianças vão para areia e tudo, depois a gente volta, retorna para a sala, nove horas é o horário do suco; às vezes, vem uma parte, depois vem a outra; a gente vai dando banho neles e, para dar banho, assim, a maioria toma banho na parte da manhã, a minoria fica para tarde. Porque a gente divide o banho para não pesar muito para as duas coisas, não é? Quando estão terminando o banho, já está na hora de pôr o babador neles, e eles vão almoçar; aí eles vão dormir, a gente vai ficando por ali por perto, que o berçário nunca é uma sala que dorme todo mundo, não é? Sempre dorme um pouquinho e daqui a pouco acorda; tem a mamadeira também, que é daqueles que não almoçaram, onze, onze e meia, não é? Que você tem que dar; às vezes um ou outro precisa cobrir uma sala, sempre é um só que vai e ficam nós duas na sala; quando não precisa, ficam as três na sala. Nesse horário, também é o de quem almoça e come alguma coisa; se estão as três aí, nós vamos e comemos alguma coisa. Então eles já começam a levantar meio dia, meio dia e pouquinho, já começam a acordar; tem a mamadeira deles à uma hora, que é o horário que a gente está saindo, e é outra turma que já vai dar essa mamadeira. A parte de brincadeira mesmo deles, fica nessa parte da... logo que eles entram, já estão brincando lá, mas a parte que a gente se envolve na brincadeira mais é esse horário depois da mamadeira, que é oito horas, até a hora do suco, que é a hora que estão entrando e que já começa a dar banho novamente (Fernanda, monitora de creche, 11/11/2005).

Quando as crianças descansam, as monitoras também ficam deitadas ou sentadas perto dos colchões. Às vezes, embalam ao som da música infantil, mas não chegam a dormir; outras vezes, conversam entre elas. Os assuntos são os mais diversos, como o cuidado e a educação dos filhos, compras que realizaram, comentários sobre as crianças e famílias etc.

As monitoras também guardam os brinquedos, arrumam as salas, constroem brinquedos, fazem bolinhas de sabão com as crianças, recolhem os materiais sujos (pratos, copos e talheres), buscam na cozinha os alimentos, arrumam as estantes que contêm brinquedos:

Enquanto conversamos [eu e uma monitora], Lara arruma o berçário, lava as banheiras, guarda e arruma os objetos do banho. Um bebê olha e mexe nos recortes de papel que estão colados na parede (Diário de Campo, 27/03/2206).

No período da tarde, depois do sono, as crianças que não acordaram sozinhas são despertadas pelas monitoras e levadas aos sanitários; depois vão para o refeitório para o lanche da tarde. Enquanto as crianças permanecem sentadas, as monitoras pegam o lanche na cozinha (pela janela que dá acesso ao refeitório) e entregam-no às crianças. Ao término, as crianças são levadas ao parque. Lá brincam nos balanços e nos tanques de areia. Quando é necessário acompanhar alguma criança ao banheiro, uma das monitoras fica com as crianças no parque e a outra a acompanha. Finalizadas as brincadeiras, as crianças vão para as salas, onde ficam os sanitários. Lá, as monitoras trocam-nas e as limpam para voltarem ao refeitório para o jantar. Este ocorre mais ou menos às 16 horas. As famílias começam a buscar as crianças entre 16:30 e 18:00 horas. Quando o grupo de crianças do módulo já foi embora, as monitoras acompanham as crianças que ainda estão na creche.

Enquanto estão no parque com as crianças, as monitoras ficam sentadas em cadeiras ou em pé, conversando umas com as outras e também com as crianças. Para algumas, é satisfação contar histórias, fazer brinquedos, como bolas e desenhos no cotidiano de trabalho:

O que eu sou, quem sou, assim, eu gosto muito de contar historinhas pras crianças. Mas não de livros, historinhas que eu mesma construo e faço com eles. E muitas professoras já tiveram oportunidade, já viram que é legal e sempre me apoiaram e, assim, com o auxílio de muitas professoras, eu fiquei conhecida aqui na creche como contadora de histórias (risos) (Nair, monitora de creche, 04/11/2005).

Em dias ensolarados, é muito comum as monitoras levarem as crianças para o parque. Já nos chuvosos, as atividades são feitas nas salas onde as crianças ficam ou no salão do refeitório para assistirem filmes infantis. Algumas também levam as crianças para passear no bairro para irem a locadoras de filmes. Em frente à creche, tem um campo de futebol, onde, algumas vezes, as crianças são acompanhadas pelas monitoras.

Observa-se que o ritmo de trabalho é organizado pelas atividades de cuidar, como auxílio à alimentação, brincadeiras, troca e higiene e também pelo sono e repouso das crianças. As atividades de cuidado foram, ao longo dos anos, sendo desenvolvidas predominantemente por mulheres e no espaço na creche, de modo que o trabalho reprodutivo e da produção se interpenetram, entrecruzam-se. Haja vista, por exemplo, o processo de higienização das crianças e de limpeza do ambiente de trabalho, “o caráter higienizante dessa ação se associando ao de prática doméstica” foi comumente encontrado no trabalho de monitoras de creche (LOPES e LEAL, 2005, p.113).

A história da educação infantil mostra a presença das mulheres no cuidado e na educação de crianças, diferente de como aconteceu no ensino fundamental, em que os homens entraram, mas saíram (COSTA, 1995). A inserção da mulher na educação infantil, no Brasil, foi fortemente expandida nas décadas de 1970 e 1980, durante o governo militar, que “expandiu o atendimento ao pré-escolar por programas de baixo custo de tipo não formal, usando espaços ‘ociosos’ e profissionais leigos ou com formação profissional insuficiente” (ROSEMBERG, 1996, p.62). Não se trata, entretanto, de desvalorizar as atividades que as mulheres desempenham no espaço público, é preciso dizer que o que foi aprendido ao longo dos anos na posição social de ser mulher é disseminado no cuidado com crianças na creche.

Desta forma, há indícios da aprendizagem de ser mulher numa sociedade hierarquizada pela divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 1986; HIRATA e KERGOAT, 2007). Na creche, a organização das atividades das monitoras está associada com as imbricações de ser mulher e as práticas de cuidado, ou seja, o que aprendem na esfera reprodutiva, levam para o espaço educacional de

crianças, como dar banhos, alimentar, higienizar, arrumar os brinquedos, levar e trazer utensílios da cozinha:

Assim, para as educadoras, o exercício profissional na escola aparece como uma extensão de seu papel doméstico, de mãe e dona-de-casa, o que tem consequências sobre todo o funcionamento escolar, a relação pedagógica, a gestão, as relações entre as educadoras e delas com as mães dos alunos (CARVALHO, 1995, p.412).

Analisando a formação na perspectiva das relações sociais de sexo, percebe-se que o trabalho da mulher na esfera reprodutiva é apreendido no trabalho produtivo, ou seja,

Dizemos também que elas adquiriram, inicialmente, através de um aprendizado (na profissão de futura mulher, quando eram meninas), depois mediante uma formação contínua (trabalhos domésticos). As operárias não são operárias não-qualificadas ou trabalhadoras manuais porque são malformadas pela escola, mas porque são bem formadas pela totalidade do trabalho reprodutivo (KERGOAT, 1986, p.84).

Se esse trabalho, entretanto, é constitutivo das vivências das mulheres no espaço público, estariam elas inventando e reinventando o cuidado de crianças de que não são parentes? Algumas entrevistadas que são mães, como no caso de Nair, dizem que o trabalho na creche foi aprendido na experiência, no convívio com as crianças e com outras trabalhadoras. Por ser mãe, isso a ajudou, mas sinaliza que há diferença entre cuidar dos filhos dos outros e dos dela. Antônio, logo no início do trabalho, também percebeu as divergências de cuidar e educar crianças no espaço público e no privado:

Na época em que entrei, eu já tinha as minhas duas filhas, então, de certa maneira, já tinha alguma experiência com as crianças, **agora, a experiência com o filho da gente é um pouco diferente da que a gente tem com o filho dos outros, não é?** Tem determinadas coisas que, com o seu filho, você tem uma liberdade e, com o filho dos outros, é

uma coisa mais limitada, não é? (Nair, monitora de creche, 04/11/2005).

No início, eu fiquei um pouco perdido, não é? Que nunca havia trocado uma fralda, a gente sempre convive com crianças, mas, assim, sobrinho e tal, **é diferente. Aqui você trata com crianças que não são parentes, não é?** E tem todo um cuidado para si, para que seja mantido o respeito da criança por você e você também manter o respeito pela criança, não é? Com relação à não agressividade e essas coisas todas, então, eu sempre tomei muito cuidado nessa parte, mesmo que perdido no começo. Mas o pessoal foi me ajudando, a diretora, no primeiro dia, ela já me deu algumas dicas e tal. O pessoal da sala, no começo também, então foi muito gratificante participar... hoje, eu vejo crianças aqui, que, quando eu entrei aqui, nem sentavam e já estão correndo lá fora e reconhece a gente, e eu acho que isso é muito bom (Antonio, monitor de creche, 09/11/2005).

Talvez aqui esteja a construção deste ofício, que, embora tenha reflexos da presença feminina no cuidado infantil, como a organização dos espaços da creche, horário de alimentação, banho etc., traz indícios de um ofício que está sendo construído, em que mulheres e homens vão paulatinamente aprendendo as diferenças do cuidado domiciliar e do institucional. Ao ser solicitado por uma criança do berçário que o chama de pai, Antônio a atende e diz: *“Não sou seu pai”*. (Diário de Campo, sem data). No estudo de Carvalho (1999, p.229), a autora encontrou que as professoras e o professor “...estabeleciam um certo distanciamento entre o doméstico e o institucional.” Com isso, no espaço público, são criadas e elaboradas a “cultura do cuidado infantil”.

Percebe-se, com isso, que, embora algumas monitoras verbalizem as diferenças do cuidado infantil nas distintas esferas, tanto a organização do trabalho, quanto as representações sobre ser monitora expressam a marca da feminilidade neste ofício. Mesmo para aquelas monitoras que não são mães, existe a percepção de que, se tivessem filhos, isso ajudaria no cuidado com as crianças. É o caso de Aparecida, para quem os problemas iniciais são tidos pela falta de experiência e pelo fato de não ter cuidado de crianças na família, nem ter tido filhos. Para ela, talvez, se tivesse tido contato com crianças, isso ajudaria no

trabalho na creche. No caso de Nair, ajudar a criança e dar-lhe atenção faz parte do ofício. Filomena diz que ser monitora é “*ser mãe*” e, para Sandra, é ser carinhosa:

ah, ser monitora é você se dedicar a uma profissão que vai trabalhar com crianças inocentes, que vão começar a formar a sua personalidade, a descobrir para que caminho vai ser conduzida aquela personalidade, como vai ser o agir dela. E você está ali, sempre perto dela, para orientar, para **ajudar**. Ser monitora é **você dar atenção em tudo**, ah, conversar. Ajudá-la, porque, às vezes, tem criança que chega chorosa, ela não fala, mas fica deprimida. Você tem que ir lá e ver, descobrir porque, com jeito, e você nunca deixa a criança assim, sem um respaldo, não é? Em alguns momentos que ela necessita. Eu acho que é isso aí (Nair, 04/11/2005).

Ser monitora é **ser mãe**, um **bocado mãe**, é ser um bocado psiquiatra, é ser um bocado criança, não deixar morrer a criança em você e ser muito sonhadora, muito, porque quem não sonha não consegue criar, não consegue mesmo, principalmente criança. Se você não sonha, você já matou essa criança, pode esquecer, que você já morreu, já não tem como ser monitora (Filomena, 05/12/2005).

Ah, eu acho que é isso aí mesmo, é brincar e poder dar **carinho**, porque é o que eles querem, não é? (Sandra, monitora de creche, 30/11/2005).

Essas ambigüidades podem ser explicadas pela história da educação infantil, na qual está vinculado às mulheres o desempenho da educação e do cuidado de crianças (ÁVILA, 2003), mas também as qualidades ditas femininas como constructos sócio-culturais:

O conceito de ofício é diferente no caso das mulheres. Duas coisas são sublinhadas: a associação sistemática do trabalho e do prazer, prazer povoado na cabeça e no corpo, a dupla composição da profissão ideal, a dimensão relacional (ajudar os outros, ter contatos etc.) e a utilidade social (contribuir para a educação das crianças, assistir socialmente os mais desprovidos etc.) (KERGOAT, 1986).

Neste âmbito, apesar das aproximações entre ser mãe, mulher e trabalhadora, há de se considerar que o trabalho também trouxe a conquista no espaço público, a ascensão social e econômica para muitas delas, bem como a estabilidade no emprego. Essas ambigüidades são tidas também como positivas para as mulheres que atuam na área de educação, já que adquiriram a experiência e resistem às normas estabelecidas. (CARVALHO, 1995)

De acordo com as observações das atividades de trabalho, pode-se perceber que Antônio exerce o cuidado e a educação de crianças, tocando-lhes músicas na flauta. Ele canta, interage com elas, atende-lhes quando solicitado, ou seja, apesar desse trabalho ter sido construído na dimensão da experiência e com outras mulheres, suas atividades “atravessam fronteiras de gênero, desmistificam concepções e redefinem posições” (SAYÃO, 2005, p.262).

Pode-se considerar que, para Carvalho (1999), no trabalho das professoras entrevistadas, não se tratava de “transportar” a experiência de ser mãe ao trabalho na escola. Mariana, uma de suas entrevistadas, faz o caminho inverso, utilizando os saberes e experiência docente na educação de seus filhos. Da mesma maneira, pensa Antônio, cujas representações sobre o homem cuidando de crianças, como uma dimensão qualificante, pode ser percebida:

Daí um colega, não é? Quando eu disse para ele do trabalho, ele tirou sarro: ‘Ah, agora você vai limpar bumbum de criança’. Não sei o quê, aquela coisa: ‘Cuidado, hein? Cuidado que, se não, você vai acabar mudando de lado’. Essa coisa toda. Alguns tiraram sarro assim, mas eu fiquei tranquilo, não ‘esquentei a cabeça’, eu não vejo isso como um... A gente nem pode falar muito sobre isso, não é? Hoje cada um tem a sua... Se identifica de uma maneira, mas eu não vejo isso como um trabalho só feminino. Aliás, eu acho que isso para uma participação maior, até mesmo para uma criação de filhos. E isso para mim já vai ser uma ajuda, essa experiência com criança (Antônio, monitor de creche, 09/11/05).

Também é possível dizer que os estudos de gênero prevêm que as relações sociais são possíveis de serem construídas, transformadas, e são como processos históricos mutantes. Cabe ressaltar que, como afirma Carvalho (2005,

p.111), tomar a categoria gênero como análise traz à “tona o esforço teórico que tarefa de tal complexidade exige”. Por isso que, ao utilizá-la, tem de se passar pela dimensão histórica e cultural para compreender que as masculinidades e as feminilidades são (re) construídas e resignificadas no cotidiano de trabalho, permeadas pelos pensamentos e comportamentos de se fazer o trabalho na educação infantil. Não se trata, portanto, de se opor às relações entre homens e mulheres, sendo preciso desmistificar esse binarismo: “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” (CARVALHO, 2005, p.105).

- **As relações de poder e as hierarquias no trabalho entre as monitoras de creche**

O trabalho de educação e cuidado de crianças foi sendo aprofundado na permanência da pesquisadora na creche, fazendo-se necessária uma reflexão no objeto de pesquisa para “alargar a nossa compreensão das teias humanas e das configurações sociais” (ELIAS, 1980, p.21), já que as posições sociais, as trajetórias profissionais e de formação são diferentes. E o que é central nas relações sociais é perceber de que modo se configuram o poder e o emaranhado de relações na história do trabalho nesse espaço. Esta mostra a inserção de profissionais mais antigas – aquelas que estão desde o início do funcionamento na creche – e as que entraram pelo último concurso público em meados de 2000, aproximadamente. Ao constatar que as mudanças na história de um grupo social (ELIAS, 1994; ELIAS e SCOTSON, 2000) é imprescindível para as configurações e às interdependências, enfatizo as relações de poder constitutivas entre essas monitoras.

Se as relações de poder só são compreendidas analisando-se os indivíduos nas suas relações com os outros, o grupo de monitoras também apresentou indícios das relações de poder que configuram o processo social entre elas: “O poder não é uma amuleto que um indivíduo possua e o outro não; é característica

estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (ELIAS, 1980, p.81). Em se tratando das clivagens entre as mais antigas e as mais novas, nas relações entre as monitoras e o monitor, constatou-se os conflitos e tensões nas relações de poder. Neste sentido, Elias e Scotson (2000) analisam que estas fazem parte das figurações no processo social, não importando as diferenças de classe, etnia ou profissão. Num mesmo contexto, com grupo de uma mesma posição social, neste caso, as monitoras, há as relações de poder:

Essas pessoas que trabalham há mais tempo, elas acham que sabem mais do que... elas não mudam o jeito delas trabalharem; essa é uma das grandes diferenças. Quem está há mais tempo, com quem chegou agora, há um ano e pouco, que é o meu caso, é o caso da Cecília e da Ana, elas acham que a gente ou não sabe ou acham que a gente está querendo tomar o espaço delas. É assim que eu vejo a diferença (Aparecida, monitora de creche, 09/11/2005).

A constatação de que as mais antigas “dominam” o espaço de trabalho, mostra que elas, enquanto grupo social que está há mais tempo no ambiente de trabalho, construíram saberes, regras e normas que se solidificam e que são impostos ao grupo mais novo. Por isso, os saberes e os fazeres que as mais novas constroem no cotidiano de trabalho é “rejeitado” pelas mais antigas. O poder é constituinte das relações humanas e, como tal, existe força relativa entre os indivíduos, mas é “...óbvio que a força do jogo de um jogador varia relativamente ao seu adversário” (ELIAS, 1980, p.81). Neste caso, as regras, as normas, as resistências e os consentimentos foram construídos pela aprendizagem no trabalho, ao longo dos anos, pelas trabalhadoras mais antigas, mas também pelas mais novas, que vão construindo estratégias para se articularem nestas relações.

As hierarquias no trabalho das monitoras perpassam o tempo do exercício da carreira, já que a própria escolha dos módulos leva em consideração que as mais velhas têm prioridade nas escolhas, ficando, às mais novas, o trabalho no local onde para elas é considerado mais pesado e difícil, que é o berçário. Como as mais antigas possuem restrições ao trabalho devido aos problemas de saúde,

elas geralmente ficam com as crianças maiores. As mais novas ficam com as crianças de zero a três anos, ou seja, no berçário 1, 2 e maternal. Para as profissionais do berçário, de uma maneira geral, lá é o local de maior intensidade no trabalho, pelo fato das crianças serem mais dependentes, por ainda não andarem, há um esforço físico para agachar, levantar e colocar as crianças no chão. A escolha de quem vai para lá é feita pela classificação e pela pontuação, ou seja, as mais velhas e com problemas de saúde têm prioridades na escolha pelo setor e, raramente, ficam com os bebês:

Agora, não sei como é que vai ser, porque uns aceitam isso e outros não, então a gente bate naquela mesma tecla 'aqueles que estão limitados'²⁵ nunca vão escolher o berçário' e foi o que nós já falamos para a direção. Ela também já sabe disso, porque, quando nós entramos, ficamos dois, três, quatro, cinco anos no berçário seguidos, porque nunca sobra outra sala com maiores para você. Só que, daqui a pouco, essas pessoas que trabalham no berçário vão estar todas limitadas. Então, assim, vai acabar estragando todo mundo, com deficiência de alguma coisa, não é? Então, este ano, eles estão querendo mudar isso, tirar o pessoal do berçário que lá trabalha há dois, três anos seguidos e passarem para outra sala menos cansativa, que não tenha que pegar mais peso. Mas isso, não sei. A gente só vai saber isso na reunião, como é que vai ser realmente (Andréa, monitora de creche, 14/11/05).

Na organização e nas relações de trabalho, não é só a formação profissional que define os espaços no interior da creche. As complexidades das relações sociais estão associadas ao poder construído nas interdependências. As relações de trabalho são assimétricas de dominação e subordinação, feitas de acordos, consentimentos sobre como e o que cada profissional desempenhará. O poder aqui está entendido como um processo social, integrante das figurações e com mudanças nas forças de equilíbrio (ELIAS, 1980) até que se atinja um equilíbrio e vice-versa. Nesse sentido, as relações de poder estabelecidas por

²⁵ A palavra "limitados" aqui tratada pela monitora significa aquelas trabalhadoras que estão afastadas do trabalho por motivo de saúde ou que estão desempenhando atividades, mas possuem restrições médicas para o trabalho com crianças, como levantar peso, agachar, carregar crianças e objetos.

esse grupo vão sendo tecidas, como propõe Elias e Scotson (2000), num emaranhado de relações sociais, nas quais o poder não é estático, mas mutante e flexível, ou seja, não se fala de um poder, mas sim das relações entre os indivíduos que ora possuem um grau menor ou maior de poder. São permeadas, portanto, por um conjunto de forças entre os grupos, em que há momentos de consenso e equilíbrio nas relações, mas também de conflitos e tensões: “...enquanto o equilíbrio de poder entre eles é muito desigual, seus termos estigmatizantes não significam nada, não têm poder de feri-los. Quando eles começam a ser insultuosos, é sinal de que a relação de forças está mudando” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.27).

Para Andréa, a expressão “intrusa” aparece como uma forma do grupo mais antigo estigmatizar as mais novatas:

...e, assim, é complicado quando você entra numa unidade, cai de ‘para-quedas’... e aí as pessoas parecem que te vêem como uma intrusa, não é? Não dão muita vazão para você, tudo o que elas fazem... tipo assim, elas mandam no lugar, não é? Então, você acaba pegando ordem delas e acaba deixando a ordem da diretora, porque elas comandam, monitoram a sala, estão aí há 16, 17 anos, não é? Mas aí, assim, depois de uns 2 meses, eu já comecei a dar os meus foras também, porque, se eu era funcionária como elas, então eu acho que nós tínhamos que agir da mesma maneira, não tinha que ficar acatando ordem delas, porque estão há 15, 16, 20 anos, não é? Mas aí, depois, entrou em ordem, foi caminhando tudo bem (Andréa, monitora de creche, 14/11/05).

A relação que Andréa elaborou no seu trabalho com as colegas mais antigas foi, a princípio, de acatar as ordens, com as rotinas e maneiras de fazer o ofício criado por elas, muitas vezes, burlando as regras da direção da creche, como ela própria diz. No entanto há um momento em que a mais jovem também propõe uma mudança nas relações de forças, fazendo sua atividade de acordo com sua percepção individual. É aqui que Elias (1980, p.81) mostra que o poder tende a se equilibrar quando os dois grupos possuem graus semelhantes de influências: “Porém, sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o

equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre as pessoas.”

O caráter destas figurações coloca problemas no controle do trabalho na creche. Nas relações entre as monitoras, também foi possível perceber os vínculos de dominação e subordinação, associados à construção das regras: o que, como e por quem fazer:

Umas três monitoras, no parque, vêem as crianças no brinquedo e verbalizam: “*Cadê a monitora deles?*” No momento seguinte, uma criança machuca o dedo, uma monitora fala para as colegas: “*olha lá, ela está sentada e nem está vendo a criança*”, referindo-se à monitora que não viu a criança se machucar. Nesse momento, o que me chama a atenção é o “controle” que as monitoras têm uma das outras. As monitoras preferem procurar a monitora responsável para que ela resolva os problemas (Diário de Campo, 21/09/2005).

As monitoras, além de terem o conhecimento do cuidado e da educação das crianças, conseguem regulamentar, impor regras, constituir normas nas suas atividades de trabalho. Fazem isso na divisão de tarefas, apontando quantas e quais crianças tomam banho pela manhã, quantas são cuidadas por cada monitor, o que o grupo da tarde e da manhã devem fazer, por exemplo. Na cena descrita, fica evidente a delimitação e a inspeção do trabalho da colega. Ou seja, elas sabem o que as colegas estão ou não fazendo, se cumprem o que o grupo estabeleceu. Quando a monitora não faz os “combinados”, (neste caso, olhar a criança sob sua responsabilidade) elas intervêm, verbalizando o descontentamento e a procurando para lhe mostrar a criança machucada: “A punição pelo desvio do grupo ou, às vezes, até pela suspeita de desvio, é a perda de poder, acompanhada de rebaixamento do *status*” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.40).

Para Aparecida, apesar de ser um combinado do grupo a divisão dos banhos nas crianças (algumas tomam banho pela manhã, outras pela tarde) para dinamizar o trabalho, ela o realiza quando compreende ser necessário burlar as

regras e normas que o próprio grupo social constrói, podendo ser apreendido como resistência ou como acomodação para deixar a criança quieta e relaxada:

Olha, eu, particularmente, quando eu vejo que a criança está incomodada com o calor, eu disfarço e dou um banho. Ajuda bastante a criança a dar uma relaxada. Mesmo que a criança já tenha tomado banho de manhã, aí eu cato a criança, falo que está de cocô e enfio ela debaixo do chuveiro de novo [ri] (Aparecida, monitora de creche, 09/11/2005).

Na relação de trabalho entre as monitoras e o monitor, estas não dão muito espaço para Antonio colocar suas posições e idéias enquanto monitor-homem. Para se inserir no ofício, ele diz que sua ajuda é com relação à força física. Ele representa a força física e elas, o conhecimento sobre cuidar. Esta relação assimétrica, expressão das construções sociais sobre ser monitor-homem e monitoras-mulheres legitimam a noção da qualificação intrínseca no trabalho de educação e cuidado de crianças:

Então, é meio complicado porque são três... são quatro mulheres, não é? Na sala, é só eu de homem e, se eu passar muito meu olhar, acho que fica complicado. Mas, assim, eu diria que o momento não seria tanto desse olhar, não é? Com relação à força física mesmo, acho que é o momento, assim, que elas, de repente, precisam mais de mim onde eu estou, mesmo auxiliando mais, porque, com relação ao trabalho mesmo, eu entro na delas, não é? A gente sempre está ali, agora, com relação a uma coisa, assim, força física, é onde eu ajudo, não é? (Antonio, monitor de creche).

Os indivíduos estão em confronto permanente, suas relações são múltiplas e: "...trata-se de um poder difuso, não concentrado, coletivo e, entretanto, esse poder plural foi operacional e serviu eficientemente à ação" (KERGOAT, 2002, p.57) Num estudo sobre o movimento social das enfermeiras francesas, Kergoat traz à tona a percepção de que os homens iniciam o movimento, entretanto a liderança é assumida pelas enfermeiras que exerceram a hierarquia durante essa

mobilização. A isso, ela atribui que as mulheres eram em quantidade majoritárias se comparadas com o número de homens: “esse acesso ao poder serviu para fazer florescer a atuação das próprias mulheres e permitir a existência dessa ação”. A autora conclui que esse movimento toma significância quando o coletivo de mulheres assume as experiências do trabalho que desenvolvem, além de exercerem a própria história de classe: “Ao fazerem isto, elas saíram da figura da feminilidade imposta para se tornarem mulheres que têm o poder de agir sobre a construção e o desenvolvimento das relações humanas” (KERGOAT, 2002, p.57).

E, no caso da creche pesquisada, podemos atribuir o mesmo raciocínio, já que Antonio é o único homem. Diante destas ambigüidades, as monitoras constroem e desenvolvem relações nas quais os poderes lhes pertencem, inclusive o saber cuidar e educar de crianças, a ponto de usá-lo para ensinar a Antonio o trabalho predominantemente feminino. Quando Antonio, no início do trabalho, colocava as crianças para dormir, as monitoras disseram-lhe ser necessária a retirada dos sapatinhos, o que nem sempre fazia:

Então, pode parece uma coisa boba, mas, assim, eu lembro que uma vez elas falaram: “o que você está fazendo? Põe as crianças para dormir e não tira o chinelinho”. Essa coisa toda, não é? É um toque que elas me deram e que eu não via dessa forma, e daí que eu passei a ver isso. Parece uma coisa até meio... Porque quando a gente vai se deitar, tira o sapato, não é? Mas eu pegava as criancinhas ali e já colocava no berço, não tinha essa preocupação de tirar o sapatinho e tal... Então, estava errado, tem que tirar o sapatinho e tal para se sentir mais à vontade. (Antonio, monitor de creche, 09/11/2005)

Há de se considerar que, para Antônio, a força física ajuda no trabalho com as crianças, pois este verbaliza que, já tendo sido carregador de cargas, segurar crianças é “tranquilo”. Coloca que uma das suas contribuições no berçário é a “força física” para segurar os bebês, ao passo que ele diz não ter a “agilidade” das mulheres. Utilizando-se a noção de construções sociais permeadas pelas relações sociais de sexo (KERGOAT, 1986), o fato de se visualizar “forte” e “fraco” diz

respeito às construções que se elaboram na dimensão coletiva entre ser homem e mulher, e suas hierarquias:

O estudo das atividades de trabalho segundo o sexo e o par masculinidade/virilidade e feminilidade desvenda o poder dos estereótipos sexuais no trabalho (a virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso, trabalho que requer coragem e determinação, enquanto a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia) (HIRATA, 1995, p.42).

Corroborando a afirmação de Kergoat, o estudo de Lopes & Leal (2005) mostra que os atributos masculinos, como a força física, são disseminados nas atividades desempenhadas por homens na profissão de enfermagem. As subáreas da enfermagem concentram um número maior de homens, como nos serviços radiológicos, ortopédicos e psiquiátricos, justamente onde os atributos da força física são valorizados para o exercício da profissão.

- **A experiência como centralidade no trabalho**

Sendo o ofício construído pelas experiências e pela aprendizagem coletiva, as monitoras e o monitor usam os saberes práticos e as chamadas “*manhas do ofício*”, por Costa (2007, p.11), para consolidar as atividades de trabalho: “saberes esses que também proporcionam poder para quem os detém, e são de fundamental importância na compreensão da dinâmica de uma atividade e das classificações hierárquicas dentro e fora do ambiente de trabalho.” Para algumas monitoras, a pouca escolarização foi tida como fator de dificuldades, num primeiro momento, para cuidar e educar as crianças no início do trabalho. Mas através da aprendizagem com as mais antigas foram aprendendo a cuidar de crianças:

Primeiro, que a gente não tinha orientação nenhuma, não é? Trabalhar com criança era o “achômetro”, não tinha parâmetro, ninguém que orientasse, então a gente ia por conhecimento próprio e pelo das mais velhas, que já tinham prática; segundo, pela lei que tinha, que era rígida até demais, que a gente não podia encostar no próprio filho da gente, a gente tinha que vê-lo chorando: ah, filho nosso não podia chegar perto, as crianças... ah, a gente conversava com as mães, mas era aquele negócio, era uma rigidez muito forte, a criança tinha que dormir, comer, ser trocada. Era tudo muito rígido, muito formal, não é? Muito... ah tem que ser, tem que ser, tem que ser, a criança não tinha direito a falar, pedir, ter opinião própria. Com o tempo, a gente foi mudando isso, não é? Fomos vendo o jeito delas, elas foram conquistando esse espaço, porque era tudo um pessoal novo que estava entrando (Filomena, monitora de creche, 05/12/2005).

É, a gente aprende com as pessoas, não é? Porque eu não sabia direito como é que era, tudo diferente, aí eu fui aprendendo com as meninas como trabalhar. No berçário, tinha uma senhora, a Zenaide, ela era aposentada. Ela toda a vida trabalhou no berçário, nunca trabalhou fora. Ela se aposentou pela prefeitura, trabalhando no berçário, então ela ensinou muita gente, sabe? (Sandra, monitora de creche, 30/11/2005).

Eu já fui lá no dia de começar, aí, então, a Lia me ajudou bastante, me deu bastante dica, como que eu tinha que trabalhar, ela foi me explicando como era o funcionamento, que ela já estava trabalhando lá. No ano passado, ela já tinha sete, então ela deve ter oito anos de serviço, não é? Ela prestou concurso acho que num tempo antes de mim, então ela me deu bastante dica, me ajudou bastante (Aparecida, monitora de creche, 09/11/2005).

Percebe-se que, apesar das relações de poder e das hierarquias existentes, nas relações de interdependências, as aprendizagens no trabalho vão sendo realizadas no grupo social:

... sobre a hipótese que de nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar (ELIAS, 1998, p.10).

Para Filomena, Sandra, Aparecida e Antonio, a ajuda de outras colegas de trabalho propiciou o conhecimento de como cuidar das crianças, ou seja, aprender a ficar com muitas crianças ao mesmo tempo, contar histórias, as maneiras de acalmar a criança (colocando-as no balanço, uso de chupetas, fornecimento de brinquedos), dentre outros, formam o aprendizado do ofício. Entre eles, há a legitimação dos conhecimentos das pessoas mais antigas e experientes para aprender o ofício na creche. Nas observações de campo e nas entrevistas, quase sempre remetem ao auxílio da colega mais antiga, como um fator de “ajuda”. A solidariedade no trabalho é corroborada por Ávila (2002) na sua dissertação de mestrado sobre professoras de crianças, na qual as mostra aprendendo com as monitoras de creche.

No estudo de Carvalho (1999; 2005) sobre relações de gênero e o cuidado infantil, também é citada a ajuda de outras colegas para a realização da educação de crianças no ensino fundamental. Dessa maneira, atribui à escola primária a ação de construir e reconstruir as várias maneiras da cultura do cuidado. A aprendizagem do cuidado na infância é reiterada quando uma entrevistada, que não é mãe, diz que a ajuda de colegas possibilitou um fazer, um trabalhar com tal faixa etária. Nesse sentido, a maioria das monitoras e professoras, mesmo que no início do trabalho não tenha sido na educação infantil, verbalizou a construção mútua da educação e do cuidado.

Como já foi discutido, não há, por parte da Prefeitura de Campinas, a exigência de formação específica em educação, seja através do ensino médio (magistério), seja por meio do ensino superior (pedagogia) para o preenchimento das vagas para monitoras de creche. A proposta da secretaria de educação é a de formação contínua, através do GEM (Grupo de Estudos dos Monitores), em que toda semana, por duas horas, há reuniões entre elas e a orientadora pedagógica. No cotidiano de trabalho, lidam com as atividades inerentes ao processo de trabalho, através das experiências individuais e também do aprendizado coletivo. Para isso, a legitimação dos saberes entre os pares faz com que os mais novos

aprendam e interajam com os conflitos de estar em contato com a educação de crianças.

Os saberes construídos no cotidiano, portanto, compreendem lidar com rotinas, conflitos, relações de poder, tarefas imprevistas, regras, normas, tempo e ritmo no trabalho. As atividades desenvolvidas por elas são, antes de tudo, elaboradas no engajamento nas atividades, modificando-as, bem como se formando e interagindo com o processo de trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, (...) em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p.149).

Se é através do trabalho e das relações sociais que a formação humana acontece, foi através das experiências no trabalho que as monitoras e o monitor conseguiram desenvolver as atividades. Hoje conseguem fazer melhor o trabalho, porque reconhecem o choro das crianças, percebem quando estão com febre e doentes, com fome ou sede, por exemplo:

Ah, hoje é melhor, porque eu estou mais acostumada com os ritmos das crianças, eu já entendo mais, vamos supor, quando eles estão com sede, porque eles choram muito quando estão com sede, quando eles estão com fome, quando eles estão com sono. Então, eu já consigo identificar melhor, não é? (Aparecida, monitora de creche, 09/11/2005).

Para Aparecida, o vivido no trabalho permitiu percepções sobre as necessidades das crianças, e a ajuda de colegas possibilitou um melhor desenvolvimento das suas funções. A interiorização da experiência perpassa todas as solitudes requeridas pelas crianças. Em suma, com o passar do tempo,

as monitoras vão tendo um domínio maior das solicitações das crianças, e as rotinas vão sendo organizadas de acordo com essas aprendizagens. Um exemplo disso é quando, ao sentirem o incômodo do barulho das crianças no refeitório, há uma nova organização dos horários de almoço. Enquanto, no passado, todas as crianças almoçavam ao mesmo tempo, em março de 2006, com as mudanças, pequenos grupos de crianças passam a ocupar esse local: *“Que bom, assim é menos barulho. Se não, a gente não agüenta o barulho, diz uma monitora”* (Diário de Campo, 30/03/2006). Fica evidente que os saberes dessas monitoras trazem, “em si mesmo, as marcas do seu trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p.17).

Nas relações de trabalho, são mobilizados também os aspectos cognitivos, intelectuais e afetivos para engendrar as relações com as crianças: “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.209). Se o trabalho permite a formação dos sujeitos, isso quer dizer que, ao longo das trajetórias, com o passar do tempo, há modificações no “*saber trabalhar*”. Assim, no decorrer da carreira, aprendem, além de cuidar e educar de crianças, a lidar com os conflitos no trabalho.

A experiência no trabalho corresponde às intermediações entre o indivíduo e o grupo profissional e às maneiras de ser, pensar e fazer as atividades (DEMAILLY, 2001). Tanto que são indissociáveis emoções e cognições nessa construção social, alegando-se que seja difícil separar o tempo e as horas de trabalho, já que a experiência tem como fundamento a socialização profissional. Resta, pois, indagar de que maneira construção, transmissão e valorização da experiência se dão no mercado de trabalho, bem como a sua valorização: “O conflito, no qual as posições acadêmicas são dominantes, traduz-se numa desvalorização ambivalente dos conhecimentos de experiência como arte ou como dom, marginalizados na representação dos saberes profissionais pelo peso dominante e legítimo das ciências, da técnica ou da disciplina” (DEMAILLY, 2001, p.528).

Em se tratando das práticas adquiridas no trabalho, numa reunião com todas as profissionais da creche, foi verificado que:

Teve um momento em que a orientadora pedagógica comenta sobre um passeio que todas as monitoras fizeram a um *vernissage*. Relata que uma monitora (ensino fundamental incompleto) diz, ao olhar o quadro: “*Isso a gente pode trabalhar com as crianças.*” A orientadora afirma que sim. Achei interessante essa fala, pois mostra o saber não escolarizado, conquistado e elaborado pela experiência” (Diário de Campo, 31/03/2006).

A formação e interação com o trabalho, como já dizia Marx (1983), são constitutivas das atividades dessas profissionais. Ao tratar as categorias subjetividade e trabalho, Leite (1994) analisa que, a despeito das condições de trabalho vivenciadas no coletivo, há influências das histórias individuais e suas diferenciações de classe social, gênero, raça, idade e outros. E, em se tratando de vivência dos trabalhadores, essa é “também influenciada pela história anterior de luta de cada grupo operário, suas estratégias, tradições e capacidades de organização” (LEITE, 1994, p.35). A auto-imagem é construída a partir das experiências dos trabalhadores, dos conflitos e contradições do capital e do trabalho.

Em relação à noção de experiência, ela é aqui entendida como as relações vivenciadas na sociedade, em que as contradições do capitalismo impõem as relações de trabalho e, dessa forma, os indivíduos constroem, em suas consciências e na cultura, as mobilizações subjetivas do trabalho:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e, em seguida, ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e em sua *cultura* (as duas expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classes resultantes) agem, por

sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p.182).

Dessa maneira, sem minimizar as estruturas, é no processo de formação social que transmutam as experiências da classe trabalhadora, suas resistências, as formas simbólicas de dominação, as regulações sociais e também a cultura (THOMPSON, 1981, p.185). Isto significa que as consciências moral e afetiva também fazem parte do processo histórico de um determinado grupo, ou seja, é na convivência familiar, nas relações entre as comunidades, grupos e no trabalho que as experiências, as práticas e o *habitus* são formados: “Os valores não são ‘pensados’, nem ‘chamados’; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias.”

Se analisarmos a perspectiva da construção do *habitus*, as experiências e as vivências são constitutivas de individualidade, mas também de uma história coletiva, em que a vida familiar e a posição social são expressas pela história individual. Neste sentido, a noção de experiência em Thompson (1981) permite sair do determinismo para dar vozes aos sujeitos, seus modos de pensar, agir e também resistir às condições de trabalho.

- **As atividades das monitoras: os ritmos de trabalho e o avesso às normas.**

A rotina na creche é realizada tendo em vista as tarefas de alimentação, sono e repouso, banho, atividades pedagógicas (conto de histórias e poesias, realização de teatros, roda de conversa com as crianças). Em seguida, são apresentadas algumas cenas que explanam as situações de trabalho que envolvem a intensificação²⁶ do trabalho:

²⁶ Por intensificação do trabalho, compreende-se a definição de Larson (1980) apud Séron (2003), em que há a sobrecarga crônica do trabalho, com influências no tempo para os trabalhadores alimentarem-se, nas sociabilidades entre os colegas de trabalho, exigências de novos

Já é quase horário do almoço, são 10 horas. As monitoras se mobilizam para levar as crianças do berçário para o refeitório, pois, nessa semana, a novidade é: os bebês no refeitório, juntos com todas as crianças. Os cadeirões já estão lá. Portanto, aos poucos, as crianças são levadas pelas monitoras. A estagiária e a professora ficam na sala. Esta diz para Carolina [monitora] que ficaria terminando os recortes de papel. Daí a monitora diz: “...*hoje dá para você ficar aqui, mas, nos outros dias, não...*” Percebi que a monitora ressalta que ela, enquanto professora, também precisa estar presente nesse momento da refeição, pois é intenso o trabalho de levar todas as crianças do berçário ao mesmo tempo, ainda precisam de auxílio na alimentação. As crianças menores foram colocadas nos cadeirões, as maiores sentam-se nas cadeiras e mesas. Carolina, Aparecida e eu ficamos alimentando seis bebês, cada uma com dois. Ana fica com as outras oito crianças na mesa, umas comem sozinhas, outras não. A cozinheira vê Ana sozinha e vem ajudá-la. A cozinheira dá comida para as crianças e, ao mesmo tempo, limpa a mesa, pois algumas crianças derrubaram alimento. Uma criança cai na outra ponta da mesa, e a cozinheira vai desesperada socorrê-la. Assiste a criança, coloca-a na cadeira novamente. Uma criança maior do berçário, que já anda sozinha, sai da sua cadeira e entra embaixo da mesa, começa a pegar alguns feijões do chão. Coloca-os na boca. Ana diz: sai daí, sai do chão. A criança não atende, Ana, então, deixa o que estava fazendo, vai atrás de Pedro e tira-o debaixo de lá. Carolina alimenta um bebê que põe a mão dentro do prato: “não faça isso, não mexe, tira a mão daí. “Eles gostam de pôr a mão na comida”, ela diz (Diário de Campo, 23/03/2006).

Pergunto sobre o trabalho na creche, Sandra me conta que trabalha há 22 anos nessa creche, inclusive que já trabalhou nos berçários I e II. De onde nós estávamos no parque, dava para visualizar o local onde os berçários ficam. Ela olhou em tal direção, apontou para eles e disse: “*Dali, ou você sai quebrada ou louca!*”. Sandra me conta que ficou 10 anos com as crianças do berçário e que, enquanto estava lá, não se sentia cansada, mas “*quando sai de lá é que percebi que estava acabada*” (Diário de Campo, 03/10/2005).

conhecimentos e da polivalência. Aliam-se a isso as tarefas administrativas e o controle de trabalho, aumento de horas extras, separação da concepção e execução do trabalho.

As monitoras conseguem, ao longo da experiência no trabalho, cuidar de várias crianças ao mesmo tempo e, para isso, utilizam a atenção, a rapidez e a agilidade para cuidar de 18 crianças, por exemplo. Parece que as profissionais utilizam o saber tácito e a experiência, ou seja, habilidades como a observação e a cooperação das colegas para vencer os compassos na creche. A psicodinâmica do trabalho chama a atenção para o fato de que a intensificação do trabalho está intimamente relacionada às “imposições de horários, de ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e de diploma, de experiência, de rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos” (DESSORS e TORRENTE , apud Dejours, 1998, p.28).

As diferenciações entre o trabalho prescrito e real possibilitam a criatividade e a iniciativa para poder lidar com o desprendimento das atividades de trabalho: “ainda nesta perspectiva, o trabalho é criação de novo, do inédito” (DEJOURS, 2004, p.66). Na dinâmica entre o real e o prescrito, o ofício é formado e elaborado, ou seja, há interação com seu objeto e estabelece caminhos para melhor desenvolver suas atividades: “a resistência do real, que se manifesta pelo fracasso, cria um sofrimento, que, quanto mais negado, mais doloroso se torna” (Dejours, 2004, p.130). No cotidiano de trabalho, as monitoras usam um carrinho de madeiras, feito pela professora Carla, para levar as crianças ao parque, a fim de facilitar o transporte das crianças.

Assim como em qualquer outro local de trabalho, a creche também possui suas normas, regras e horários para a realização das atividades: “Considerando do ponto de vista sociológico, o tempo tem uma função de coordenação e integração” (ELIAS 1998, p.45). É através dele que os indivíduos estabelecem as relações sociais, e estas são influenciadas pelo seu caráter coercitivo, ou seja, o tempo é capaz de organizar a vida numa instituição. Sendo assim, as monitoras controlam o tempo nas suas atividades através do relógio, mas também o trabalho das outras. Quando, por exemplo, vão ao parque com as crianças, elas percebem, olhando ou não para o relógio, que, na próxima hora, o parque será ocupado por outra profissional. Portanto ordenam às crianças para que se retirem do local, para que outras possam ocupá-lo. Os momentos das refeições, do banho e das

atividades de recreação também são organizados pelos horários: às dez horas, almoço; ao meio dia, descanso; às três horas, brincadeiras no parque. Desta maneira, a disciplina do tempo no trabalho dá fundamento para suas atividades.

A disciplina e o controle do tempo no trabalho remetem a duas perspectivas. A primeira diz respeito ao pouco número de monitoras que desprendem suas tarefas com muitas crianças ao mesmo tempo:

...então, aí você tem que ser rápida, não dá para ficar muito... E, às vezes, a gente percebe, assim, que a professora acha que a gente tem que dar um pouquinho mais de atenção, de carinho, fazer a coisa mais pedagógica, mas o tempo não dá, entendeu? E as crianças não dão tempo para a gente fazer isso. Fica complicado, porque como é que você vai dar atenção para uma criança, ali, fazer aviãozinho, isso, aquilo outro, com dois, três puxando sua saia, querendo comer, outro ali atrás, brigando, batendo, porque, assim, você está dando comida aqui, mas está olhando os outros que estão lá atrás, que estão no chão, se estão no berço. Aqueles maiores já estão pulando o berço, aí você tem que estar olhando para ver se não vai cair, não vai se machucar (...) Olha, você sabe que eu não paro muito para pensar nisso não... sabe? Eu vejo que é pesado, tem assim, às vezes, uma maneira de você se abaixar mais fácil para pegar uma criança, mas a correria é tão grande, tem certas horas, no berçário, que não dá tempo de pensar na sua estrutura física, o que vai ser melhor para você, entendeu? Porque, assim, é criança chorando, batendo, não é? Tem hora que está aquele tumulto, aí você pega um para trocar de cocô, o outro já está de cocô. Então, você acaba de tirar um daí de cima, aí já está pegando outro, não é? (Andréa, monitora de creche, 14/11/2005).

Venco (2006), ao analisar o trabalho na área de *telemarketing*, mostra o controle e a disciplina do tempo pelo capital, que acelerou ainda mais os ritmos no processo de trabalho, nas últimas décadas, tendo em vista o aumento da produtividade e a diminuição do número de trabalhadores. Na creche, a intensificação do trabalho é apontada por Fernanda através do aumento do número de vagas e a pouca contratação de profissionais: “*a creche aumenta o número de crianças e temos que lidar com isso*” (Diário de Campo, 05/09/2005). Da mesma maneira, corrobora Andréa, dizendo que “*o tempo não dá*”.

A outra dimensão a ser considerada é que as monitoras também aprendem a lidar com essa intensificação, ou seja, na alimentação das crianças, por exemplo, elas auxiliam duas ou três crianças simultaneamente. Na hora do banho, enquanto estão cuidando da criança na banheira, olham as outras, repreendem-nas, auxiliam mediante o choro de algumas. Na dinâmica de fazer muitas atividades ao mesmo tempo, Aparecida conta de sua queda no berçário:

Aparecida vem me contar sobre o que aconteceu no dia anterior. Ela estava dando banho na criança e, durante a troca, deixou a criança sentada em cima do trocador e foi buscar, do outro lado da pia, a escova de cabelos. Quando ela percebeu, o bebê se movimentou, dando a impressão que ele iria cair no chão. Desesperada, ela veio correndo acudir a criança, escorregou no piso e caiu. Ela me diz: “na tentativa de amortecer a criança (se ela caísse), eu fui correndo e me machuquei.” Não aconteceu nada com a criança, mas ela está com dores no ombro que se estende até a região lombar (Diário de campo, 23/03/2006).

Com isso, pode-se perceber que as monitoras vão construindo estratégias para enfrentar essa complexidade do trabalho. A aprendizagem para lidar com o tempo no trabalho também foi vista, já que a coerção do tempo não deixa de ser uma construção social, e esses saberes são transmitidos de um grupo para o outro através dos anos (ELIAS, 1998).

De fato, as mobilizações subjetivas diante das dificuldades e também das jornadas de trabalho fazem a centralidade do trabalho de mulheres. A noção de tempo é aqui tomada para entender os ritmos à vida da classe trabalhadora: “as relações sociais e de trabalho estão interligadas – o dia de trabalho estica ou encolhe de acordo com a tarefa” (THOMPSON, 1981, p.48). Mas o tempo para as mulheres também é influenciado pela dinâmica do trabalho doméstico, que nem sempre é controlado pelo relógio e que, na maioria das vezes, elas atendem às necessidades humanas. Em pesquisas sobre a classe operária, por exemplo, verificou-se que a organização do trabalho doméstico é fortemente associada às

atitudes compulsivas, sejam elas na limpeza ou no controle do tempo fora da esfera produtiva (HIRATA, 2002).

As condições de trabalho das mulheres, que estão envolvidas numa atividade relacional com seus pares, crianças e famílias, são, muitas vezes, requeridas no trabalho doméstico:

Tantas horas só poderiam ser suportáveis porque parte do trabalho com os filhos e tratar da casa era uma necessidade que se impunha por si mesma, em vez de ser uma imposição do exterior. E isto ainda hoje é assim e, a despeito das horas que os filhos passam na escola e do tempo gasto ao ver televisão, o ritmo de trabalho no lar não é totalmente mensurável pelo relógio. A mãe de filhos pequenos tem uma idéia imperfeita do tempo e tem de atender a outras necessidades humanas (Thompson, 1981, p.65).

Para lidar com o cansaço do trabalho, é comum vê-las sentadas, quando as crianças dormem ou já estão indo embora e até mesmo na hora da recreação no parque:

Depois do lanche, fomos ao parque, apesar do frio que fazia. As duas monitoras ficam sentadas na cadeira enquanto as crianças brincam no tanque de areia. Elas saem das cadeiras quando são solicitadas pelas crianças, seja para levá-las ao banheiro, seja para ajudar algumas crianças que brigam. Quando necessário, pedem para elas irem até elas para limpar as narinas, e elas continuam sentadas. Quando uma criança briga com a outra, elas a repreendem e pedem que vá até onde elas estão (Diário de Campo, 26/09/2005).

Quando o trabalho prescrito é reelaborado, é solicitado dos profissionais um novo modo de fazê-lo, na tentativa de estabelecer o seu sentido. Quebrar as regras e normas é “lutar” com o número excessivo de crianças, com as responsabilidades de tal educação. Para isso, usam a experiência para adquirirem novas aprendizagens e controlarem suas ações (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Enquanto uma criança toma banho com o auxílio de uma monitora, Antônio toca flauta para ela e, com o olhar e através da música, interage com o bebê. Ele relata que, ao tocar, as crianças ficam mais calmas e tranquilas. Também é através da melodia que as monitoras preparam o horário de sono e repouso para as crianças.

Com isso, percebe-se que a criatividade é também construída para minimizar as adversidades. Para Dejours (2004), os trabalhadores constroem e reconstróem o trabalho, ou seja, criam e re-significam o prescrito, burlando leis e normas ou inventando novas maneiras de realizar a atividade. Na creche, quando alguma criança está chorando intensamente, algumas monitoras realizam o banho ou as embalam (no balanço ou no carrinho de passeio), na tentativa de acalmá-la:

Ana trocou algumas crianças, deu banho, acudiu uma criança que estava chorando. Durante minha conversa com ela, relatou que quando a criança está chorando muito, ela prefere dar um banho na criança para acalmá-la a ter que ouvir o choro das crianças (Diário de Campo, 08/03/2006).

Outra estratégia para lidar com as condições de trabalho é que as crianças que começam a freqüentar a creche, na “*fase de adaptação*”, ficam apenas uma ou duas horas e, depois de alguns dias, participam da rotina integral na creche. Ao serem perguntadas sobre essa conduta, justificam que, desta maneira, as crianças se adaptam mais facilmente e não “*estranham*” o ambiente educacional. Trata-se, portanto, de lidar com as condições de trabalho para amenizar o barulho e o choro da criança novata. O saber enfrentar essas adversidades foi desenvolvido pela experiência profissional para minimizar as condições de trabalho, em que são criadas todas as estratégias para uma situação confortável para elas e para a criança.

O desprendimento com os cuidados com os filhos e com a família foi dito por todas as monitoras, inclusive as solteiras sem filhos. É o caso de Aparecida que, ao chegar em casa, depois do trabalho, faz sua refeição para o jantar e o almoço para o dia seguinte. O fato de olhar o “...conceito de trabalho que passa a abranger também o trabalho doméstico; a ampliação do quadro tradicional do

trabalho – a empresa, as relações profissionais, o emprego, o mercado de trabalho – para o universo extra-trabalho e as relações entre homens e mulheres na sociedade” (HIRATA, 2003, p.16):

Bom, primeiro que, com esse horário, você tem que acordar seis da manhã, arruma a roupa das crianças, aí vem, faz o café. Eu não faço antes das oito, não é? Eu faço a mamadeira das crianças, porque, por conta do papai que ficou, esse ano, só com eles, os dois pequenos, que não são tão pequenos, voltaram a mamar a mamadeira, então é um grande problema que eu tenho em casa. Então aí faz o leite das crianças, que não o tomam mais no copo. Aí, depois, numa dessa, a mais velha já foi pra escola. Agora, que está de férias, não. E o mais velho já foi trabalhar, que trabalha de sábado, domingo e feriado. Eu quase não o vejo, então, nesse horário é quando eu falo: oi, filho, tudo bem? Está bem? Precisa de alguma coisa? Então, é o horário de conversar essas coisas; aí lavo a louça, acordo as crianças, troco-as. Depois que eu as levo pra escola, eu ponho a roupa no varal, faço o café da manhã e o Brandão vem; tomamos café eu e ele, a gente limpa o quintal, aí, nesse período também, a gente conversa, troca idéia. Aí eu vou fazer almoço. Mal termino, não dá tempo, já pego o ônibus e venho trabalhar... (Filomena, monitora de creche, 05/12/05).

Uma das constatações é que, para a maioria das entrevistadas, o trabalho da creche repercute em casa, nas horas de lazer, na volta do trabalho, ou seja, os pensamentos e as mobilizações subjetivas são elaboradas no espaço extra-produção. Para Lúcia, o espaço da creche e da sua casa se inter cruzam, sendo difícil esta separação:

Eu falo assim: ai, eu não, eu não gosto de ficar em casa. Ou eu tenho que sair, entendeu? Viajar para algum lugar e você procura se desprender um pouco, porque, nossa, vinte e três anos trabalhando, não é? Com as colegas, com as crianças. (...) Você tem que ficar em casa, você tem que ficar em casa, viajar, sair. Eu acho que aí você se desprende um pouco do trabalho, talvez, não sei. Mas eu, às vezes, estou em casa, então eu falo: ‘ai, eu estou com vontade de voltar a trabalhar logo, porque...’ Ai, você só gosta de... não gosta de ficar na sua casa e tal, não sei o quê. Muita gente já fala: ‘não, eu prefiro ficar dentro da

minha casa, gosto de ficar dentro da minha casa'. Eu gosto de trabalhar, eu amo trabalhar, eu gosto do que eu faço. E tanto é que eu moro aqui perto, às vezes, eu estou de férias e eu venho bastante aqui. Nossa, mas você não pegou férias? Você fica aqui dentro da creche! Eu falei: eu gosto daqui, eu amo, amo, sabe? (Lúcia, monitora de creche, 07/12/2005).

Na abordagem das interdependências, constata-se que a integração com as atividades desenvolvidas por ela faz com que Lúcia não consiga se desprender e desvincular seus pensamentos do vivido no trabalho, mesmo estando de férias. A idéia de pertencimento a um grupo social faz parte dos indivíduos na sociedade, sendo que raramente estes concebem pensamentos e atitudes sem fazer nenhuma referência ao grupo no qual pertencem, embora isso não signifique que os grupos vivenciem experiências harmoniosas. É através das relações sociais que os indivíduos podem se sentir pertencente a um grupo ou se orgulharem de fazer um trabalho no coletivo; é a busca de sentido na realização de algo, neste caso, o trabalho, que traz a ligação deles na sociedade. Para Elias (1994), é evidente que a idéia de pertencimento ao grupo ou a realização na sociedade são formados pela aprendizagem social, sendo específico de cada grupo na sociedade.

• **As relações de interdependência**

Ao tratar as relações entre os indivíduos e sociedade, Elias (1994; 1980) mostra que este é indissociável. Neste sentido, a sociedade só existe porque o conjunto das pessoas conduz às mudanças sociais: “o indivíduo na companhia dos outros, a sociedade como uma sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994, p.18). Pensar nas ligações afetivas é analisar a interdependência entre os indivíduos e a sociedade, ou seja, “podemos saber perfeitamente que as sociedades se compõem de indivíduos e que os indivíduos só podem possuir características especificamente humanas tais como capacidades de falar, pensar, e amar nas e pelas suas relações com as outras pessoas – “em sociedade” (ELIAS, 1994, p.123).

Não há dúvida de que as sociabilidades permitem as ligações entre as pessoas, permeadas pelas emoções. Emoções entendidas aqui como um processo social, na qual ela tem uma associação entre os indivíduos na sociedade:

O indivíduo que formou esta ligação será tão profundamente afetado quanto esta unidade social, à qual está afetivamente ligado, for conquistada ou destruída, depreciada ou humilhada, como quando morre alguém amado. Uma das maiores lacunas das teorias mais antigas da sociologia contemporânea é o fato de investigarem essencialmente as perspectivas sociais do “eles”, quase não se servindo de instrumentos conceptuais rigorosos para investigar a perspectiva de “eu e nós” (ELIAS, 1980, p.151).

Pelos depoimentos e observações de campo, pode-se perceber que é uma atividade que está em constante movimento e permeada por diversas relações que as monitoras vão estabelecendo entre elas, com as professoras, crianças e família; assim como se estabelecem relações entre crianças e crianças; e outros. Enfim, é um trabalho permeado pelas relações afetivas que, muitas vezes, são constitutivas de prazer ou contentamento, embora outras não sejam. As redes de interdependências nem sempre são harmônicas, de modo que tensões e conflitos estão na centralidade destas relações; são contraditórias, por vezes:

Fui para a creche pela manhã para fazer uma entrevista com a professora dos bebês. Estava esperando no refeitório e encontrei-me com uma ex-aluna, que hoje é professora substituta nessa creche. Ela me disse que está cursando a Formação para Professores em Exercício (Proesf) e me conta seu percurso até a chegada na creche. Nesse momento, fomos interrompidas por uma monitora: “*Quem é que está estudando saúde de monitoras?*” Sou eu, afirmei. Ela fala: “*sabe o que estressa a gente? São as crianças mal educadas*”. Ela havia se desentendido com algumas crianças que não lhe obedeceram. Chamei-a para participar do meu estudo e ela aceitou (Diário de Campo, 30/11/2005).

É muito sofrido, nossa, quando é do berçário, eu choro junto. Se eu vejo sofrendo no B2, com vontade de ir lá, não é, ver, porque chora muito. Você vai ver, quando... você não

vai estar aqui, mas se você for ver agora, em fevereiro, eles falam, eles choram demais. Você não vê aquelas crianças do maternal 1? Eles foram tudo do berçário, só que uns passaram direto, foram uns pro B2, eu cuidei deles lá. Saíram de lá já grandinhos (Sandra, monitora de creche, 30/11/2005).

Tanto o cansaço e o esgotamento, ao lidar com as crianças que não responderam à maneira que a monitora esperava, quanto a saída das crianças da creche, para a inserção no ensino fundamental ou na mudança de módulos, são constitutivos de ligações afetivas, entendidas aqui como contradições. Nesse sentido, salienta-se que não houve, na presença da pesquisadora na creche, discussões sobre os enfrentamentos impostos pelas condições de trabalho, ou seja, discussões coletivas das profissionais sobre as impressões, angústias, dificuldades em ser cuidadora e educadora de crianças, e até mesmo percepções de que o cuidado e a educação delas são constitutivos de ligações afetivas.

Ao que parece, no envolvimento com as crianças e suas famílias, ao se debruçarem nessas relações, as monitoras não são inertes a esse “turbilhão” de sensações, sentimentos e mobilizações. Aqui cabe salientar que, se de um lado, há esse envolvimento e desprendimento para lidar com a situação, o contrário também pode acontecer, ou seja:

...é muito compreensível que uma parcela de professores e professoras busquem um distanciamento psicológico, exibindo certa frieza ou segura frente aos alunos e ao trabalho docente, numa postura que pode significar tentativas de preservar sua auto-estima, sua vida pessoal e até mesmo sua saúde e seu equilíbrio psíquico (CARVALHO, 2005, p.94).

A autora salienta que, em sua pesquisa, também não foi verificada a discussão, por parte da gestão escolar, das implicações da dimensão afetiva no trabalho com crianças. Por outro lado, é através do corpo que são desprendidas as relações afetivas entre monitoras e crianças. Elas utilizam o corpo para

estabelecer as relações de amizade e carinho com as crianças, para encenar estórias, realizar atividades educativas no parque, tal como visto a seguir:

Nair é carinhosa, pega as crianças no colo, abraça e beija. Ela faz bolas para as crianças brincarem, é um dos brinquedos preferidos da garotada. Ela fala para mim: *“Você percebeu como eles gostam de mim? É que eu ficava com eles, então eles sentem falta”* (Diário de Campo, 03/10/2005).

Durante a nossa conversa no parque, ela salienta que essa turminha não está obedecendo porque ela não é a monitora deles. Num instante, veio uma criança e a abraçou. Carina diz: *“ela veio me abraçar porque eu fico todos os dias com eles”*. Aqui percebo as relações afetivas que compõe esse trabalho com os pequenos. As crianças são carinhosas, e as monitoras retribuem esse afeto (Diário de Campo, 10/10/2005).

Ao mesmo tempo em que o trabalho é constitutivo de relações afetivas, é preciso atentar-se para o que Tardif e Raymond (2000, p.223) dizem sobre elas e a naturalização dessa prática social: “modelada ao longo por sua própria história de vida e por sua socialização”. Se as ligações afetivas são desenvolvidas pela prática social, não é possível desvinculá-la da naturalização, ou seja, é preciso desmistificar que basta ser mulher para se que estabeleça ligações de carinho e afetividade com as crianças. Para Hirata (2003), a questão associa-se às relações de gênero, pois tanto a masculinidade quanto a feminilidade podem ser construções coletivas de defesa para suportar as condições de trabalho. Neste sentido, por serem mulheres, essas estratégias são internalizadas e, por conseguinte, minimizados os conflitos, já que é naturalizado o ser “dócil e carinhosa”. Assim, é possível pensar que as ligações afetivas também podem ser resistências e seus usos podem remeter às estratégias coletivas de defesa (DEJOURS, 1992), pois rotinas, repetitividade e monotonia podem exigir esforços para não se submeter à organização do trabalho.

A expressão *care* utilizada para designar a atenção à procriação, ao cuidado, à educação de crianças pequenas e ao exercício do trabalho doméstico

pressupõe que não há “*nada de natural*” nas atividades que as mulheres fazem para atender às necessidades do outro:

Como em outros lugares, o aspecto penoso do trabalho na creche é extremamente eufemizado. Tende-se a considerar que se trata de um trabalho fácil, que não requer competências particulares, agradável, já que proporciona contato com crianças pequenas e saudáveis. No entanto, essa representação entra em contradição com o que relatam os médicos do trabalho das coletividades territoriais, a respeito da elevada taxa de morbidade entre o pessoal de creche. Esse trabalho, que tem fama de ser fácil, geraria doenças freqüentemente. O acompanhamento médico, evidencia, ao longo de 15 a 20 anos de exercício, um quadro de desgaste profissional caracterizado pela freqüência de lombalgias e de dificuldades psicológicas (GRUNSTEIN e ROUXEL apud MOLINIER, 2004, p. 229).

Nisto acrescenta-se a sobrecarga de trabalho, dado o número expressivo de crianças, as dores no corpo, as responsabilidades no cuidado. Educar e cuidar de crianças implica em trocá-las, alimentá-las, vigiá-las, lavá-las, ou seja, o ritmo de trabalho impõe os modos de organizar o trabalho. Sob o olhar da carreira, não há políticas de promoção, e elas chegam a permanecer por 30 anos aproximadamente na mesma função.

Nas atividades de trabalho, algumas monitoras usam a paciência e a docilidade para com as crianças. Nos momentos de sono e repouso, é comum fazerem carinho nelas. Entretanto, nas horas em que muitas crianças choram ao mesmo tempo, brigam ou, quando elas não as atendem, as monitoras repreendem verbalmente as crianças, alteram o tom de voz, conversam e explicam o descontentamento: “Quando uma criança briga com a outra, elas [monitoras] a repreendem e pedem que a criança vá até onde elas estão” (Diário de Campo, 26/09/2005).

Ao que parecem, as contradições das ligações afetivas são constitutivas das relações sociais de sexo, ou seja, tanto a masculinidade quanto a feminilidade são construções para se resistir às condições de trabalho nas profissões. Pensar nas interdependências, portanto, é, ao mesmo tempo, remeter às relações sociais

de sexo, diferenciadas por ser homem ou mulher nos atributos femininos e masculinos construídos socialmente.

- **A creche: espaço de atividade profissional?**

Filomena, uma monitora que também é moradora do bairro, diz que o sofrimento está em ver as condições sociais e econômicas das crianças. É a precarização social das famílias que atingem as subjetividades dessas educadoras. Relata uma situação em que ficou muito estressada, pois duas crianças “dão-lhe mais trabalho”, ou seja, verbaliza que uma criança o faz por possuir muitos brinquedos e a outra, por não os possuir:

Mas essas duas, realmente, é... uma por ter demais e a outra por não ter nada e que estressam, não é? Acaba deixando a gente doente. Eu tive, assim, um quadro mais de estresse por causa disso, que acaba dando problema na coluna, dor muscular. Eu tive que fazer muito tratamento, tomar medicamento. Mas, depois, a gente acaba... nós vamos fazer alguma coisa, vamos sair um pouco desse ambiente, as criança vão passear, vão conhecer os ambiente delas, tudo isso daí. Tem certo tempo pra cada creche, nós começamos a sair, passear um pouco, ir pra lugares onde eles conheciam, pra casa deles, conhecer a realidade deles. Isso fez com que eles percebessem que a gente estava interessada, foi aí que a gente alcançou esse 50% que eu falei. Foi assim que a gente foi diminuindo o estresse das salas, não é? (...) E foi aí que, num estalo, a gente começou a sair, começou por buscar uma fita na locadora e, depois, foi reconhecer o espaço comunitário das ruas, dentro da favela, e aí fomos mostrando pra eles também que a realidade era outra, a realidade que: eu quero, mas não era suficiente, eu tenho que lutar pra ter, não é? E aí até que melhorou bastante, mas ele ainda está bem agitado por conta de uma família que não dá nada e só pancada (...) Tem lá no São Marcos, a gente brincou bastante lá no São Marcos, com outras crianças. Foi conhecer as casas, não é? Um pode comparar: a minha casa tem isso, na casa da outra não tem. E eles ficaram assim, eles perceberam que não é só eu que não tenho, só eu só. Você que não tem, fulano também não tem, então eu também não tenho. A rua dele não é assim, a minha já é melhor, não é? Por conta disso, eles deram uma boa melhorada mesmo, estão mais calmos, mais

compreensivos: olha, coitadinho do [], ele não tem, então por isso que ele é daquele jeito. Então não quero ser como ele, prefiro estar no meu lugar, daqui pra melhor, foi assim que a gente conseguiu, deu uma boa acalmada (Filomena, monitora de creche, 05/12/05).

Enfim, para lidar com as desigualdades que a sociedade capitalista desenvolve, ela sai da creche, monta uma visita com as crianças no bairro, mostrando para elas a história do local, as condições das casas da região da creche. Embora a entrevistada não tenha discutido as origens das desigualdades sociais e econômicas das famílias, foi uma estratégia, um recurso pedagógico para lidar com as dificuldades impostas pelo trabalho, neste caso, o conflito entre as duas crianças. Também vai à locadora com as crianças escolher filmes para que elas possam vê-los. Diz que as crianças escolhem, ou seja, é uma tentativa de favorecer a educação das crianças como portadoras de direitos. Dessa maneira, além de estabelecer estratégia para se defender, há também um *movimento e ação no trabalho* para mudar, logo não se trata de abandonar o trabalho, ignorá-lo ou adoecer, mas há mobilizações para a superação das dificuldades, seja ensinando-lhes que há a desigualdade, seja dando oportunidades para que elas façam pequenas escolhas.

Ainda com relação ao depoimento de Filomena, pode-se inferir que há uma pista para se pensar nas condições sócio-econômicas das famílias das crianças, processo que é salientado por quase todas as entrevistadas, incluindo Antônio, em que as condições de vida num contexto social precarizado são tidas como fator de sofrimento para eles. Aqui se remete a um depoimento de um filme francês sobre o trabalho de um diretor de escola de ensino infantil, em que a professora verbaliza:

Há vinte anos eu tinha 45 alunos. Não nos queixávamos. Tinha 45 alunos, hein! Havia disciplina. As crianças eram pontuais e estavam sempre limpas. O que não significava que não houvesse pobreza. Hoje em dia, é diferente, tenho 30 alunos e não dou conta. Eles não só chegam atrasados, como vêm sujos. Os pais estão freqüentemente em situação de desespero. São poucos os que trabalham. As crianças nem sabem mais o que é uma profissão. E pode-se dizer

que só têm a mim com quem falar. Esperança? Não é dizer que vão passar no vestibular ou estudar muito. Não creio mais nisso. Mas apenas dar-lhes afeição, pois sou apegada a eles. Enfim é só a esperança que me resta. Se eu lhes mostrasse as crianças, o estado em que se encontram! Tão pequenas e tão frágeis. As mães não cuidam mais dos filhos como antes. É como se elas quisessem se livrar deles. Elas as levam à escola mesmo com 40 graus de febre. Passam o dia diante da TV. À noite, fazem o mesmo com eles para ficarem tranqüilos. Até durante o jantar. Resultado: temos que lhes ensinar tudo! Até dar bom dia. Tem mais. Alguns nem sabem que podem conversar com alguém. As palavras servem para dizer: tenho fome, tenho frio, tenho sede. É a sobrevivência (Filme “Quando tudo começa” 1999)²⁷.

As mudanças econômicas e nas relações de trabalho ocorridas nas últimas décadas, como o aumento do número de desemprego, implicam em desigualdades sociais. Neste sentido, a atividade docente pode ser influenciada pela precariedade social, muitas vezes sendo considerada um fator de sofrimento no trabalho de professores.

Os processos decorrentes das mudanças no trabalho, com a crise do capital a partir de meados da década de 1970, trouxeram mudanças na organização e na gestão do trabalho na esfera produtiva e também com implicações nas condições de vida das populações. Essas mudanças são resultantes do processo de racionalização econômica, que tem se intensificado em uma sociedade globalizada, com interferências diretas nas questões relacionadas ao trabalho, provocando uma maior flexibilização das condições e relações de trabalho (CASTEL, 1998). A reestruturação nos modos de produção na sociedade capitalista vem reconfigurando as questões políticas, econômicas e sociais, favorecendo o acúmulo de riquezas para uma pequena minoria e o empobrecimento da grande maioria da população. Observar que esta população, em processo de pauperização e, muitas vezes, excluída do trabalho com vínculos

²⁷ **Quando Tudo Começa** (Ça Commence Aujourd'hui), França, 1999, 117 min., drama, cor, Cult Filmes, tel. Direção de Bertrand Tavernier. Com Phillipe Torreton, Maria Pitarres, Nada Kaci e Françoise Bette. Acessível em: www.novaescola.abril.com.br/cine_professor/qdo_tudo_começa.

laborais, é que tem sentido mais intensamente a deterioração das condições de vida e que tem se tornado o público-alvo para a concretização de políticas que nem sempre favorecem a proteção social.

Dessa maneira, ao entender que essa precariedade social e econômica é decorrente das relações vivenciadas em outros âmbitos, como no caso do trabalho, é possível que se pense na não culpabilização dos indivíduos pelas suas escolhas e situações de vida. Ao olhar o contexto dessas famílias, é possível que se pense naquelas que têm trabalho, seja formal seja precário, e naquelas que não o possuem:

Então sempre, assim, estão fazendo bicos, que não tem hora, não é uma coisa organizada, não é? De quando eles vão sair, quando eles vão chegar. Também tem dificuldade na educação alimentar e de saúde, então sempre a gente tem que falar a respeito da higiene, muitas vezes, trazem as crianças pra cá ainda com as fraldas da noite, não é? Crianças que você vê que não tomaram banho. Então tem essas dificuldades que a gente também tem sempre que abordar. Estamos com um projeto do posto de saúde pra ampliar também essa educação para os pais, não é? Dar essa educação. Mas acredito, assim, que, por outro lado, estão vindo bastante pessoas que estavam conseguindo pagar escola particular do bairro, mas que agora não têm essas condições. E pessoas, assim, que já entenderam que é um direito da criança e entram pelo conselho tutelar, para estar tratando uma vaga aqui. Então, eu costumo falar que são dois extremos: as mães que, por um lado, estão com emprego, elas não têm muito tempo pra vir junto com a gente, participar de conselhos, avaliação institucional, de movimentos que acontecem aqui e, por outro lado, as mães que têm esse tempo, elas estão pedindo socorro por comida. (...) E uma coisa que me preocupa muito é que, a cada ano que passa, há mais crianças com problemas emocionais que a gente não tinha antes. E de obesidade, crianças lá no berçário também (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/06).

Assim, se eu falar pra você: oh, eu não levo trabalho pra casa, não saio daqui com problema da criança, é mentira, porque eu não sei desligar disso, eu chego com problema em casa, não é? Problema daqui, tento solucionar, não consigo. Assim, dizer pra você: oh, tem uma criança passando fome. Eu falo assim: problema é do pai e da mãe dela. Mentira, é meu problema também, faz parte da sociedade e não vou dizer pra você que eu vou ficar quieta.

Então o que eu puder fazer por aquela família, eu vou fazer, apesar de saber que a gente poderia, em vez de dar o peixe pronto, poderia fazer com que essa família não tivesse mais esse problema (Filomena, monitora de creche, 05/12/05).

A orientadora pedagógica é enfática ao dizer que o desemprego ou o subemprego afeta as condições familiares das crianças e também realiza uma repercussão na sua saúde enquanto profissional, alegando que esse trabalho é portador de exigências emocionais, visto que é uma atividade que lhe “suga” a energia:

A gente percebe muito o sofrimento, não é? Muito, tudo difícil pra eles [família]. Quando tem uma enchente, que eles chegam de manhã e perderam tudo, pela ignorância de não ter informações, não saberem fazer as coisas, não é? Da onde elas vão buscar uma assistência mais efetiva? Então realmente fica complicado, tá? (...) Então a gente convive sempre com mães vindo pra cá, chorando que são sozinhas e que ameaça até de deixá-la aqui na porta, quando não tem vaga pra criança. E como que ela vai dar o leite, se ela não tem emprego? Ela vem de outro lugar, então há muitos imigrantes nessa região, não é? Do norte, nordeste e Paraná. Elas estão sozinhas, e a gente fica sem saber o que fazer (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/06).

Destacam-se a culpabilização das famílias e os estigmas construídos sobre as classes populares, expressos por “*a família que não dá nada*”; “*coitadinho do...*”, no depoimento de Filomena ou “*pela ignorância de não ter informações*”, para Júlia. A inadequação e a acusação sobre os costumes, as crenças e a cultura das camadas populares mostram, de maneira preconceituosa, essas relações entre elas e as famílias:

...no âmbito das escolas, a discussão deveria enfrentar, antes de mais nada, a visão estereotipada e moralizadora que os educadores escolares têm das famílias, especialmente das mães e de sua capacidade de cuidar dos filhos, para tentar estabelecer as necessidades das crianças e buscar definir as responsabilidades de cada

instituição e de cada profissional no atendimento dessas necessidades (CARVALHO, 1999, p.199-200).

Em contrapartida, a educação e o cuidado com as crianças são tomados como fonte de prazer para todos os entrevistados. Dada as dificuldades impostas pelo trabalho, professoras e monitoras atribuem à relação com as crianças contentamento e satisfação. Em outras palavras, fazer parte da história e da cultura de cada criança sustenta-os e motiva-os, é o que faz estes permanecerem no trabalho:

Exatamente por isso, você pode mudar o mundo, sabia? Ai, é tão pequenininho ser monitora, mas é um sonho muito louco, porque, olha só, você tem alguém na tua mão, que pode amanhã estar mandando no teu país. Quem determina que fulano de tal tem que ser filho de siclano, beltrano, tem que ter uma linhagem real pra ser presidente da República? (...) Porque deixar de estar com criança, eu não quero não, eu não me vejo sem, eu me vejo vizinha, sentada na cadeira de rodas, contando histórias. Fazendo com que você tenha um pouquinho de medo ou iniciar outras coisas, mas eu não me vejo sem criança, eu não consigo mais isso. Se é um vício, eu estou viciada; se é uma loucura, estou louca (Filomena, monitora de creche, 05/12/05).

Ao tomar as crianças e suas condições sócio-econômicas como constituintes do trabalho, é possível afirmar que elas se envolvem e passam a dizer que o sentido no trabalho está nas relações que estabelecem com elas. Entretanto isso não minimiza as condições de trabalho nas quais estão expostas. Portanto as estratégias coletivas de defesa dão suporte para as adversidades no trabalho, que são o ritmo, o número excessivo de crianças para poucos trabalhadores, as responsabilidades no cuidado com as crianças, dentre outros.

Na medida em que há o enfrentamento dos conflitos e das condições de trabalho, monitoras vão elaborando estratégias e mobilizações coletivas, que, embora pareçam individuais, a luta da categoria pela redução de carga horária é uma tentativa de viabilizar, no coletivo de trabalho, a visibilidade de serem profissionais prestigiadas junto ao poder político.

- **O reconhecimento no trabalho**

De uma maneira geral, as monitoras acreditam que são reconhecidas pelo trabalho na creche. Essas representações sobre o prestígio acontecem porque, através do trabalho, há a possibilidade das crianças crescerem num ambiente educativo e de integração com a sociedade, fazendo com que ele seja gratificante:

Vale à pena porque é um serviço gratificante, sufocado, mas é gratificante. Muito gratificante. Porque uma é que você é bem remunerado. Porque não adianta eu falar que é gratificante e você ganhar uma miséria, porque daí você está se enganando, enganando as pessoas, não é? Você trabalha, mas você sabe que, no fim do mês, tem um bom salário. Isso é gratificante. Gratificante é você ver as pessoas, assim, verem o que você fez. As pessoas, não digo exaltar você, mas reconhecer o pouquinho, a coisa mais humilde que você fizer para as crianças, o pinguinho que você fizer, você entende? Nunca te desvaloriza, porque, sempre, onde existe qualidade existe defeito também (Nair, monitora de creche, 04/11/2005).

As percepções de reconhecimento acontecem devido à legitimidade não apenas pelo poder público municipal, mas também pelas pessoas que utilizam a creche. Pelos diversos depoimentos, as monitoras verbalizam satisfação ao se encontrarem com antigas crianças, hoje adultas, vistas pelas ruas do bairro. Algumas dizem que ficam contentes quando sabem que aquela criança cuidada por elas está bem.

Para Filomena, o trabalho desenvolvido na creche é portador de mudanças nas condições sócio-econômicas das crianças. O trabalho desenvolvido é capaz, na opinião dela, de proporcionar cidadania às crianças:

Exatamente por isso, você pode mudar, você pode mudar o mundo, sabia? Ai é tão pequenininho ser monitora, mas é um sonho muito louco, porque, olha só, você tem alguém na tua mão, que pode amanhã estar mandando no teu país. Quem determina que fulano de tal tem que ser filho de siclano, beltrano, tem que ter uma linhagem real pra ser presidente da república? O Lula mudou isso, mostrou isso. Da onde que ele vem? Quer dizer, ele mostrou uma esperança e a deu para muitas crianças, que não acreditavam nisso. E tem aqueles pais que não acreditam. O pior de tudo é que nós estamos tirando a dignidade, a esperança de um pai ter um filho presidente da república. Ah, você sonha alto! Não, eu não sonho o impossível, eu sonho o possível, porque eu estou tentando ou eu estou trabalhando pra isso, vale a pena por isso, você pode mudar (Filomena, monitora de creche, 05/12/2005).

Ah, acho que ser monitora é cuidar da criança, é o cuidar, é o brincar, é fazer a criança feliz, conviver com ela ali, ajudá-la a crescer, fazer sua parte, pensando no que ela vai ser, alguém diferente, que vai ser melhor, sabe? Que você tenta fazer o possível para aquela criança crescer e ser uma pessoa de bem, boa, que saiba respeitar os outros, eu acho que é isso (Fernanda, monitora de creche, 11/11/2005).

Para Filomena e Fernanda, a perspectiva de melhoria na vida das crianças é, portanto, o que lhes dá sentido no trabalho. Ao visualizá-lo como portador de possibilidades para as crianças, há a identidade no trabalho permeada pela aceitação social. Entretanto, considera-se que a sustentação do reconhecimento no trabalho não deixa de ser uma das estratégias coletivas de defesa a despeito das contradições que o trabalho impõe, pois, ao acreditarem que, através do trabalho, há intervenções na vida das crianças, as mobilizações subjetivas estão em torno da superação do sofrimento:

Do reconhecimento depende na verdade o sentido do sofrimento. Quando a qualidade de meu trabalho é reconhecida, também meus esforços, minhas angústias,

minhas dúvidas, minhas decepções, meus desânimos adquirem sentido. Todo esse sofrimento, portanto, não foi em vão; não somente prestou uma contribuição à organização do trabalho, mas também fez de mim, em compensação, um sujeito diferente daquele que eu era antes do reconhecimento. O reconhecimento no trabalho, ou mesmo da obra, pode depois ser reconduzido pelo sujeito ao plano de construção de sua identidade. E isso se traduz por um sentimento de alívio, de prazer, às vezes de leveza d'alma ou até de elevação (DEJOURS, 2001, p.34).

O processo de socialização no trabalho também é vivenciado pelas monitoras, o diálogo entre elas sobre a vida das crianças é por hora discutido em reuniões coletivas na creche. Os debates sobre as experiências diante das dificuldades, embora de maneira tímida, são expostos nesses momentos. Portanto as representações sobre o trabalho acontecem num sistema vinculado à posição social, ao status e prestígio e também aos níveis de formação e das posições no mercado de trabalho, favorecendo, então, a socialização de informações. Entretanto considera-se que estão relacionadas, tendo por centralidade a criança:

Feito um intervalo, voltamos para a reunião que a orientadora pedagógica conduziu. Ela inicia o encontro, lendo um texto de Celso Antunes e vai discutindo-o com a realidade na creche. Fala que a criança tem que ser olhada dentro de um contexto social; com a criança e suas descobertas, integrando as diferentes áreas do saber, suas identidades e linguagens. Nesse momento, há uma discussão da interação da criança com o mundo (Diário de Campo, 31/03/2006).

Dessa forma, as condições de trabalho, como ritmo, número de crianças por funcionários e exigências mentais e físicas no cuidado não foram verbalizadas pelas monitoras em reuniões coletivas na época da coleta de dados. Mas manifestações e insatisfações sobre essas temáticas foram feitas individualmente à pesquisadora, favorecendo a construção do objeto de pesquisa. As diversas formas das estratégias coletivas podem minimizar diálogo e debates sobre as condições de trabalho que impõem riscos à saúde dos trabalhadores. E, tendo como perspectiva as relações de gênero, as mulheres podem construir as

estratégias coletivas, tendo como centralidade o cuidado com as crianças. Nesse sentido, estando bem a criança, a profissional também está.

- **Estratégias de mobilidade?**

Em se tratando de mobilidade no trabalho, há de se considerar que as mudanças no mundo do trabalho vividas nas últimas décadas implicaram, dentre outros, no desemprego de mulheres, em especial na década de 1990 (GUIMARÃES, 2001). Por isso, não se deve perder de vista que as escolhas por outras profissões e até mesmo a permanência na carreira de monitora devem considerar a estabilidade que a área pública ainda proporciona em face do desemprego ou empregos precários.

Sobre as escolhas por outras profissões, percebe-se que os mais jovens (Antônio, Fernanda e Aparecida) desejam ficar na área de educação. Para as duas, a vontade é de realizar a graduação em Pedagogia. Para ele, que faz curso pré-vestibular, a intenção é seguir a carreira docente em nível universitário na área de Engenharia Química. Já Filomena e Lúcia desejam permanecer na carreira de monitora. Para Andréa, a vontade quando jovem esteve associada aos cursos da área de biológicas, como educação física ou medicina, entretanto, atualmente, deseja fazer a graduação em Pedagogia. Para Nair, o desejo enquanto jovem foi fazer a graduação em Engenharia Agrônoma e, três anos atrás, iniciou curso de Pedagogia, porém, não conseguindo conciliá-lo com o trabalho na creche, desistiu:

Então, como eu falei para você que minhas filhas sempre me apoiaram, sempre disseram: 'Faça uma faculdade de pedagogia, a senhora está no caminho da Educação, vai por esse caminho'. Mas eu não tive oportunidade porque eu não tive, assim, horário. Mas eu lutei, lutei. Disse que ia rasgar todos os meus diplomas no RH [Recursos Humanos], cheguei a brigar lá. Porque eu queria um horário, só que eles não me deram. Disseram que estudante não tinha direito a horário. Falaram assim para mim, dentro do RH. E a nossa orientadora pedagógica estava presente nesse dia. Vocês

mandaram estudar, mas não me deram apoio, e agora? Vou parar por aqui? Vou rasgar todo o meu diploma, então... De ginásio, de colégio, porque não tem valor. Primeiro vocês propõem para a gente estudar, se não fica pra trás. A gente vai à luta. Quando você consegue, você não tem horário (Nair, monitora de creche, 01/11/2005).

Percebe-se, com isso, que há, por parte dos entrevistados, o desejo de cursarem o nível universitário, já que a legislação (LDB no. 9394/ 96) exige a formação pedagógica para o trabalho em creches. Se o trabalho na creche é construído pela experiência e pelo fato de serem mulheres, a dimensão histórica permite dizer que monitoras foram contratadas sem formação e escolarização para atuarem em seus postos de trabalho, e isso se alia ao fato de que algumas foram indicadas por moradores do bairro. Entretanto a problemática da qualificação perpassa as representações que as profissionais constroem sobre suas atividades. Embora todas as monitoras e o monitor consideram-se reconhecidos e assumem que sabem cuidar e educar de crianças, há indícios da culpabilização da não formação escolarizada.

Num dia de reunião na creche²⁸, Andréa, quase no final, disse à pesquisadora: *“Você sabe de algum curso na Unicamp? Estou me sentindo, assim, inútil. Eu preciso fazer alguma coisa à noite.”* Também quando estava no berçário, uma monitora fala sobre sua trajetória formativa: fez dois anos do curso de pedagogia em instituição privada e tentou bolsas de estudo, mas sem êxito. Fala emocionada quando diz que teve que deixar o curso: *“...eu me sinto burra, burra, por ter que largar a faculdade. Investi tanto para entrar. Agora a questão financeira. É muito caro. Falei para o meu marido que esse ano eu tinha que voltar a estudar porque, se não, eu ia ficar louca”*.

Se, para Nair e Cecília, a descontinuidade no curso de graduação lhes causou aflições, para Andréa, o anseio pela formação pedagógica se faz presente.

²⁸ Nesse dia, havia uma discussão de profissionais da saúde sobre qualidade de vida, cujo encontro participaram todas as trabalhadoras. Após a palestra, iniciou-se uma reunião com a orientadora pedagógica e a diretora. Todas estavam sentadas em cadeiras pequenas (utilizadas pelas crianças) em formato de roda. Os temas discutidos foram diversos, inclusive sobre a infância, além de assuntos rotineiros (entrada e saída de crianças, festa de aniversário etc) (Diário de campo 31/03/2006).

Desta maneira, estariam as monitoras ansiando pela mobilidade na carreira educacional? Percebemos, assim, que os indivíduos:

...experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores (...) Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1991, p.189).

Nos sentimentos e anseios de ascensão na carreira, as monitoras desejam a graduação em Pedagogia, especialmente as mais novas, ao passo que as mais antigas (com exceção de Nair) querem permanecer como monitoras.

Ao que parece, o trabalho com a educação de crianças possui, ao mesmo tempo, uma dimensão relacional, ou seja, educadoras mantêm contatos físicos, cognitivos e intelectuais com as crianças, mas também há uma preocupação e uma ênfase com relação à utilidade social da profissão. Contribuir para a sua educação e assisti-las em suas necessidades são apontadas como inerentes a essa atividade. É aqui que a qualificação e as qualidades individuais perpassam as relações de gênero, ou seja, as construções de ser profissional em creche são realizadas por mulheres numa sociedade cujas práticas sociais estão vinculadas e contribuem para o exercício do ofício. Nesse caso, é dizer que sua subjetividade é construída numa teia de relações sociais em que as hierarquias entre ser homem e mulher estão presentes (KERGOAT, 1992).

Capítulo 4. O trabalho de professora de creche

“Ser professora de educação infantil é conseguir despertar nas crianças um encanto, é conseguir dizer pra ela assim: olha, o mundo é bom, vale a pena, vale a pena viver, vale a pena, vale a pena criar, vale a pena inventar.”

(Carla, professora de creche, 30/11/2005)

A apresentação deste capítulo compreende a análise das múltiplas trajetórias das professoras, a entrada na profissão, as dificuldades enfrentadas no início e no cotidiano de trabalho, suas tarefas e os ritmos impostos por elas, as relações entre crianças e famílias. Em última instância, são abordadas as representações que elas constroem sobre o trabalho e o reconhecimento no trabalho. Questionam-se quais as condições e a organização do trabalho educativo com crianças, além dos saberes utilizados nas atividades. Como se relacionam entre elas e suas configurações nas relações de poder são explanadas no desenvolvimento deste capítulo.

- **A entrada na profissão, trajetórias profissionais e de formação.**

As professoras de creche são recrutadas pelo poder público através de concursos para a entrada no cargo. Como já foi ressaltado, durante a pesquisa de coleta de dados, houve a contratação de professores através de um processo seletivo. Entretanto, das onze professoras que atuam na creche pesquisada, dez

são efetivas concursadas e uma é substituta²⁹. Marisa, Carla e Beatriz tiveram contratos de trabalho intermitentes na rede municipal de educação, antes da efetivação. Priscila trabalhou em escola privada de educação infantil e Joana, apesar de ser efetiva na creche pesquisada, nas manhãs faz substituições num centro de educação infantil municipal. Embora a área de educação concentre postos de trabalho que possuem vínculo trabalhista estável e com direitos vinculados ao trabalho, considera-se que estas trajetórias profissionais são marcadas em alguns momentos, pelos contratos de trabalho flexíveis, já evidenciados por Oliveira (2004):

Daí eu fui, comecei a fazer as substituições. Aí, em 96, eu soube que tinha atribuição na prefeitura, fui como substituta, fiquei sete anos como substituta. (...) Durante o tempo que eu tive de substituição, teve um... dois concursos, os dois foram anulados. A gente estudava, sabe? Que nem umas loucas, aí chegava lá, depois e aí continuava como substituta. E o substituto, no natal, ele trabalha até dia 20 de dezembro, depois ele não recebe mais, depois ele vai ter salário de novo só em fevereiro. A gente passa dezembro, janeiro e fevereiro, porque você vai receber só em março. Então, assim, era um sufoco financeiro e, além, assim, das frustrações (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

A profissão de professora é tomada aqui designando “um amplo estrato de ocupações prestigiosas, mas muito variadas, cujos membros tiveram todos algum tipo de educação do que por suas habilidades ocupacionais específicas” (FREIDSON, 1998, p.51). Nas atividades das professoras, há uma organização da ocupação, com características específicas, neste caso, educar e cuidar de crianças de zero a seis anos. A regulamentação da profissão, da remuneração, do código de ética e dos direitos sociais vinculados ao trabalho permite a utilização dos saberes pedagógicos para a construção desta profissão e as fazem distintas do ofício de monitoras: “Se a educação escolar é a base de socialização e hierarquização nas sociedades contemporâneas, os certificados acadêmicos

²⁹ Professora não entrevistada, já que a sua entrada na creche ocorreu depois da coleta de dados.

tornaram-se importante instrumento de distinção dos grupos profissionais” (BARBOSA, 2003, p.594).

Pode-se dizer que as trajetórias de inserção na profissão são bastante heterogêneas, apesar da pesquisa ter contemplado cinco professoras. Dessas, três realizaram o curso de magistério (Priscila, Carla e Beatriz), apenas Joana e Marisa não o fizeram, e todas têm a graduação em Pedagogia. Das cinco professoras, quatro realizaram o curso de pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em instituições privadas, apenas Carla realizou a graduação em universidade pública (Universidade Estadual de Campinas). Os cursos de especialização foram na área de didática, psicopedagogia, administração educacional e infantil. Segundo Kishimoto (1999), a área da educação infantil, baseada na sinopse de educação básica de 1999, mostra que 66,57% dos professores têm o ensino médio e 20%, o nível superior completo. O aumento do número de profissionais que adquiriram a formação superior tem a ver com a expansão dos cursos de formação de professores na educação infantil. Até a década de 1990, no Brasil, tinham 113 cursos. Dos dados apontados pela autora, a iniciativa privada oferece 60 cursos; a estadual, 18; as federais, 20; e as municipais, 15.

As escolhas para a entrada na profissão, segundo os depoimentos, estão relacionadas à vocação e ao gostar de trabalhar com crianças, é o caso de Joana, Priscila e Carla. A experiência pessoal com crianças portadoras de necessidades especiais mobilizou Marisa a se inserir na área de educação. As condições econômicas e financeiras familiares dessas professoras, que não lhes permitiram a escolha por outra profissão, foram apontadas especialmente por Beatriz.

Para Carla, o anseio de ser professora surgiu ainda quando criança:

Eu sempre quis ser professora, desde criança. (...) Eu ganhei uma lousa quando eu tinha acho que uns dez anos de idade. Eu lembro que custou cinco cruzeiros e era uma lousa enorme, assim. O meu pai e eu brincávamos o dia inteiro de escolinha. Eu fazia os bichos de alunos, eu amava, eu sempre quis ser professora. Só que eu também queria ser psicóloga, entendeu? Eu também gostava muito de psicologia e aí, nesse meio do caminho, eu fiquei meio perdida do que fazer, mas, logo que eu fui morar em São Paulo e fazer faculdade, a psicologia e a história também,

eu comecei a trabalhar numa escolinha, que era da amiga da mãe de um namorado que eu tinha. E eu amava aquela escolinha, entendeu? Eu adorava as crianças, então, era a minha praia mesmo. Eu acho que eu sempre quis ser professora. Para mim, era uma coisa de vocação, de missão, entendeu? (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Para ela, o convívio com sua família, em especial seu pai, foi estimulante para a escolha de ser professora. Se analisarmos isso na perspectiva das configurações, há de considerar que o convívio entre as pessoas e suas experiências desde a infância tomam importância nas escolhas, entretanto estas podem mudar ao longo dos anos. Ao analisar a trajetória de vida e profissional de Mozart, Elias (1995) aponta que essas são influenciadas pelas experiências no decorrer da vida, ou seja,

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Mas os anseios não estão definidos, antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida; algumas vezes, porém, isto ocorre de repente, associado a uma experiência especialmente grave (ELIAS, 1995, p.13).

Para a professora Carla, a construção das mobilizações para seguir a docência aconteceu na sua infância, salientando ainda que o trabalho com crianças é tido como vocacional. Também para Marisa, o gostar de crianças foi estimulante para seguir a carreira docente. Ainda como bancária, fez o curso de biologia, tendo desistido no segundo ano e, em seguida, após a perda de seu primeiro filho, decidiu fazer pedagogia:

Do banco, eu sempre... eu sempre sonhei em trabalhar com crianças, não é? Mas aí, na época, era, sabe, o modismo? O pessoal, que nem agora, é turismo e propaganda, não é?

Na época, todo mundo só escolhia isso e, na minha época, era biologia, todo mundo: ah! fazer biologia, o curso novo que dá para fazer isso. Aí fui fazer biologia dois anos, não tem nada a ver comigo. Eu quero dar aula: não, você pode dar aula, mas não é com criança, sabe? Eu queria criança, daí eu falei: olha, vou dar uma parada (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

As escolhas para a entrada na profissão mostram a construção histórico-cultural de que basta ser mulher para cuidar de crianças, o “gostar de crianças”. Dessa maneira, as professoras são “...imbuídas de um papel social construído sob a inspiração da maternidade, que implica dedicação e ajuda para que seus filhos (alunos) cresçam e se integrem na vida social...” (COSTA, 1995, p.178). Há de se considerar também a influência das religiosas, que pregavam que “...às *mulheres* foi concedida a sagrada missão de ensinar as virtudes cristãs”.

Eu gosto muito. Primeiro que eu gosto de criança, segundo que eu acho que é um trabalho assim que você realmente leva algum crescimento para casa. Você leva um pensamento, leva um conhecimento e aí você pensa, reflete. E tem como transformar isso daí em outro dia ou em curto ou em longo prazo. Dependendo do que está em questão. Então esse tipo de atividade assim me desperta a vontade de fazer. Então, é como me enquadro dentro dessa profissão, por isso e também por gostar de criança. Inicialmente, foi isso. Aí depois teve outras descobertas, assim, que me levaram às vezes a desistir, às vezes a continuar, não é? E aí eu estou até hoje e não me arrependo de ter voltado atrás não... eu gosto disso que eu faço (Joana, professora de creche, 08/11/2005).

Mas desde pequena eu, assim, cuidava dos meus primos, eu ficava... nas férias que eu tinha, não ficava brincando com as minhas amigas; com 11, 12 anos, eu ia para a casa de uma prima, que tinha tido neném e ficava ajudando-a o tempo inteiro, então, passava minhas férias com meus primos, primos de segundo grau, não é? Eu passava com eles e era tudo para ficar com as crianças. Então já era uma coisa, mas eu... É lógico que eu tentei, pensei em fazer química no primeiro momento, que meu pai é químico, eu achava lindo, mas não era isso que eu queria (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

Então, se Deus colocou a gente nessa missão aqui, nós somos sócia dele, temos que dar conta e da melhor maneira (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

Se a educação infantil é marcada pela inserção das mulheres nesta área, considera-se que: “embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural”. Daí a considerá-lo como uma “vocação” é apenas um pequeno passo” (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p.7).

Se algumas das entrevistadas escolheram a profissão por acharem que são dotadas de dom ou vocação, é preciso dizer que as práticas sexuadas nada mais são do que construções sociais. A isso atribui que a vocação influenciou, ao longo dos anos, as escolhas das mulheres pelas áreas que fazem o “gueto” feminino, sem que isso tenha significado ascensão na carreira, condições de trabalho favoráveis ou salários compatíveis com a função. Para Bruschini (2007), as mulheres ainda permanecem majoritariamente nos setores e áreas de trabalho femininas de modo predominante, como nos segmentos sociais, culturais e de humanidades, atribuindo os baixos salários e as condições de trabalho precárias nas quais muitas mulheres se encontram.

A opção de atuar na área de educação também passou por uma experiência de ter tido uma criança portadora de necessidades especiais, no caso de Marisa. Após a perda deste filho, decide abandonar o curso de Biologia e ingressar em Pedagogia. Neste caso, as escolhas têm influências das decisões e das experiências individuais, nas diferentes sociedades “...a margem de decisão difere em tipo e tamanho” (ELIAS, 1994, p.50). Assim, as decisões, apesar de serem também individuais, vão exercer influências nas relações sociais e também nos acontecimentos históricos. Aqui a tomada da noção de indivíduo e sociedade é importante, já que não há um “eu” separado de “nós”, mas relações sociais que permitem esclarecimentos sobre como uma decisão de ser professora de educação especial irá repercutir no trabalho em creches. É o que veremos mais adiante, quando essa professora aponta a dificuldade em ser compreendida pelos

seus saberes sobre a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na creche onde trabalha.

Outra questão abordada é sobre as escolhas profissionais atribuídas às condições sócio-econômicas para algumas professoras. A entrada no magistério para Beatriz esteve vinculada à opção de realizar um curso em que tivesse condições de pagá-lo numa instituição privada:

Para falar a verdade, foi a opção que eu tinha condições de fazer na época, porque, na realidade, eu gostaria de ter feito fisioterapia. Mas, devido às condições financeiras, eu optei por pedagogia, foi um dos cursos, assim, mais em conta na época. Só que eu acho que eu me encontrei nesse curso, eu adoro o que eu faço, eu gosto muito da minha profissão, embora ela seja meio estressante, meio cansativa, mas eu gosto muito do meu trabalho (Beatriz, professora de creche).

A isso atribui que as escolhas profissionais também são influenciadas pela posição social na qual o indivíduo ocupa. Mas salienta Elias (1994, p.49) que as decisões individuais devem ser consideradas nas análises das configurações:

...justamente o que caracteriza o lugar do indivíduo na sociedade é a natureza e a extensão da margem de decisão que lhe é acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que ele vive e age. De nenhum tipo de sociedade essa margem está completamente ausente. Até a função social do escravo deixa, por estreito que seja, para as decisões individuais.

Apesar de ter feito uma opção condizente com sua posição social e das condições de trabalho que lhe causam cansaço, Beatriz aprendeu a gostar da profissão. Para Miceli (2001, p.122), a contribuição de Elias ao tratar a micro-sociologia está em: "...equilibrar os focos de análise característicos da macro-sociologia com as lentes de percepção proporcionadas pelas representações dos agentes vistos como personalidades únicas, exemplares, indivíduos tomados em sua inteireza, imersos em paixões, interesses, percepções, preconceitos,

valores...”. Assim, a profissão como fonte de prazer foi sendo construída nas vivências de Beatriz.

As interrupções do trabalho e de cursos de formação profissional para o cuidado familiar e doméstico foram ditas por elas. Assim como foi encontrado no ofício de monitoras de creches, para as professoras, há o marco da descontinuidade das trajetórias motivadas pelo cuidado de filhos e casamento. Para Carla, a interrupção aconteceu devido à gravidez de seu primeiro filho, e esta só voltou para a graduação em Pedagogia quando seus três filhos estavam maiores. Durante o cuidado com a família, fez a conciliação de seu trabalho na fábrica de doces, sendo proprietária da mesma:

Aí eu entrei em 1984. Daí, em 86, eu casei, eu tive os filhos, não é? Aí eu não consegui mais voltar pra faculdade, eu já estava no final. Eu já estava, assim, faltava vinte e quatro créditos, eu abandonei. Abandonei, fui trancando, trancando, trancando, até que esgotou o prazo. Aí eu montei um outro negócio, uma fábrica de doces e eu passei... fiquei até em 98; quando eu resolvi voltar pra educação. Aí eu prestei vestibular de novo, passei e acabei em 2001. Eu praticamente tive que refazer todo o curso (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Pode-se afirmar que a maternidade é um dos motivos de interrupções das trajetórias de mulheres: “a responsabilidade pela guarda, cuidado e educação dos filhos na família limita a saída da mulher para o trabalho remunerado, sobretudo se os rendimentos obtidos não são suficientes para cobrir os custos com formas de cuidado infantil” (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2001, p.164). Bruschini (2007) chama a atenção para os dados oficiais que não contemplam o trabalho das mulheres na esfera reprodutiva. Os dados da PNAD de 2002 apontam que o tempo gasto pelas mulheres nos afazeres domésticos foi cerca de 27 horas semanais, enquanto os homens gastaram 10 horas durante a semana do dia 23 a 29 de setembro de 2001. Constata-se que o trabalho destas professoras compreende aqueles destinados à esfera da produção e aos familiares, assim como para as monitoras de creche.

Uma observação, por fim, é que, durante a pesquisa feita na creche, apenas Beatriz estava fazendo curso de formação contínua em educação especial. Até o momento da entrevista, ela tinha realizado 180 horas de carga horária do curso oferecido pela prefeitura municipal. As demais fizeram o curso de pedagogia e, na época da pesquisa, não estavam desenvolvendo nenhum outro curso. Entretanto algumas professoras disseram que sempre realizam leituras em casa, estando relacionadas com a educação de crianças. Por várias vezes, Carla vinha conversar comigo sobre as leituras do grupo de pesquisa em educação infantil da Faculdade de Educação, onde eu estava realizando a pesquisa de doutoramento. Percebe-se, com isso, que, embora não existisse a continuação dos estudos formais, as professoras se empenhavam em ler sobre a educação de crianças.

- **O exercício da profissão**

A carga horária diária de trabalho é de quatro horas e meia por dia, e elas se dividem em dois turnos, o da manhã e o da tarde. A jornada de trabalho das professoras compreende, além da educação de crianças, o encontro coletivo de professores; neste caso, o TDC (Trabalho Docente Coletivo), que compreende as reuniões coletivas, elaboração e avaliação do PPP (Projeto Político Pedagógico). Também existe o TDI (Trabalho Docente Individual), em que as professoras utilizam esse momento para atender crianças, realizar reuniões com pais e familiares, e atividades educativas e culturais com as crianças. As preparações de atividades educativas são designadas TDPA (Trabalho Docente de Preparação de Aulas), para o qual as professoras decidem local e horário.

De acordo com o trabalho prescrito, as propostas pedagógicas compreendem as brincadeiras e a socialização das crianças. A professora de educação infantil brinca com as crianças: “não alfabetiza e nem dá aula. É uma professora de criança e não professora de uma disciplina. É através da observação que se verifica o crescimento e as transformações das crianças”

(FARIA, 2005, p.12). Ou seja, interagir com a criança, brincar de conhecer e descobrir o mundo, fantasiar-se, vestir-se de bruxa e de caçador, fazer chuveiro de lata, contar histórias, plantar árvores, brincar com os bichos, sentar-se em roda para ouvir o que cada criança tem para falar, trocar a criança cantando, dar banho cantarolando e estabelecer relações de amizade com as crianças e bebês fazem parte desse trabalho.

No período da manhã, as crianças maiores ficam com professoras e monitoras. Pela tarde, algumas turmas ficam ou só com a professora ou só com as monitoras. O dia de trabalho na creche tem início quando as professoras recebem as crianças, algumas organizam as rodas de conversas. Neste momento, as crianças sentam-se em círculos no chão e a professora também. Esta pergunta como foi o dia anterior, e as crianças vão respondendo. No momento em que acompanhei o trabalho de Rebeca³⁰, ela combinou com as crianças o que deveria ser realizado naquela manhã. As crianças deram sugestões, opiniões e foram comentando o que iria acontecer. Alguns “combinados”, ou seja, algumas explicações das normas e regras foram feitas pela professora. Na lousa, ela elencou e explicou as atividades que iriam fazer naquela manhã. Também apresentou as letras e números para as crianças à medida que foi interagindo com elas. Algumas letras dos nomes das crianças foram mostradas por ela, sendo colocadas num cartaz colado no armário.

As atividades realizadas pelas professoras na creche também compreendem o acompanhamento de jardinagem, festas de aniversários das crianças, realização de teatros, brincadeiras livres no parque:

Depois que a professora contou histórias para as crianças e foram trocadas fraldas e roupas pelas monitoras, os bebês do B2 e B1 foram ao parque para ver um jardineiro plantar árvores. A professora ajuda a levar os bebês e adentra com eles na área reservada para o plantio. Todas as crianças, professoras e monitoras da creche estão espalhadas pelo parque. Enquanto o jardineiro prepara a terra e o local de plantio, a professora vai conversando com todas as crianças e explicando sobre a árvore a ser plantada. Algumas

³⁰ Professora não entrevistada, apenas acompanhei o cotidiano de trabalho em 21/10/2005.

crianças ficam atentas, outras pulam e brincam na gangorra
(Diário de Campo, 21/09/2005).

Durante a pesquisa na creche, as professoras Rebeca e Priscila fizeram um preparativo para a festa de aniversário com as crianças. Junto com elas, elaboraram os envelopes e convites para a festa e fizeram os presentes para os aniversariantes do mês. Durante a comemoração, elas foram contando, com as crianças, quantas velas tinham no bolo, explicando a simbologia dos presentes e da amizade.

Com isso, percebe-se o quanto a criatividade, juntamente com os conhecimentos pedagógicos, está presente neste trabalho. Ou seja, ao desenvolverem as atividades, suas mobilizações, experiências e relações com as pessoas no trabalho vão sendo tecidas rotineiramente nas sociabilidades, sem, contudo, inviabilizar as aprendizagens adquiridas nos cursos de formação de professores. Ou seja, as atividades são desenvolvidas segundo um planejamento educativo elaborado no coletivo, no início do ano, por toda a equipe de trabalho, com as monitoras, as professoras, a direção e a orientadora pedagógica. Esses encontros acontecem pelo menos duas vezes ao ano, no início do semestre. As professoras desenvolvem esse planejamento, entretanto, nem sempre seguem à risca o seu desenvolvimento.

Mas eu sempre busco dar muita coisa, muita coisa para as crianças, entendeu? Conversar, contar histórias, faço roda, canto com as crianças, aí eu procuro dar todas as atividades que a gente faz com os grandes, eu faço com eles. Também hoje eu vim na biblioteca logo cedo. Aí mostro as figuras, conto a história, mostro: oh, está escrito... até isso a gente fala, então eu... a coisa vai muito bem, entendeu? Vai muito bem. A gente faz, tenta, assim... no que eles estão envolvidos, eu tento puxar, saio com eles sempre, não fico presa ali [berçário] (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

À medida que vão interagindo com as crianças, elas vão organizando seu trabalho e percebendo que novas tarefas fazem-se importante:

....então é isso, cada classe é uma classe, e às vezes eu chego aqui para trabalhar tal coisa que eu planejei a semana inteira, chego aqui e não dá certo, porque eles acharam... Já aconteceu isso, tipo já cheguei para trabalhar e era outra coisa, era uma música, aí eu cheguei e tinha sete gatinhos numa latinha, que deixaram aqui abandonados, e eu adoro animal e eles sabem, daí já cheguei e... nossa! Todo mundo tinha... os sete gatinhos, vamos ver os gatinhos, ai quantos gatinhos tinham, você trabalha tanta coisa com isso daí, mas foi um fato que aconteceu no dia, então não dá para pegar “Não, mas hoje eu vou trabalhar música”, como que eu vou fazer? (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

O conhecimento pedagógico está presente nas vivências do trabalho, mas não significa que ele esteja sozinho. A experiência e as relações vão formando e construindo a profissão, inclusive os saberes para lidar com o sentido no trabalho, traçando caminhos para inovar o cotidiano. No caso de Carla, ao perceber que algumas crianças não desejam dormir após o almoço, ela elabora um projeto em que possam realizar atividades lúdicas, como teatro, conto de histórias e artesanato:

Esse projeto é super legal, é mais um avanço que a gente deu no sentido da creche ser um espaço onde a criança não está sendo disciplinada e moldada. Come tal hora, dorme tal hora, todos juntos, cocô na mesma hora, xixi na mesma hora, não. Ou, então, elas vão ser respeitadas nas suas vontades dentro do possível, porque eu acho que a gente vive num grupo, não dá pra cada um: agora eu quero gritar! Não dá, não é? Então, as crianças que não gostam de dormir, elas passaram... As crianças maiores, a gente conseguiu fazer com que, nesse horário do sono, a gente ofereceu uma alternativa, que seria o projeto. Então a gente estaria trabalhando com artes, não é? Onde a criança poderia estar se expressando, então a gente tentou envolver todas as artes. O principal, o que eles mais amam é o teatro, não é? Então a gente conseguiu realizar várias peças de teatro durante o ano, acho que foi muito legal. Para o ano que vem, assim, espero que seja melhor ainda. A gente fez esse painel, todas as coisas foram feitas no teatro e acho que as crianças estão se sentindo muito valorizada (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

O cotidiano na creche lhes permite o uso da criatividade para desenvolver suas atividades, como o teatro, as brincadeiras na água e com os animais, as

comemorações dos aniversários, os passeios. A discussão coletiva entre as professoras nas reuniões permite a construção de um projeto pedagógico, sustentado pelas políticas públicas de educação infantil, sejam municipais ou federais. É através das relações sociais e das experiências que as professoras podem se sentir pertencentes a um grupo e orgulharem-se de fazer um trabalho no coletivo, é a busca de sentido na realização das atividades na creche que trazem a ligação entre os pares, haja vista a integração entre as professoras. Nas reuniões coletivas, ao discutir um tema, elas possuem concepções similares a respeito da educação de crianças:

A orientadora pedagógica inicia a reunião [com todas as monitoras e professoras] com a leitura de um texto de Celso Antunes e vai discutindo o que o autor diz e comparando com o cotidiano na creche. Reforça que a criança tem que ser vista dentro de um contexto sócio-cultural, descobrir o mundo, participar das diversas áreas do saber, brincar. Enfatiza a importância do desenvolvimento da linguagem. Carla intervém, dizendo que concorda e diz que a fase egocêntrica da criança é importante para seu desenvolvimento (Diário de Campo, 31/03/2006).

Do ponto de vista da organização do trabalho, as professoras a organizam, tendo em vista a concepção das crianças portadoras de direitos à educação e à cidadania.

- **Como constroem a profissão?**

A falta de experiência com o trabalho docente, mesmo para aquelas que fizeram o ensino médio – magistério –, foi motivo de preocupações no início da profissão. Para Joana, sua dificuldade foi a inexperiência na área de educação, pois não fez o magistério e foi para a Graduação em Pedagogia:

Bom primeiro porque eu estava no segundo ano de faculdade sem magistério, não é? Então foi muito correr atrás do que eu achava legal até o momento que eu sabia o quê que era. Porque, assim, num ano e meio de faculdade, praticamente você não tem muita coisa na

prática. Você tem alguns pensamentos e tudo, tem a parte que você corre muito atrás pessoalmente, porque a faculdade também não te dá tudo. Mas foi esse encontro do que eu busquei durante esse tempo de faculdade com a prática da escola. Foi bem essa fusão, assim, de como a escola trabalha, do que eu penso e aí foi acontecendo. Então, foi um ano bem de descoberta, de descoberta e de aprendizagem ao mesmo tempo. Porque, afinal de contas, eu não tinha prática do magistério. A escola foi muito acolhedora em estar percebendo isso, oportunizando-me essa vaga. E, praticamente, eu me formei lá, tanto que o meu jeito de trabalhar hoje ou a filosofia pessoal de educação vem tudo enraizado nessa escola particular que eu trabalhei. Porque lá foi, realmente, meu berço, assim, praticamente foi meu magistério bem acelerado. Bem acelerado, com bastante conhecimento, com bastante orientação (Joana, professora de creche, 08/11/2005).

A socialização profissional, como se pode perceber, foi enfrentada com a aprendizagem coletiva quer seja da escola enquanto instituição, através do trabalho prescrito, quer seja de professoras mais antigas, que foram ensinando as professoras no início de suas atividades. Para todas as entrevistadas, a aprendizagem com outras profissionais foram fundamentais para o exercício da profissão:

Consegui ficar sozinha e, assim, foi bom também, muito bom, mas eu aprendi muito com a outra professora (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

E aí eu também tive o privilégio de ter uma orientadora pedagógica aqui do lado, que era uma orientadora muito boa, não é? Do grupo da Ana Lúcia [Goulart], que ela foi como se fosse uma madrinha minha de profissão. Então ela foi me dando também muito respaldo pro meu trabalho (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/2006).

Percebe-se, com isso, que a participação de outras pessoas na superação das dificuldades iniciais é constituinte do trabalho de professoras. Se o grupo social vai formando as relações de trabalho, as estratégias de sobrevivências e as resistências diante dos percalços, é possível dizer sobre a idéia de pertencimento ao grupo e a aprendizagem coletiva:

...para se orientar, os homens servem-se menos do que qualquer outra espécie de reações inatas e, mais do que

qualquer outra, utilizam percepções marcadas pela aprendizagem e pela experiência prévia tanto a dos indivíduos quanto a acumulada pelo longo suceder das gerações. É nessa capacidade de aprender com experiências transmitidas de uma geração para outra que repousam o aprimoramento e a ampliação progressivos dos meios humanos de orientação, no correr dos séculos (ELIAS, 1998, p.33).

Para Marisa, que é professora de educação especial, as suas dúvidas e questionamentos, relacionados com o desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais, são discutidos com médicos, fisioterapeutas e profissionais especializados. A busca pela ajuda de colegas acontece tanto com os membros do próprio grupo como também com profissionais externos ao ambiente de trabalho, contudo com saberes escolarizados e portadores de reconhecimento que garanta a superação de seus obstáculos. A seguir, Marisa expõe sobre o acompanhamento de uma criança e o processo de avaliação de mudança de módulo:

...que ele [bebê] não estava andando e ela [orientadora pedagógica] queria que ele fosse pro agrupamento um, por causa da idade. Eu falei: “mas ele precisa dessa parte emocional, agora que ele está segurando.” Aí eu fui consultar um pediatra e um fisioterapeuta, ele falou: “não, você pensou certo, vai por aí, que daqui a pouco ele está andando, porque o desenvolvimento neuro-motor dele está começando agora” (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

De acordo com o exposto, percebe-se que as professoras enfrentam as condições de trabalho com outras professoras e também com profissionais especializados. Entretanto, como as relações sociais nem sempre são harmônicas, Júlia diz como foi sua entrada na creche. Ela realizou concurso público para exercer o cargo de orientação pedagógica, no entanto a primeira vez em que houve concurso foi em 2001. No período anterior, as pessoas assumiam o cargo por indicação. Assim, ela descreve os conflitos impostos pela sua chegada na creche:

Ah, o começo foi, assim, um período de muita resistência, porque a prefeitura havia feito esse concurso, mas não abrindo brechas pra outras, que estavam aqui, que eram pessoas, não é? Especialistas, substitutas, as quais não passaram, então a gente entrou realmente numa situação embaraçosa. E aí, eu sabendo que eu ia ter esse posto, eu comecei a estudar, comprei várias bibliografias das leituras atuais de educação infantil e fui descobrindo e fazendo uma correlação com o trabalho daqui (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/2006).

Para vencer os conflitos da sua entrada na creche com o grupo, Júlia alia-se ao conhecimento pedagógico – leitura de livros – para tentar equilibrar as relações de poder entre ela (novata) e o grupo (monitoras, professoras e equipe de gestão) que já estava na creche. É possível inferir que sua estratégia é a busca do conhecimento para introduzir modificações nas relações de poder e conseguir a entrada no grupo. Se, para Elias (1981), é preciso que se analisem as mudanças nas estruturas da sociedade para que se pense nas configurações, é possível dizer que, com o movimento da gestão democrática, os cargos da equipe de gestão (direção, vice-direção, orientadores pedagógicos e supervisores de ensino) passam a ser requeridos por concursos públicos para o acesso às vagas. Portanto é evidente que esse processo trouxe mudanças e o que está na centralidade é o que Elias e Scotson (2000) analisam sobre o grupo já estabelecido e os que estão se formando enquanto grupo social e suas desarmonias.

Ainda com relação aos conflitos iniciais da profissão, Júlia diz sobre as divergências entre as percepções de trabalho das pessoas que lá já estavam e sua concepção de trabalho na creche, enquanto um espaço pedagógico e público e não apenas como um trabalho doméstico, como ela diz. Talvez, por esse motivo, ela tenha buscado, nesse primeiro momento, estudar e realizar leituras que pudessem lhe dar subsídios para mostrar seu ponto de vista:

Era uma tarefa bem parecida, mas que a gente deveria de estar diferenciando, porque aqui era uma unidade pedagógica e não doméstica, não é? Que a gente tinha que dar conta desse trabalho público com as famílias. Outra dificuldade que eu senti foi, assim, a falta de respeito dos profissionais daqui, com as famílias, não é? De não estarem transparecendo o trabalho aqui, nem mudando a

forma das famílias estarem encarando que era um espaço de educação infantil. Então eles iam mais pra uma vertente assistencialista, não é? No cuidar, dar banho, comida, do que realmente o pedagógico, não é? (...) E aí eu comecei a investir com projeto pedagógico, peguei textos do cotidiano, que elas pudessem, assim, estar se informando sem muito embaraço, até com vocabulário mais facilitado, porque percebia e percebo ainda que têm muita dificuldade, não estão acostumadas a ler, a estudar teoria (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/2006).

Os reflexos do estilo doméstico na escola seriam aqueles relacionados à informalidade, ao improviso nas atividades e às indefinições nas atribuições das atividades. Há de considerar que a história do trabalho docente mostra a feminização do magistério como processo histórico e sustentado pelo trabalho das mulheres (CARVALHO, 1995). Por isso, as ambivalências e similitudes do espaço doméstico e educativo, já que a construção profissional das docentes e também para as monitoras em creche é permeada pelas referências domésticas: “A visão do magistério se confunde com a visão que se tem do papel social da mulher, cujo desempenho tem a ver mais com os atributos femininos do que com uma qualificação profissional” (CONTI, 2003, p.103). Entretanto fica evidente, no depoimento de Júlia, que a centralidade está nas relações de poder entre esses grupos. Para mostrar à equipe o seu ponto de vista, ou seja, a creche enquanto espaço público e de direitos das crianças, se embasa em leituras que lhe garantam conhecimento para que conceba seu trabalho. Sua trajetória profissional como pedagoga, seus conhecimentos adquiridos na formação de professores e também na experiência ao longo da profissão fizeram com que ela buscasse o conhecimento pedagógico para iniciar seu trabalho.

Outra dimensão apresentada para algumas professoras diz respeito às trajetórias de vida. A graduação em pedagogia por si só não possibilitou uma base para o trabalho em creche, segundo Carla. Foi nas relações familiares que ela construiu sua formação para trabalhar com as crianças:

A graduação me deu pouca base, mas eu tive a sorte de fazer... me deu base sim, eu amo estudar. Amo, acho a faculdade de pedagogia muito legal e eu ficava, desde aquela

época, muito impressionada como a gente às vezes estudava coisas, assim, tão maravilhosas, as pessoas faziam trabalho sobre aquilo e, na prática, fazia o inverso. Parecia que não existia uma ponte entre uma coisa e outra. Isso ajudou muito sim, mas eu vou te dizer: eu tive um pai, eu tive uma vivência familiar na infância que me proporcionou muito dessas vivências que eu tento oferecer para as crianças, você entendeu? Então, o que eu acho mais importante é a arte, a criatividade, o envolvimento, muito mais do que a possibilidade de se expressar, de se relacionar, você entendeu? De diversas formas do que esse esqueminha escolinha. Mas eu acho que a graduação me ajudou sim e eu tive a sorte de pegar a Ana Lucia Goulart, que é uma professora que está colocando... agora que educação infantil está entrando na grade (Carla, professora de creche, 30/11/05).

A qualificação se constrói no contraponto da experiência no trabalho e nas relações sociais: “o desenvolvimento do saber social, a exemplo daquele que se opera nesses outros setores, desempenha também um papel na sobrevivência de todos os grupos humanos e de seus membros, no sentido de que participa ativamente da evolução desses grupos” (ELIAS, 1998, p.29). É também através das relações sociais que os grupos se formam e compartilham os saberes.

Pelo depoimento, porém, verifica-se que os saberes pedagógicos também são implementados no seu trabalho de professora. A organização do trabalho é influenciada por eles, por exemplo, quando brinca com as crianças:

Em geral, assim, uma crítica que eu recebi é que eu dou muita coisa para as crianças, faço muita atividade³¹. Mas é porque eu acho que eu tenho uma visão diferente do que elas têm, entendeu? Eu acho que eu não vou dar para as crianças tão pequenas: agora está na hora do desenho, vamos desenhar! Não é assim. Vamos desenhar? Um grupinho quer desenhar? Pega o papel, desenha. Outro que fazer tal coisa? Vamos fazer outra coisa. E quer mudar? Eles são muitos pequenos, não é? Eu gosto muito dessa idade de zero a três. Eu tenho visto que a vida tem me colocado muito com essa idade, eu me dou muito bem, porque talvez, interiormente, eu também seja um pouco assim (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

³¹ As atividades às quais se refere são brincar no tanque de areia com as crianças, fazer recortes e colagens de papéis, contar histórias infantis para os bebês, mexer com pinturas e outras.

Marisa, através de sua atividade, mostra para as demais colegas – professoras, monitoras e equipe de limpeza e segurança – que as crianças portadoras de necessidades têm direitos à inclusão. Para isso, articula seus conhecimentos com as crianças e com algumas professoras, através do ato pedagógico:

Na brincadeira, não sei se você chegou a ver a gente fazer, realizar algumas caminhadas com as crianças, com o olhinho fechado, pra imaginar como o cego caminha. Então, nós temos fotos, tudo registrado, trabalho de língua de sinais, a criança escolhendo qual fantasia que ela queria, a outra fazendo em gesto qual que ela queria, a outra escolhendo, sabe? Então nós temos e, agora, no final do ano, apresentar as crianças cantando em língua de sinais, sabe? (...) mas só o fato das crianças tomarem conhecimento da existência de e, assim, eu posso aprender pra melhorar essa comunicação mais tarde, porque o aluno surdo saiu daqui, mas ele vai encontrar essa turma na escola fundamental, que é perto da casa dele. E essas crianças já vão estar sabendo alguma coisa, como eles... aqui, no dia-a-dia, eles trocavam legal, sabe? Os sinais e dos cegos também, nós nunca tivemos nenhum aluno cego, mas eles sabem que existem e agora essa novela reportou muito o interesse deles e a professora Rebeca, ela trabalhou muito bem isso na classe (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

Através desta ação no trabalho, conseguiu articular aquilo que ela atribui à centralidade do seu trabalho, ou seja, utiliza o ato pedagógico para fazer a inclusão social das crianças aos demais integrantes da creche, tendo como resultado a percepção por parte das crianças de que as diferenças entre os indivíduos também fazem parte das relações sociais.

Ao discutir sobre conhecimento e poder, Elias (1981) sinaliza que o conhecimento é um meio de orientação para os indivíduos em grupo. Neste sentido, tanto as vivências em grupo na infância, quanto a experiência no trabalho vão formando o trabalho das professoras na creche. Entretanto, o conhecimento científico desenvolvido nos últimos séculos pelo processo social também é encontrado na creche para que as professoras desenvolvam suas atividades. Tanto para Carla quanto para Marisa, Priscila, Beatriz, Joana e Júlia, esses

conhecimentos são desenvolvidos nas atividades na creche. Aqui se trata de salientar que a experiência adquirida no trabalho também dá sustentabilidade para o desenvolvimento da profissão. Para todas as entrevistadas, o momento de perceber que estavam conseguindo realizar um bom trabalho foi aquele em que as crianças ou as outras professoras reconheceram o trabalho delas.

Observando-se os depoimentos das professoras, é possível perceber que, assim como no trabalho das monitoras, as professoras também reconhecem que, atualmente, as condições de trabalho são melhores do que no início. A isso, elas atribuem que a experiência é tida como fundamental para o exercício da profissão. A prática educativa vai ganhando ânimo com as sociabilidades com as demais colegas, com as crianças e com as famílias. Sendo assim, a experiência: “...compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15).

É muito melhor... eu estava comentando isso outro dia com alguém que não me lembro quem, é professora, mas, assim, nos últimos anos, eu acho que você amadurece... é a mesma coisa quando você é filho, não é? você tem dezoito anos, não entende seus pais, acha que eles estão errados e não sei o quê, quando tem trinta, você acha que seus pais foram maravilhosos, que realmente tinham razão, então, assim, eu senti que eu amadureci de uns cinco, seis anos para cá, que eu acho que é maravilhoso, eu sinto isso, então, a cada ano você está melhor, embora você esteja mais cansada, não é? (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

Pensando sobre a experiência no trabalho e nas sociabilidades, há de se considerar que, na prática docente, as crianças também aparecem como interlocutores dessa aprendizagem. Para Priscila, as crianças são tidas como uma fonte de estímulo e de “troca”, como ela mesma diz:

...é, com as crianças, eu aprendo com eles, Nossa! quanto já aprendi... aprendi muito, porque todo mundo pensa que você só ensina e não é verdade...você ensina, mas você aprende, é uma troca, o que eu já aprendi com eles e tem que existir essa troca, se você achar que você é soberana, que você sabe tudo e que.. você que vai ensinar.. Ai!...

você dançou... que você vai aprender (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

É possível notar que as redes de relações das professoras com as crianças formam também a profissão: “para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas, únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (ELIAS, 1994, p.25).

As imbricações do espaço público e privado também são vistas no trabalho das professoras. Para Carla, o que fez em casa, com os filhos ainda pequenos, traz para a creche, ou seja, a experiência de ser mãe é levada para o espaço público, usando os saberes adquiridos na esfera da reprodução:

Com o meu filho, eu tratei, assim, eu deixei muito tempo brincando no banho. Banho não é uma coisa de higiene só, é uma coisa lúdica, ela está em contato com elementos da natureza: terra, água, fogo e ar (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Novamente, os usos dos conhecimentos aprendidos no espaço privado articulam as atividades profissionais. A escola é permeada pelas relações de gênero, devendo as análises das práticas educativas serem refletidas à luz das construções sociais e culturais da feminilidade e masculinidade. A organização do trabalho é:

marcada pelo cuidado e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança (LOURO, 1997, p.88).

No item a seguir, há a análise da dimensão afetiva e relacional do trabalho docente com as crianças da creche.

- **As relações de interdependência**

As atividades das professoras têm como centralidade o ato educativo com as crianças que estão na creche. É muito comum, portanto, elas saberem das condições sócio-econômicas e também da vida familiar. Para algumas professoras, como é o caso de Priscila, no seu cotidiano de trabalho, diz ser fundamental conhecer a história social das crianças. Em alguns relatos de professoras, entrevistadas ou não, elas procuram pelas famílias quando algum problema social atinge as crianças. Essas professoras buscam manter um diálogo e entender qual a melhor maneira de ser resolvida alguma questão que a criança possa ter. A estratégia para estabelecer relações com as famílias é através de reuniões que acontecem na creche. Embora a presença da família seja pequena, segundo as professoras, nesses encontros, há uma maior proximidade e também a tentativa de mostrar aos familiares como são as atividades das professoras e o trabalho que desenvolvem com elas.

Cabe destacar que, durante a pesquisa, a presença dos pais na creche foi observada, na maioria das vezes, apenas na entrada ou na saída das crianças. Entretanto, quando realizei a entrevista com Marisa, esta foi interrompida por uma mãe:

Na entrevista com a professora Marisa, houve a interrupção da mesma, já que a mãe de Mariana pediu para falar com essa professora. Marisa me pede licença e, em seguida, a convida para adentrar na biblioteca. Enquanto eu desligo o gravador, a mãe diz à professora que gostaria de escolher um livro da biblioteca para levar para a casa. A biblioteca é pouco espaçosa, há diversos livros infantis espalhados por umas quatro estantes. A mãe da criança escolhe os livros, enquanto a filha a observa na sua escolha. Não há pressa. A professora e a mãe escolhem juntas o livro. Depois da escolha, Marisa me diz que a mãe gosta muito de ler e sempre a procura para que possa retirar os livros. Aqui percebo que existem contradições na afirmação da desvalorização do trabalho docente. As relações entre a professora, a mãe e a criança me pareceu forte! (Diário de Campo, 05/12/2005).

A prática educativa não se restringe aos contatos apenas com as crianças, mas também com as famílias. Sendo assim, o cuidado, tomado aqui na concepção de Carvalho (1999), pressupõe o envolvimento emocional com as crianças e, nesta pesquisa, também com as famílias, como constituintes do trabalho docente. Para as professoras, esse cuidado é fundamental para a atividade, é através dele que elas conseguem propiciar os desenvolvimentos cognitivos e emocionais:

Porque... aqui você tem mãe, que vem buscar criança; eu trabalhei muito isso também, e até tem caso para te contar, assim, sobre o beijar e o abraçar, que eu sou muito de abraçar e beijar, só que isso eu entendo que é de cada um, não é? Só que, numa reunião, eu sempre falo para eles: “Ah!, é tão bom abraçar e beijar, não é? esse contato, eu acho que precisa. Numa reunião, uma mãe, de todas as mães, ela era super tímida, eu entendo isso também porque eu sou tímida, ela virou e falou assim: “Priscila, eu queria falar uma coisa para você na frente de todo mundo, meu filho foi lá em casa e queria me beijar e me abraçar e eu nunca beijei meu filho e abracei...”. Isso aqui está nessa escola “...e eu me deixei abraçar e beijar e também beijei e abracei, e ele falou: “mãe, você sabia que a minha tia fala que beijar e abraçar faz bem para o coração?” E ela chorou muito nesse dia, e ela falou que ela nunca foi beijada pelos pais e tudo, então ela acabava passando isso e que ela tinha voltado, e ela acabou aprendendo que isso era bom e que ela tinha que fazer isso pelo filho dela (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

No estudo de Carvalho (1999), as atenções, o envolvimento emocional e o trabalho extra-classe desprendidos com as crianças eram para as professoras também uma atividade que pudesse favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como afirma a professora Priscila. Para ela, a proximidade da criança com a mãe e vice-versa foi motivo de contentamento e reconhecimento do seu trabalho. Também para Carla, ao dizer sobre o convívio com as crianças na creche, salienta que as relações afetivas desenvolvidas no decorrer do seu trabalho permitiram um grau de conhecimento das crianças, possibilitando relações sociais mesmo depois da saída delas da creche:

Nós conseguimos atingir um nível de intimidade e de conhecimento tão grande, que eu posso te dizer, assim, que são pessoas que eternamente irão morar no meu coração e eu acho que eu no delas, porque até hoje a gente conversa, somos irmãos, eles vêm aqui, sabe? Foram... levo todos os anos as crianças na minha casa, entendeu? Todos os anos, eles vão. Esse ano acho que vai ser o único que eu não vou conseguir levar. Então, assim, eu busco essa continuidade, eu não vejo como uma escola. Eu vejo a creche como um espaço de convivência, eu gosto de creche muito mais de que EMEI hoje, entendeu? (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

As imbricações do espaço público e privado dessa atividade são mostradas por elas, pois as crianças da creche freqüentam a casa de algumas professoras. Daí consideram-se as ambivalências do ato educativo e o exercício da maternagem³². Por outro lado, as ligações afetivas com essas crianças se estendem no tempo fora do trabalho. Foi muito comum ouvir das professoras que os pensamentos, sentimentos e preocupações com as crianças aparecem nos trajetos de volta para a casa, em casa, em finais de semana etc. Para Priscila, ao terminar o ano letivo e saber que as crianças com as quais trabalhou foram para o ensino fundamental, trouxe conflito e também inquietações:

Ai, mas, assim, eu falei para meu marido, que um dia a gente foi jantar, almoçar em Piracicaba, e eu fui na estrada, falando para ele, só que eu fui chorando, cheguei no restaurante e estava com os olhos deste tamanho! Porque eu falava para ele: 'Eu sei que eles têm que ir, eles têm que progredir, que aprender mais, é lógico, não é? progredir na vida, mas a sensação que eu fico é que eles estão indo embora...' Então, é uma mistura de sensações, sei lá, até eu falei: acho que eu tenho que trabalhar mais isso, porque parece que só eu sinto isso lá, parece que nenhuma professora tem isso assim, não vejo isso então, eu acho que talvez eu tenha que fazer um trabalho psicológico, não sei, mas é uma sensação como... de um filho que vai viajar para algum lugar, sabe? alguma coisa assim, eu sei, eles vão voltar aqui para me ver, porque a maioria dos meus alunos vem passar a manhã comigo, eles já estão em outra escola e vem aqui passar a manhã, ficar um pouco

³² Por maternagem recorro à concepção trabalhada por Carvalho (1995; 1999), em que o cuidado e a educação de crianças nada mais são que um processo social e histórico, em oposição à maternidade como fundamentalmente biológica.

comigo. Passa, dá um beijo e vão embora, mas a sensação assim de... não é de estar perdendo, é de... saudade mesmo, porque era... foi uma classe muito especial assim, mas todo ano eu acabo tendo isso daí (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

Ao tratar suas emoções relacionadas ao distanciamento das crianças que estavam indo para o ensino fundamental, a professora aponta que esse sentimento é individualizado. A crítica feita por Carvalho (1999, p.234) é que não há, por parte dos cursos de formação de professores, a discussão do cuidado enquanto processo histórico e também como aparato de conhecimento acadêmico no trabalho docente: "...a aquisição ou não dessa sensibilidade depende integralmente de esforços individuais dos professores e professoras, pois as habilidades para o "cuidado" não são discutidas ou desenvolvidas nos cursos de formação inicial ou contínua...", sendo concebido às repercussões do cuidado e o turbilhão de emoções a uma característica meramente individual e não como integrante das relações sociais.

Nos estudos de Carvalho (1999) e Conti (2003), os autores encontraram que as professoras também se envolvem emocionalmente com as crianças por elas educadas. Se, portanto, as ligações afetivas estão presentes nesta profissão, chegando até mesmo a "invadir" a esfera privada, seja através de choro, como no caso de Priscila, seja através do convívio com as crianças na casa da professora Carla: "podemos obter uma visão mais completa da teoria sociológica se incluirmos nas interdependências pessoais e sobretudo as ligações emocionais entre as pessoais, considerando-as como agentes unificadores de toda a sociedade" (ELIAS, 1980, p.150). As emoções nada mais são do que integrantes do processo social e embora tenham sua fundamentação no aparato biológico, Elias (1980) atribui que elas têm uma função na relação dos indivíduos na sociedade. Desta maneira, o corpo se apresenta como símbolo social e como expressão dos sentimentos: abraçar, beijar e chorar como demonstrações das ligações entre os indivíduos na sociedade.

Não raras foram as vezes em que as crianças eram abraçadas pelas professoras. Em alguns momentos, pude observar que, ao ser solicitada pela

criança, as professoras se curvavam para poder ouvi-las e também as abraçavam. Diante disso, o corpo também é um meio de integração e portador de relações sociais:

Novamente um paradoxo: O corpo não cessa de ser mostrado, e ao mesmo tempo problematizado, transformado numa espécie de enigma, naquilo que se tem de mais importante, de mais próximo à identidade secreta de cada um; e, ao mesmo tempo, o corpo não cessa também de ser explorado, estressado, violentado (SANT'ANNA, 2005, p.130-1).

Há de se considerar, então, que, embora as ligações afetivas façam parte da profissão dessas professoras, é preciso dizer que esta relação também traz contradições e conflitos no cotidiano de trabalho. Algumas professoras expressam o cansaço ao lidar com a educação de crianças :

As crianças estão no refeitório jantando, eram 16:10h. Chego para despedir da professora da turma. Joana eufórica começa a relatar sobre o que aconteceu há pouco no parque. Um menino no escorregador chutou a cabeça de uma menina que subia no brinquedo. A professora o repreendeu verbalmente. Inconformada com o que a criança fez, ela diz: 'de toda a psicologia que eu vi, esse é um caso perdido... O que fazer? Já falamos com a mãe e ela nem liga (Diário de campo, 08/03/2006).

Nesse dia, enquanto esperava para realizar uma entrevista com uma professora, fiquei esperando-a no refeitório. Enquanto isso, as crianças maiores estavam em horário de almoço e a professora, depois de colocá-las às mesas e ter orientado para se servirem (há uma pequena mesa com arroz, feijão, carne e salada, na qual as crianças se servem), ela senta. Puxo uma cadeira e ela me pergunta quando irei fazer a entrevista com ela. Marco para o próximo dia na creche. Ela começa a falar que o trabalho dela é desgastante e que está muito cansada. As crianças da turma dela são bagunceiras, ela diz: "*brigam a troco de nada*" (Diário de Campo, 05/12/2005).

Partindo das análises das figurações, tem-se que, nas convivências entre os indivíduos, o processo de socialização não é estático, nem harmonioso. As relações sociais também são caracterizadas por tensões e conflitos. Os laços de

interdependência unem, separam e hierarquizam as relações. A isso se associam as condições de trabalho, já que, para essa professora, a jornada de trabalho não se esgota no tempo na creche. Pela tarde, é professora do ensino fundamental estadual.

Beatriz traz à tona os conflitos nas relações de trabalho com as crianças e também na relação com os pais:

....porque assim, hoje em dia, os pais acham que os filhos têm direito a tudo. Então, se você tenta dar um limite para a criança na escola, não são todos os pais, não são todas as escolas, mas como eu já passei por muitas, eu noto diferença de escola pra escola. Porque os pais, muitas vezes, não aceitam um limite da escola, então eles falam assim pra criança: "se a professora te pôr para pensar, você fala que ela não manda em você, que ela não é sua mãe." Isso daí a gente ouviu os pais falarem para as crianças na frente mesmo da gente. Aí fica um trabalho muito complicado, porque a nossa função é de educar, e educar faz parte das regras, não é? Então, fica meio que complicado para trabalhar. Porque a criança, ela é um reflexo dos pais, não é? Então, é difícil. A criança não é difícil de ser trabalhada. Às vezes, é mais difícil trabalhar com os pais do que com as próprias crianças (Beatriz).

Embora o depoimento de Beatriz sinalize que a sua dificuldade é lidar com as famílias das crianças, há indícios da complexidade em colocar limites às crianças pelas famílias. É evidente que se trata da culpabilização das famílias, encontrada também no estudo de Carvalho (1999, p.195) com professoras de séries iniciais : "... tendiam a reclamar das famílias, que estariam deixando parte de seus encargos para a escola". A isso atribuiu-se o que já foi discutido no capítulo das monitoras de creche, sobre a precariedade social que atinge as camadas populares nas últimas décadas, influenciando sobremaneira os modos de vida e as condições de trabalho desta população.

Para Joana, a expressão de que o trabalho educativo é difícil e intenso, já que explicar para as crianças as normas, ou o que é certo e errado, demanda esforço da parte dela, essas diversas tensões aparecem nas suas atividades :

E como que a gente constrói? É conversando com a criança toda vez que ele faz errado, é sentando na roda, discutindo o que é legal, o que não é legal... Porque isso é difícil, não é? Isso não é fácil... Mas é bem esse trabalho de mãe assim... Bem esse trabalho de todo dia, incansável, não é? Mas a gente faz e o que ajuda a gente a não desistir de uma coisa difícil assim, que é colocar a criança numa situação de aprendizagem legal assim... Em termos de organização, é esse caminho que a gente percebe que ela constrói mesmo, que o seu trabalho não foi em vão, que, no final do ano, ela está maravilhosa, o grupo está maravilhoso, então isso daí nos renova para o próximo ano pegar uma turma 'crua' e fazer todo esse trabalho, esse desenvolvimento, não é? (Joana, professora de creche, 08/11/2005).

A pesquisa feita por Tardif e Lessard (2005) com professores mostra que a centralidade do trabalho docente é o ato educativo com os alunos. É através dela que os professores constroem e formam a profissão. Entretanto, diante destas relações, há a expressão de cansaço e esgotamento também encontrada nesta pesquisa. Embora as professoras entrevistadas não demonstrassem desejo de desistir da profissão ou sentimentos de impotência diante das dificuldades, considera-se que os obstáculos estão centrados nas relações com os adultos, em especial, nas relações com as colegas, quer sejam com professoras, quer sejam com as monitoras.

No próximo item, são tratadas as relações entre as professoras e também os ritmos de trabalho, bem como as condições nas quais trabalham.

- **As atividades na creche: os ritmos de trabalho**

As condições de trabalho também das professoras são factíveis de serem analisadas na intensificação do trabalho, impostas pelos processos burocráticos e pelas relações de poder entre elas. De algum modo, apesar dos auxílios e do trabalho conjunto que as professoras desenvolvem, as relações de poder também aparecem no convívio entre elas:

Nós tivemos uma oposição de uma professora, que não permitiu que a sala dela participasse [do projeto de teatro], que foi muito chato, acho que isso tem que ser revisto para o ano que vem, porque eu acho que uma professora não tem poder pra fazer isso. Não está na alçada dela, não é o horário mais dela, a turma não é dela tanto assim, você entendeu? As crianças teriam que ter opção de escolher e elas não estão tendo essa opção. Isso eu vou colocar na avaliação, não é? (Carla, professora de creche, 30/11/05).

De acordo com o depoimento de Carla, o projeto desenvolvido acontecia no horário depois do almoço, quando sua colega de trabalho já não estava mais na creche. A queixa é que, mesmo Carla coordenando essa atividade, a professora não permitia que as crianças dela participassem. A noção de configuração permite refletir que, a despeito das configurações e suas interdependências, os indivíduos estão em constante tensão e conflitos, permeados pelas relações de poder (ELIAS, 1998; 1994; 1995; 1980).

Se a professora conseguiu perceber que as crianças gostavam dessa brincadeira, por que a outra professora não as deixa participar? Tendo em vista que a pesquisadora não a ouviu para saber os reais motivos, há indícios das relações de poder que aí se estabelecem.

Marisa, quando foi professora substituta, sentiu-se “excluída” do grupo dos efetivos, neste caso, os professores concursados. Para ela, apesar de ter o conhecimento, suas opiniões ficavam à deriva:

Durante o tempo que eu tive de substituição, teve um... dois concursos, os dois foram anulados. A gente estudava, sabe? Que nem umas loucas, aí chegava lá, depois e aí continuava como substituta. E o substituto, no Natal, ele trabalha até dia 20 de dezembro, depois ele não recebe mais, depois ele vai ter salário de novo só em fevereiro. A gente passa dezembro, janeiro e fevereiro, porque você vai receber só em março. Então, assim, era um sufoco financeiro e, além, assim, das frustrações. Sempre é privilegiado, era, agora, graças a Deus, eu acho que se respeita muito mais o professor substituto. Nesse tempo, a gente era meio **que discriminado**, sabe? Tipo assim, tinha opiniões, **você poderia saber do assunto, mas você não**

podia opinar muito, ah, primeiro: ah, já decidiu, o pessoal fez uma reunião e era sempre o professor efetivo, não é? Que decidia sempre (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

No estudo de Elias e Scotson (2000, p.166), o grupo estabelecido na comunidade de Winston Parva, que estava na comunidade há mais tempo, reagiu de maneira negativa à presença dos novatos que chegaram à comunidade. Neste caso, os efetivos podem ter sentido receio da perda de prestígio, com a inserção de outro grupo de professores substitutos. Com isso, os *outsiders* sentem-se excluídos e são estigmatizados pela opinião do outro grupo: “para dizê-los sem rodeios, pode caminhar de mãos dadas com a desgraça e o sofrimento”, expresso por Marisa. Com relação ao trabalho na creche, ela diz que nem sempre seus conhecimentos são aceitos pelo coletivo de trabalho:

Novamente, a falsidade e falta de respeito com as minhas propostas, com a minha pessoa, entendeu? Assim, tem gente que finge que aceita o que você está falando, mas você vê ali, no olhar, você vê nas atitudes que não está sendo levada a sério ou então você está assim: ah, deixa pra lá, depois vejo, entendeu? (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

Na creche pesquisada, as professoras também verbalizam a inadequada relação de trabalhadoras e o número de crianças. Algumas chegam a ficar com 29 a 30 crianças aproximadamente. Quanto ao número de crianças por professoras, vê-se que a normatização que versa sobre o agrupamento³³ tem influenciado as condições de trabalho, pois as crianças são agrupadas de acordo com o desenvolvimento e não apenas com a faixa etária, tendo em vista a integração entre as crianças de diversas faixas etárias.

A turma com a qual Joana trabalha, no momento da entrevista, tinha aproximadamente 29 crianças, de idade entre 3 e 5 anos. A entrevistada diz: “...essa diferença de idade é muito complicada, não é? Porque, assim, por

³³ Os agrupamentos multietários na educação infantil dizem respeito à organização da creche para que as crianças de diversas faixas etárias possam conviver entre elas. Assim, por exemplo, numa turma, podem-se encontrar crianças de três, quatro, cinco ou seis anos.

exemplo, os interesses são diferentes” (Joana, professora, 08/11/05). Desta maneira, ela organiza seu trabalho de modo que todas as crianças possam, num mesmo período, brincar entre elas. Para isso, elabora o projeto “cantinhos”, em que, numa mesma sala, organiza espaços de pintura, colagem, casinha de bonecas, teatro e outros, permitindo a integração das crianças.

O trabalho na creche também impõe ritmos acelerados para a orientadora pedagógica. Na entrevista, salienta que é “*requerida constantemente*”, ou seja, freqüentemente é interrompida, seja para escrever um texto ou para elaborar atividades pedagógicas aos pais, professoras, monitoras ou outros. Nessa direção, é ponderável se pensar de que maneira essas trabalhadoras lidam com as exigências de várias atividades num curto espaço de tempo:

Quando eu estou focada numa coisa, eu estou botando limite nas pessoas: olha, agora, eu preciso terminar isso, depois eu vou. E está, assim, surtindo um grande efeito, porque realmente vai me desgastando demais. A gente... era muita coisa, muito pedido e, no final, a gente ficava com todos os canais abertos, não fechava nenhum, então, assim, no começo do ano até agora, a gente trabalhou muito no movimento da elaboração do projeto pedagógico. Em termos de currículo, levantar os saberes das crianças (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/06).

O trabalho não se esgota no cumprimento do projeto pedagógico e nas atividades educativas. Por diversas vezes, na pesquisa de campo, ao dialogar com a orientadora pedagógica ou com a direção, estas foram interrompidas por professoras, monitoras, crianças e familiares. As professoras e monitoras as questionam sobre passeios externos à creche, compra e chegada de materiais, horários de folga e férias. Geralmente, as famílias procuram saber se há vagas para filhos, parentes ou pedem autorização para a saída das crianças, quando estas vão ao médico ou necessitam sair mais cedo.

Assim para as professoras e para a orientadora pedagógica, o trabalho requer atenção constante, ações que exigem esforço emocional. Não raras foram as vezes que, ao ser perguntado pelo trabalho na creche, a direção disse que é um trabalho que requer ser efetuado por “*psicólogas, assistentes sociais,*

enfermeiras” (Diário de Campo, sem data), argumentando que tratam de problemas que extrapolam a área de educação. Não estaria, portanto, a precariedade social influenciando o trabalho docente?

Ao ceder seu depoimento, Beatriz, que é professora reintegrada (substitutos não desenvolvem um trabalho contínuo num mesmo local de trabalho), é alocada de acordo com a necessidade das creches municipais. O que chama a atenção é que, em todos os anos, é trocada de local de trabalho, não dando uma continuidade nas suas atividades:

Olha, o problema que eu enfrentei foi a partir do momento em que eu entrei na Prefeitura, porque a cada ano a gente está num lugar. Isso mexe muito com o fator psicológico da gente, porque, como agora, eu não sei onde eu vou estar no ano que vem. Então isso daí mexe muito com a gente porque, às vezes, você começa um trabalho super legal, que você teria vontade de dar continuidade no próximo ano, só que, infelizmente, seu trabalho é “barrado” e você nunca sabe onde você vai estar. E assim, dependendo da comunidade que a gente está, é meio complicado, depende do lugar, comunidades mais carentes é outra realidade (Beatriz, 30/11/05).

Neste ponto de vista, é preciso considerar o fantasma da inutilidade em Sennett (2006), que diz respeito às substituições dos trabalhadores, sejam por outros mais qualificados, seja pela automação ou aposentadoria. Como a sociedade capitalista não comporta todos os trabalhadores no mercado de trabalho, assim o expressivo desemprego faz com que as mobilizações daqueles que têm trabalho vão no sentido de nele permanecer. Nessa pesquisa, foi possível perceber que, para Beatriz, a instabilidade de sua situação de reintegrada judicialmente gerou insegurança, medo e ansiedade.

Na entrevista, diz sobre seus problemas de saúde relacionados ao trabalho:

Olha, eu já fui até em médico para pedir calmante para poder dormir mais tranquila à noite, porque, no ano retrasado, eu peguei uma 4^a. série, eu nunca tinha pegado o ensino fundamental. Então foi o ano que mais me desgastou, porque, pela minha inexperiência, apesar de eu ter tido uma recepção maravilhosa dos colegas, mas eu não conseguia me desligar, eu ia pra casa, eu achava que não

estava conseguindo atingir meu objetivo, que as crianças não estavam conseguindo ler direito. Aquilo me angustiava muito. Só que, por outro lado, quando eu cheguei lá na mesma escola esse ano, a diretora, a vice e a OP [orientadora pedagógica] vieram me falar: “olha, os professores da 5ª. série falaram que a 4ª. série de vocês, do grupo, não é? Não só minha, foi a melhor que eles pegaram desde que eles estão aqui na escola.” Então, foi gratificante, mas foi um ano de muita cobrança, de mim para comigo mesma (Beatriz, professora, 30/11/05).

A falta de experiência no ensino fundamental lhe causou insegurança para atuar na escola em que estava. Entretanto o reconhecimento do seu trabalho pelas outras professoras e pela direção da escola foi fator de satisfação para seguir na carreira. Entende-se que o reconhecimento das atividades favorece as elaborações subjetivas para vencer as inseguranças, a instabilidade e o medo de não conseguir se desempenhar no trabalho. Entre o prazer e o sofrimento, o reconhecimento e as estratégias coletivas de defesa mantêm os indivíduos no trabalho (DEJOURS, 1992).

Para as professoras, a dimensão do trabalho não se esgota na área produtiva e vice-versa. Os pensamentos, idéias e mobilizações subjetivas relacionadas ao trabalho perpassam, por um lado, o tempo em casa, no lazer e na volta para a casa. Por outro lado, o tempo em casa também é gasto com o cuidado familiar e a manutenção das vidas dos filhos e/ou cônjuges:

O tempo todo. Eu estou andando de carro, eu estou pensando no que eu vou fazer, entendeu? O tempo todo eu estou pensando em como eu vou fazer as coisas. Ou eu vou atrás de comprar alguma coisa, entendeu? A coisa vai acontecendo, sabe? (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Eu sou meio atendida, eu fico o tempo inteiro pensando no trabalho, mas eu estou tentando, mas eu descanso sim, porque minha mãe mora comigo e ela me ajuda muito. Então eu chego, eu tive empregada um tempo só, não deu certo, não é? E aí nunca mais, eu tive e aí eu tento, por causa do dinheiro também, não é? Vamos levando, aí lavo roupa na máquina, não sou muito prendada na minha casa, não sou, eu faço, assim, tudo limpinho, mas não é brilhando. Sabe aquela casa que...? O pano de prato ficou

preto? Eu jogo fora, não vou ficar clareando o fogão, eu faço uma limpeza uma vez por mês, assim, pra valer, pra manter. Essas coisas, não sou de dar brilho em panela, por isso eu já comprei aquelas panelas pretas”. (...) Suga todo, toda, toda, toda. Tem dia que eu chego na minha casa, eu não tenho paciência de olhar para o meu pessoal, daí eu já aviso e eles entendem. Eu acho, assim, a minha filha é a que entende menos, mas justamente agora, esse processo de adolescência, sabe? Ela sempre foi assim: ai, mãe, você é uma chata, você só gosta de aluno deficiente e pobre, sabe? Ela sempre foi a mais atrevida nesse ponto, de falar essas coisas, daí porque eu gosto muito, me preocupo muito. Eu falo do meu trabalho com eles, que conhecem cada fato das crianças, sabe? É que tem o Pedro, que ele não é deficiente, mas, de tanto que eu falo nele, o meu filho quer conhecer, sabe? Eu levo foto: olha, esse aqui é esse, tal, então, mas que dá pra descansar? Não dá muito, porque você fica preocupada, atendida o tempo inteiro. Então eu acho, assim, que a terapia está me ajudando, porque a minha terapeuta está me fazendo ver que eu tenho que ter um tempo pra mim, que eu tenho que separar o trabalho, que eu não estava conseguindo, e isso também estava interferindo, ela falou assim: suga tanto o seu trabalho, que você não tem o tempo pra sua filha. Precisa agora, não é? Então eu acho que suga muito e não só o meu, como das professoras. Elas também ficam muito estressadas, que eu não sei se é o trabalho em si, eu acho que são as relações, que sugam mais. O trabalho é uma coisa que dá pra você fazer mecânico, mas, como você tem que estar muito... tem que ter essa entrega, é automático o desgaste físico, mental (Marisa, professora, 03/12/05).

Nos depoimentos das professoras, é clara a constatação das imbricações do uso do tempo na esfera pública e privada. O tempo, enquanto produto das relações sociais e organizador das atividades de trabalho e da vida em sociedade, nada mais é do que um “símbolo de uma instituição social cujo caráter é coercitivo”, experimentados desde cedo pelos indivíduos” (ELIAS, 1998, p.14). A autodisciplina do tempo é aprendida no convívio com os pares, na regulação social das condutas e nos comportamentos entre as pessoas. Não por acaso, o uso do tempo para as mulheres está articulado com os afazeres domésticos e também no mercado de trabalho. Ora, se às mulheres estão destinados o cuidado familiar e a educação, é porque desde pequenas são ensinadas ao controle do uso do tempo nestas duas dimensões. Assim, o que Elias (1998) discute, o tempo como produto das relações

de aprendizagem na sociedade, as mulheres também aprendem e ensinam como lidar com o trabalho reprodutivo e com a esfera econômica. Para as professoras entrevistadas, essas duas dimensões são integrantes de suas atividades, entretanto não há uma separação entre essas duas esferas. Pelos depoimentos, percebe-se que tanto o trabalho na creche “invade” a casa e a hora do lazer, quanto o trabalho desprendido com a família também integra as atividades docentes.

Os estudos das relações sociais de sexo têm, desde as décadas de 1970 e 1980, chamado a atenção para o trabalho da mulher, que transcende a esfera produtiva e ganha destaque para a vida da mulher fora do trabalho. O trabalho da mulher é relacionado ao “...conceito de trabalho que passa a abranger também o trabalho doméstico; a ampliação do quadro tradicional do trabalho – a empresa, as relações profissionais, o emprego, o mercado de trabalho – para o universo extra-trabalho e as relações entre homens e mulheres na sociedade” (HIRATA, 2003, p.16). Desta maneira, as professoras aqui entrevistadas corroboram os dados do IBGE/PNAD de 2005, levantados e analisados por Deddeca (2007), em que a realização das mulheres com os serviços domésticos foi de 36 horas por semana e dos homens, 9 horas. O tempo gasto com a produção econômica foi de 21 horas semanais, em média, para as mulheres, e 43 horas, para os homens. Com isso, verifica-se que o trabalho reprodutivo ainda é predominantemente feminino.

Com relação ao tempo gasto em casa com as tarefas da creche, algumas professoras acabam realizando aos finais de semana e também durante a noite. Foi o caso de Priscila que, na semana anterior à entrevista, ficou durante a noite e a manhã fazendo, em seu domicílio, a montagem das fotos das crianças a serem entregues na última reunião com os pais.

- **A creche: espaço de atividade profissional?**

Como já foram mostradas, as ligações afetivas são constituintes do trabalho dessas professoras, que, embora tenham suas dificuldades com o convívio com a família e também com algumas crianças, é através desses percalços que elas

constroem estratégias para lidar com o cotidiano de trabalho. A exemplo disso, ao perceber que a família pouco contato tinha com a creche, a professora Priscila reorganizou seus encontros com os pais, fazendo com que estes fossem mais “prazerosos” e convidativos. Foi nessa dinâmica que ela conseguiu fortalecer seu convívio com os pais:

alguns trabalham e tal, mas eu acho que a gente erra nisso daí porque quando começa isso daí... vamos supor, reunião de pais, não tem ninguém, dois, três pais, quando comecei a fazer alguma coisa... por que que quando chega aqui: ‘Olha, a gente trabalha assim e assado tatata...’ , não é chato?... É chato, quando comecei a fazer esse negócio de foto³⁴ aí, primeiro que eu comecei, mudei há um tempo, eu mudei algumas coisas assim, tipo: “venha tomar um chá comigo” para uma reunião de pais, então, eu trazia bolacha ou chá mesmo ou suco, entendeu? Comecei a trazer sempre alguma coisa para a gente comer, para estar sentando junto e conversando, para não virar eu ‘falando’ com eles, porque para mim também era importante eles falarem comigo, não só eu colocar, eu queria saber o que eles estavam achando, né? Que é importante isso, porque tem tanta coisa para mudar, para crescer e eles podem me ajudar nisso daí. Esse ano, quando comecei a fazer esse negócio das fotos, puxa!, o filho foi valorizado, tinha alguma coisa para mostrar, coisas que eles não têm, não é? Pessoas pobres, no dia a dia que eu pude mostrar, não só falar do dia a dia, eu mostrava: esse é o trabalho que eu estou fazendo, não o trabalho sendo feito, “olha o que a gente aprendeu, olha o que a gente desenvolveu”, eles começaram a vir. Assim, nessa minha última reunião e na penúltima também, não tinham cadeira (Priscila, professora de creche, 1912/2005).

Da mesma maneira, o envolvimento de Carla com o trabalho foi percebido por mim, numa atividade teatral que desenvolvia com as crianças no horário depois do almoço:

Numa sexta-feira, observei as professoras e as crianças nesse projeto. Eles estavam na frente da creche, com

³⁴ Aqui a professora se refere à sua atividade de realizar imagens de seu trabalho com as crianças no decorrer do ano. Ao final do último semestre, ela entrega aos pais um CD com fotos das crianças na creche. Com isso, ela percebe que seu trabalho foi bem aceito pelos pais e também crianças.

caixas de fantasias e objetos para teatro. Carla combinou com as crianças para cada uma escolher a personagem de que mais gostasse. Após a escolha, cada criança pegou sua fantasia e se preparou para a apresentação. Atentei-me ao trabalho da professora. Ela não parou um segundo sequer: orientou as crianças, procurou fantasias, expunha o seu ponto de vista, conduzia as falas das cenas. Foi até a cozinha para pegar tampas de panelas para fazer barulho para quando a bruxa entrasse. Algumas professoras que acompanhavam disseram: “a Carla se envolve e gosta do que faz” (Diário de campo, 04/11/05).

Aqui se trata da construção da profissão, em que a experiência no trabalho, com a ajuda ou não de colegas, os conflitos e tensões entre os adultos desenvolvem a profissão de professora em creches. Embora, para todas as professoras, o trabalho é tido como fonte de prazer, foi também possível perceber, de maneira mais acentuada, nas observações das atividades de trabalho, as contradições que o trabalho impõe. As relações com as crianças nem sempre são portadoras de prazer. Algumas professoras verbalizam o cansaço e a atenção constantes nessas atividades. Para Priscila, um dos momentos de maior atenção às crianças é quando há passeios com elas para parques, cinemas e teatros. O trabalho de cuidado é feito de maneira mais acentuada do que em dias na creche, já que o medo de perder alguma criança é maior. No estudo de Carvalho (1999), as professoras também expressaram cansaço e esgotamento, sendo corroborado pelos dados de afastamentos e aumento do número de faltas dos professores.

Em compensação, para todas as professoras, assim como para as monitoras, o contato com as crianças e o fazer parte da vida delas é fonte de prazer e contentamento:

Ah, são as crianças, são as crianças, é o carinho delas, é essa vontade de brincar, sabe? Chegar aqui: ai, o que nós vamos fazer agora? Como se eu fosse uma criança e chegasse junto e falasse: ai, vamos brincar, e o que que nós vamos fazer hoje? Vamos bagunçar, vamos sujar tudo, vamos tomar banho, vamos lavar, vamos pintar, entendeu? Isso eu não... não tenho preguiça de fazer isso, eu tenho preguiça de enfrentar os olhares de todo mundo: ‘ai, o que ela vai aprontar agora?’ Aí eu tenho [ri] (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

A vontade, a espontaneidade das crianças é muito legal... a vivacidade, assim, criança é muito viva, tudo é questão de euforia, tudo é festa e isso é muito bom, estar perto de crianças assim, não é? E também porque as crianças topam tudo, a gente fala uma coisa, elas topam e também eu tento fazer esse movimento ser gostoso, eu tenho que também, quando elas propõem, correr atrás, para estar favorecendo isso, então é mais essa... esse ser criança mesmo, porque eu acho que eu ainda não sou adulta, ainda sou criança, por isso que eu acho que eu gosto de ficar atrás das crianças (dá risada) (Joana, professora de creche, 08/11/2005).

A construção da profissão se dá nas relações sociais com as crianças e com as demais trabalhadoras, nas experiências diante delas, nas vivências e nas superações das condições de trabalho. Nestas contradições, conseguem se manter no trabalho e buscar a criatividade para ensiná-las que, desde pequenas, são portadoras de direitos. Para Marisa, isso se dá através do desenvolvimento de ações que permitam a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Para Carla, o contato dos bebês com a terra, água e ar são fundamentais nas brincadeiras no parque. Já Joana acredita que as atividades lúdicas, como os cantinhos onde ficam as casinhas, os carrinhos e as brincadeiras de roda, possibilitam às crianças o contato com as diversas formas de aprender e de se relacionar. Priscila verbaliza que o contato com as crianças e familiares fazem parte do seu trabalho e, além disso, faz questão de registrar, através de imagens, o cotidiano de trabalho e depois as apresenta aos pais. Para Beatriz, não existiria nenhuma profissão se não tivesse professor: *“nem médico, nem engenheiro, professor é tudo”*, diz ela. Apesar de sua situação de instabilidade por ser reintegrada judicialmente, ela diz gostar da profissão. Júlia diz que o contato com as camadas populares faz a centralidade do seu trabalho, além de afirmar que as crianças lhe retribuem o reconhecimento.

- **O reconhecimento no trabalho e as estratégias de mobilidade.**

As professoras em creche entrevistadas disseram que gostam de trabalhar com crianças, e as representações sobre o trabalho docente de crianças estão relacionadas ao auxílio às crianças a se desenvolverem, mostrá-las o mundo em que vivem e participar da vida delas. Para todas, de maneira geral, ser professora é estar em integração com as crianças, estimulando-as e ensinando-as a criar, brincar e ser feliz, como diz Carla:

Ser professora de educação infantil é conseguir despertar nas crianças um encanto, é conseguir dizer pra ele assim: olha, o mundo é bom, vale a pena, vale a pena viver, vale a pena, vale a pena criar, vale a pena inventar (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Ser professora de creche, portanto, apesar das dificuldades enfrentadas do início do trabalho e também nas relações com os adultos, é profissão reconhecida pelas crianças e familiares, ou seja, são portadoras de *status* e prestígio profissional. Para todas as entrevistadas, a família reconhece o trabalho desenvolvido por elas e as apóiam. Entrar numa sala, interagir com as crianças, experienciar, fazer as atividades, errar, acertar: "...fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la, e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos" (TARDIF e LESSARD, 2005, p.277).

Quanto à autonomia dessas professoras, cabe dizer que, para elas, o trabalho é desenvolvido com liberdade para realizar as práticas pedagógicas, recebendo o apoio da direção e da orientadora pedagógica.

Todas as professoras disseram que se sentem aprovadas e reconhecidas no trabalho. Para Marisa, a troca de emprego no banco, onde ganhava relativamente bem e possuía conforto no ambiente de trabalho, foi recompensada pela gratificação na profissão. Carla, ao dizer sobre o trabalho com camadas populares, afirma que há um maior reconhecimento:

Pra mim, vale, eu não seria outra coisa, eu acho, feliz não por causa de todas as dificuldades que eu tenho passado, eu acho que é, assim, gratificante. Eu era bancária, eu tinha uma sala só pra mim, um telefone, ar condicionado, que eu ligava e desligava. Estaria já aposentada se eu tivesse lá e ganhava mais do que eu ganho, porque, quando eu saí do banco, eu já ganhava quase R\$ 2.000,00 reais, porque eu era da área de comunicações e aplicações, não é? (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

Ah, vale, mas o que vale é o reconhecimento. E nos adultos, isso vale à pena, porque os adultos, então, eles dão, eles reconhecem muito a professora e, principalmente, quanto mais carente, mais eles amam a gente. Eu não sei se eu me daria bem se desse aula na escola de classe média alta, por exemplo (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

É também através do reconhecimento entre os pares, como no caso de Carla, que foi reconhecida por outra professora, e também pelas crianças e pela família, que professoras se enaltecem no trabalho. Ao discorrer sobre as escolhas profissionais, Elias (1994, p.119) as associa com as posições sociais dos pais, mas também com as aspirações e inclinações pessoais. A conquista do espaço profissional dá aos indivíduos o destaque entre os parentes e amigos “e que garante ao indivíduo o respeito, o aplauso e, muitas vezes, o amor”. É possível afirmar, portanto, que essas relações de prazer com a profissão dão sustentação para prosseguirem e fazem com que não queiram escolher outra atividade.

Ao assinalar que não gostaria de ter outra profissão, Marisa diz que apenas desejaria aprofundar seus conhecimentos na área de psicologia e terapia ocupacional. Da mesma maneira, Priscila gostaria de fazer cursos na área de psicologia e educação especial para complementar seu trabalho na creche. A escolha por um curso na área de saúde é para Joana a realização para cuidar de pessoas doentes, salientando que ser professora é prazeroso, dotada de valor e reconhecimento. Carla associa o trabalho à realização pessoal e profissional.

Olha, eu estou muito feliz onde eu estou, eu não gostaria de fazer outra coisa e eu falo muito isso daí, eu estou na profissão certa, então... não sei te falar... talvez o que me ajudaria, o que eu gostaria de fazer hoje, junto, para me ajudar, um curso de Educação Especial, assim, alguma coisa ligada a isso, que eu pudesse ajudar mais, ou Psicologia (Priscila, professora de creche, 19/12/2205).

Esses sentimentos de realização profissional são conseqüências do envolvimento pessoal no trabalho, ao mesmo tempo em que é portador de diferenciação entre os pares. Ou seja, ser professora em creche, assim como ser engenheiro ou médico, é motivo de orgulho e de respeito, é dizer que: “Esta é a qualidade, posse, realização ou dom pelo qual eu me difiro das pessoas que encontro a meu redor, aquilo que me distingue delas” (ELIAS, 1994, p.118). Essas representações sobre a profissão fazem parte das construções dos indivíduos, mas é também desenvolvida através da aprendizagem social ao longo dos anos. Para as professoras, educar e cuidar de crianças traz a idéia de pertencimento a um grupo social, neste caso, ser professoras em creche (ELIAS, 1998; 1994).

Ainda que as condições de trabalho estejam associadas ao número de crianças, aos conflitos impostos pelas diferentes formações entre as professoras e as monitoras, e às relações de poder que se configuram neste cenário, todas as professoras desejam permanecer na profissão. É com contentamento que dizem que fazem parte da construção da cidadania e da educação de crianças no espaço público.

Capítulo 5 - Entre os saberes e poderes: professoras e monitoras de creche

“Quando barra no coletivo é complicado, porque às vezes você está ali, você está fazendo um trabalho legal, mas nem todo mundo está achando legal, nem todo mundo tem vontade de trabalhar daquele jeito, nem todo mundo respeita o jeito que você trabalha. Então, essa diferença de trabalhos atrapalha sim, porque, entre os profissionais, há muita diversidade de como trabalhar” (Joana, professora de creche)

“O problema mais difícil que eu acho, assim, às vezes, é o relacionamento com as colegas de trabalho, não é? Porque, às vezes, não têm compreensão de... não compreende certas coisas que a gente faz.” (Lúcia, monitora de creche)

Neste capítulo, são discutidos os saberes construídos no trabalho de professoras e monitoras de creche, bem como as relações de poder que se estabelecem entre esses grupos profissionais. A dimensão histórica permite dizer que monitoras foram contratadas sem formação e escolarização para atuarem em seus postos de trabalho, e isso se alia ao fato de que algumas foram indicadas por moradores do bairro. Considerando que a LDB de 1996 prevê a inserção e profissionalização dessas educadoras (magistério ou pedagogia), como ficam as relações sociais diante da exigência da escolarização e dos diplomas para a atuação em creches? Como se configura o trabalho destas mulheres, considerando-se as diferenças e similitudes nas atividades e nos saberes? Esse é um dos questionamentos que esse capítulo discute.

- **A entrada na profissão: monitoras e professoras**

Como já foi discutido, nos capítulos anteriores, as monitoras entraram na creche a partir da década de 1980, época marcada pelos movimentos sociais de criação, por parte do poder público, de creches e pré-escolas. A entrada de algumas monitoras por indicação de moradores do bairro sinaliza que essas possuíam um vínculo com a comunidade ali estabelecida. Salienta-se, também, que algumas monitoras são moradoras da região da creche, conhecendo a vida social, comunitária e familiar das crianças educadas por elas. Para Lúcia, a sua indicação pelos moradores do bairro esteve relacionada com o fato de ser moradora de lá, ajudando-a na entrada na creche:

E aí eu tinha um bom conhecimento no bairro, conhecia as pessoas na comunidade, eu era uma pessoa... e aí eu fui indicada. Eu acho que... eu acho não. Eles viam o endereço, o nome da pessoa, tal, e eu fui indicada para trabalhar na prefeitura. Não tinha concurso, não tinha nada. A única coisa que tinha, na época, era teste, a gente fez um tipo de um teste. Chamaram-me, eu fiz o teste e passei. (...) Se bem que eu trabalhava quando eu participava da comunidade aqui, eu dava aula, não é? De catequese, mas eu sou evangélica. Dava aula de catequese, tal, e tinha uma participação bem ativa, não é? No bairro. Tanto eu como o meu marido, então acho que foi mais fácil para estar ingressando nessa área da educação da criança (Lúcia, monitora de creche, 0712/2005).

Não raras foram as vezes em que, durante a pesquisa de campo, pude observar as monitoras comentando sobre a vida social do bairro, sendo que as pessoas que passavam na rua eram cumprimentadas por elas. Diante disso, tem-se que o grupo de monitoras de creche foi formando, ao longo dos anos, uma ligação de interdependência com esses moradores. O fato de já fazerem parte desta comunidade, em alguns aspectos, solidificou essas ligações. Filomena, por exemplo, ao ser perguntada sobre as condições sócio-econômicas das crianças e

famílias, mostra seus conhecimentos sobre a vida dos moradores e também os usos e a falta de recursos de saúde e de lazer nessa região:

Também acho que deveria ter um controle de natalidade, principalmente nessa área aqui (...). Eu acho que deveria ter um controle da natalidade maior, que funcionasse. O posto deveria funcionar muito com isso, porque eu acho que uma quantidade menor de filho, você poderia dar uma qualidade melhor de vida e trabalhar isso com as mães aqui dentro. Isso aqui deveria ser um espaço comunitário usado pela comunidade, nesse sentido, sabendo usar, não depredando, como estavam fazendo aí, acabando com o parque, não é? Porque aqui não tem parque, você vê. Você anda aqui no [bairro], as mães não querem sair com as crianças para passear em outro lugar, mas também não tem um nada aqui para se fazer com criança (Filomena, monitora de creche, 05/12/2005).

Desta maneira, quer sejam os conhecimentos sobre a vida social das crianças, quer sejam sobre a vida em comunidade nessa região, esses saberes fazem parte do dia-a-dia dessas monitoras. Pelos depoimentos de algumas, observa-se que as famílias, ao desejarem uma vaga para a criança, vão conversar primeiramente com as monitoras, ao invés de buscar informações com a diretoria e/ou professoras.

Pelo fato de estarem desde o início da creche, é possível dizer que formam um grupo com seus pensamentos, crenças, valores e concepções de trabalho que foram construindo no ofício. Nesse caso, apropriam-se de uma linguagem em comum, “de formas específicas de auto-regulação” (ELIAS, 2006, p.23) Todavia, o *habitus* social, assim como as variações no processo social³⁵, são flexíveis no decorrer das mudanças na sociedade. Desta maneira, o *habitus* de uma comunidade pode mudar:

Mas o *habitus* social das pessoas, na maioria dos casos, ajusta-se de maneira igualmente inevitável à integração e à identidade – nós sob a forma da tribo.

³⁵ Por processo social, entende-se “...transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas” (Elias, 2006, p.27-8)

(...) Esses conflitos processuais vinculam-se, em parte, à mudança da estrutura social de personalidade de cada um dos membros dos grupos, mudança esta que é imposta pela mudança de um nível de integração para outro – por exemplo, do nível tribal para o nacional (ELIAS, 1994, p.174).

Se realizarmos uma analogia entre o que Elias (1994) diz sobre essas mudanças, podemos dizer que o movimento pós- LDB de 1996 pode ter contribuído para novas configurações nas relações entre estas trabalhadoras. No caso das professoras entrevistadas, apenas Priscila estava trabalhando na creche desde 1992. Carla, Marisa, Júlia e Joana entraram na creche depois de 2000, justamente depois das mudanças estruturais e políticas da lei de diretrizes e bases, que prevê a inserção de professoras com nível médio e/ou graduação em pedagogia na educação de crianças de 0 a 6 anos. Nenhuma das professoras entrevistadas é moradora do bairro. Verbalizam, entretanto, que tentam se aproximar da comunidade, através das reuniões na creche ou na frequência aos arredores do bairro, indo a festas e comemorações dos moradores.

A entrada na profissão pelas professoras, diferentemente das monitoras, foi marcada pela vontade de atuarem na área educacional, afirmando o desejo de se trabalhar com crianças e se diziam dotadas de “vocação”, ao passo que, para as monitoras de creche e para o monitor, a opção de trabalharem na creche esteve relacionada com a possibilidade de estabilidade econômica, não encontrada em empregos anteriores. Mas as diferenças nas trajetórias profissionais mostram que as monitoras construíram o trabalho através da experiência e no convívio entre elas, atribuem também as congruências da aprendizagem na esfera reprodutiva. Para as professoras, além da experiência e do uso da aprendizagem de ser mulher numa sociedade marcada pela divisão sexual do trabalho, a formação escolarizada e os conhecimentos pedagógicos também compõem a profissão. Se, para as monitoras, houve uma ascensão social com o emprego na creche, para as professoras, a manutenção da mobilidade se faz presente, como no caso da Priscila, que diminui sua carga horária, porque, através de sua atividade em um

único período, consegue uma remuneração que lhe permite viver com esse salário.

Sendo assim, a pesquisa aponta que as configurações entre as monitoras e as professoras na creche passam pelos conflitos estabelecidos entre o grupo que possui um passado em comum, neste caso, as monitoras e as recém-chegadas, que são as professoras e a orientadora pedagógica. Para todas elas, os saberes e as diferenças no trabalho são portadoras de conflitos e de poderes. O próximo item trata, portanto, dessas imbricações de ser professora e ser monitora em creches.

- **As relações de poder**

As relações de poder aqui analisadas têm como centralidade as contribuições de Elias e Scotson (2000), discutindo-as numa perspectiva da sociologia relacional, na qual, ao desvendar as configurações numa comunidade inglesa, os autores percebem que a centralidade da pesquisa, antes sobre delinquência juvenil, passa a ser as relações entre os estabelecidos e *outsiders*: “Os indivíduos que fazem parte de ambas estão ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.8). A comunidade de Winston Parva possuía, entre os habitantes, o mesmo grau de homogeneidade na educação, na ocupação e também na renda familiar dos grupos. Os *outsiders* eram habitantes que estavam há pouco tempo na comunidade e eram considerados pelos habitantes mais antigos, como os que estavam fora da sociedade, unidos por um laço menos intenso que eles. Os estabelecidos consideravam-se superiores moral e socialmente, tinham a idéia de reconhecimento e pertencimento social e acabaram por excluir o outro grupo. Com relação à metodologia empregada pelos autores, há uma advertência de que são inseparáveis os fenômenos que ocorrem nas comunidades e àqueles ocorrentes na sociedade, por isso, as conexões entre o microcosmo social e o macro estão interligados: “Ela só pode ser encontrada ao ser considerar a figuração formada

pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.23).

Em se tratando das relações de poder entre os estabelecidos e *outsiders*, os autores analisam:

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa também é a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.23).

O grupo que detém maior poder imputa no menor uma imagem negativa, a ponto de enfraquecê-lo e desarmá-lo quando sentem que o equilíbrio das forças de poder tende a mudar, ou seja, os estabelecidos começam a ofender os outros. Uma das maneiras é através das fofocas depreciativas, em que há a interiorização da imagem negativa do grupo. A manutenção do poder se dá através da coesão e da integração dos indivíduos, das sociabilidades, da elaboração conjunta das regras e normas sociais, dos estilos de vida e também das barreiras emocionais que criam contra os *outsiders*, considerados: “...indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros.” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.27)

Nestas relações, quando o grupo que detém maior poder se sente ameaçado pela presença do outro, é comum que instiguem a inferioridade social, de status e de poder. Sendo assim, no caso dos jovens *outsiders* de Winston Parva, como forma de resistência, estes desafiavam as regras sociais dos estabelecidos como estratégia para enfrentar o que lhes causavam sofrimento: “Ao agir de acordo com esse sentimento, eles ajudavam a reproduzir a própria situação de que tentavam escapar” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.145).

Ao analisar as teias de interdependências entre as monitoras, por um lado, percebe-se que o fato de estarem se consolidando enquanto grupo, por vinte anos aproximadamente, permite a integração das relações entre si, o que não quer dizer que vivam em harmonia. Por outro lado, as estratégias de resistências

aparecem nos seus depoimentos, já que as professoras chegam à creche e trazem para o trabalho concepções e representações do trabalho na educação de crianças, vinculadas ao saber pedagógico. Como forma de resistência das monitoras, pode haver o que Elias (1994) chama de encapsulamento social, no qual os indivíduos conseguem manter os modos de vida, costumes, pensamentos, atitudes e as configurações, tendo em vista o resguardo de todas as vivências e da cultura de gerações anteriores.

É através das resistências e dos conflitos que as dificuldades no trabalho são verbalizadas, tanto para as professoras como para as monitoras. Para Carla, um dos obstáculos iniciais no trabalho foi que, ao entrar na creche, deparou-se com a resistência das monitoras. A “rejeição” é sentida por ela, gerando sofrimento e influências na sua saúde, como relata abaixo:

Eu sofri muito, tive várias pneumonias no primeiro ano e fui sempre taxada, como sou ainda, de bagunceira tal, mas acho que hoje o pessoal, eu sinto apoio da direção e várias pessoas, eu sinto apoio e tudo. Mas, no começo, foi bem difícil. Senti muito pouco apoio da minha maneira de pensar, eu e as professoras da tarde, porque era uma escola que não queria que nada se tivesse... foi uma época que a gente entrou, que estava aquela acomodação total, sabe? Aquele abandono total, ninguém queria que mudasse nada. E, quando entraram as professoras novas, foi um choque, entendeu? Todo mundo que passou por esse processo, as minhas amigas, que eram a Mariângela, a Denise, que já saiu daqui, nós três, a Vilma, que é uma que saiu também. As quatro, que eram as novas da tarde, assim, a gente sofreu bastante um pouco de rejeição e tal. E eu acho que eu fui a que mais sofri, porque eu acho que realmente eu era a que... não é a que fazia o trabalho melhor, não é isso, mas que fazia um trabalho mais diferente, entendeu? (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

A interferência no trabalho de pessoas que estão entrando pode significar para o grupo mais antigo – as monitoras – o sentimento de perda da identidade e da posição privilegiada. De forma mais evidente, isso aparece no depoimento da

professora quando expressa que não houve “apoio” na sua maneira de pensar, relatando também a “acomodação” das pessoas que já estavam lá. Sob esse viés, é possível dizer que, diante destas configurações, têm-se, de um lado, as monitoras tentando se conservarem na posição de privilégio e reconhecimento social e, por outro, as professoras, buscando a inserção no trabalho com os saberes aprendidos pela escolarização, assegurados pelo diploma de nível superior: “...tais comunidades esperam que os novatos se adaptem a suas normas e crenças; esperam que eles se submetam a suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de se ‘enquadrar’” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.65).

Vê-se aí uma situação em que o poder não deixa de ser integrante das relações sociais e, ao mesmo tempo em que as pessoas se ligam umas às outras, essa ligação pode provocar tensões conforme as posições sociais dos indivíduos (ELIAS, 1994). Na creche, essas diferenças são permeadas pela formação e pelas condições de trabalho, já que as professoras têm carga horária menor e os salários são maiores se comparados com as monitoras.

Sobre as relações no trabalho, a maioria das monitoras expressa os confrontos com as professoras. A partir dos depoimentos das monitoras, percebe-se que tentam manter a coesão e resistem à presença dos afazeres da professora, não aceitando, a princípio, a proposta da professora para levar as crianças ao parque. As queixas comuns das monitoras é que, ao levar as crianças ao tanque de areia, o trabalho aumenta, já que, no retorno das crianças ao berçário, é preciso banhá-las e argumentam que o tempo é pouco para que realizem o banho e a alimentação, logo em seguida. Para Fernanda, quando a professora perguntou se poderia levar as crianças à área externa, ela diz que, naquele momento, não seria possível. Neste caso, a recusa da monitora mostra que também detém o poder para decidir a ida ou não da professora com as crianças:

Não, com as crianças não, às vezes, é mais, assim, em termos de diferenças, que uma pessoa é diferente da outra. Aí existem formas de pensar, e a gente vai conviver com isso sempre, diferença de pensamento. Então aí gera aqueles conflitos, que a gente precisa de uma pessoa para

intervir, porque isso é bom para a criança, que para uma criança a gente não tem problema, para ela o que a gente fizer, não é? Para ela está bom, então a gente procura fazer o melhor, dar o melhor da gente. Mas assim, com a criança, a gente não tem problema, normalmente os problemas mesmo são por causa de diferenças e de modos de pensar entre os adultos que estão aí na sala: 'eu acho assim' e outro 'eu acho assado'. Às vezes, eu faço a pergunta, e o outro 'não, não pergunta, não quero saber', não. 'Dá para ir lá fora?' 'Não dá', então 'pode ir um agora comigo?' Igual a professora fez essa semana: 'posso ir lá fora e tal agora?' 'Você pode vir comigo?' 'Não' [diz a monitora]. Um está tomando café, outro está trocando, então estou aqui com as crianças, agora não dá, "então eu vou mesmo sem ninguém" entendeu? Então às vezes, assim, pega e vai e faz aquilo que acha que é certo, só a pessoa decidindo mesmo, então gera... Isso é um exemplo, tem várias coisas que geram conflito, mas aí entram os adultos, com as crianças, a gente não tem problemas não (riso), é com os adultos mesmo" (Fernanda, monitora de creche, 11/11/2005).

No mesmo sentido, a monitora Carolina diz à professora que ela só poderia ficar trabalhando com recortes de papel no berçário, porque havia, naquele dia, pessoas suficientes para ajudar a levar as crianças ao refeitório. Com isso, tem-se um enfrentamento por parte das monitoras para que as suas vontades se estabeleçam diante da professora:

A professora diz para Carolina que ficaria terminando os recortes de papel. Daí a monitora diz: "...hoje dá para você ficar aqui, mas no outros dias, não!..." Percebi que a monitora ressalta que ela, enquanto professora, também precisa estar presente nesse momento da refeição, pois é intenso o trabalho de levar todas as crianças do berçário ao mesmo tempo (Diário de Campo, 23/03/2006).

Da mesma maneira, porém, que as monitoras opõem-se às inovações que as professoras propõem, estas também acabam enfrentando as resistências. Um exemplo disso é quando a professora do berçário resolve levar as crianças para serem alimentadas no refeitório com as crianças maiores. Partindo do princípio de que o convívio dos bebês com as outras crianças permite integração e socialização entre eles, Carla e a direção da creche decidem que, a partir de

março de 2006, todos os bebês iriam ser alimentados no refeitório. Essa foi uma posição inovadora para as crianças e também professoras e monitoras na creche.

Durante a pesquisa de campo³⁶, ao voltar à creche em agosto de 2006, a orientadora pedagógica e a direção me comunicaram que estavam tendo problemas com as relações entre as monitoras e a professora do berçário. Para Júlia, o “clima” estava tenso, já que as monitoras não queriam a professora permanecesse naquele local de trabalho – berçário. Com isso, a professora foi remanejada para ficar com as crianças maiores. Neste mesmo dia, ao ir embora, a professora veio me dizer que estava entristecida e que, depois do ocorrido, não desejaria ficar trabalhando lá. Diante destas intrincadas relações: “constata-se que as tensões e conflitos são um componente estrutural intrínseco das hierarquias de status em todos os lugares” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.83).

A intensidade dessas relações também é permeada por aquilo que Elias e Scotson (2000) dizem sobre a fofoca, enquanto processo social, já que a convivência durante anos no grupo é facilitador do fluxo de notícias, informações e comentários. Ao analisar a fofoca como produto das relações sociais, esses autores a atribuem aos que falam e instigam o outro grupo e àqueles que são falados. Interpretando a fofoca como uma maneira de realçar o status, o poder e a manutenção de um valor humano mais elevado, a depreciativa pode excluir e interferir nas relações entre os estabelecidos e *outsiders*. Nesta pesquisa, foi possível perceber que a fofoca, compreendida como um “instrumento de rejeição de extrema eficácia” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.125), esteve presente no cotidiano de trabalho de monitoras e professoras. A seguir, a professora diz que é considerada pelas colegas de trabalho como “bagunceira”:

Nas acusações que as pessoas fazem de mim, eu concordo, eu acho que eu sou bagunceira e eu estou tentando melhorar, entendeu? Assim, eu acho que eu penso muitas coisas ao mesmo tempo, acabo fazendo muitas coisas ao mesmo tempo. Eu me entendo e acho que as crianças me entendem e gostam, mas eu sinto que seria melhor se eu me organizasse melhor, bem melhor. Eu quero

³⁶ Neste dia, fui a campo para obter documentos e imagens sobre a creche, em 24/08/2006.

melhorar, entendeu? (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Sendo assim, as fofocas depreciativas são usadas para favorecer a coesão do grupo, mas também inferiorizar o outro, neste caso, a professora. As relações de poder que se estabelecem entre elas são sustentadas, dentre outras coisas, pela fofoca que permite "...monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo semelhante" (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.13). Com tais afirmações, é possível que os indivíduos internalizem o que os outros membros do grupo pensam dele, interferindo na auto-imagem e na auto-estima.

Se as fofocas depreciativas configuram estas relações, há de se considerar que as elogiosas também. No capítulo anterior, foi visto que uma professora elogiou as atividades de outra, que estava apresentando teatro com as crianças. Lúcia traça elogios e admiração pela professora com a qual trabalha:

A Carla tem um trabalho muito bom, eu gosto do trabalho da Carla. A gente aprende com ela e com outra pessoa também, aprendi bastante, porque ela dá bastante atividade para as crianças. E ela, assim, não dá trégua, ela dá mesmo, ela trabalha mesmo. Então eu admiro muito a Carla, sabe? Pelo que ela faz, mas, assim, e eu procuro, eu pego os livros de historinhas, às vezes um livro de história e conto a eles. E eu gosto de fazer o quê? Eu gosto de... eu percebo neles que, às vezes, eles gostam muito da fala infantilizada. Infantilizar a sua fala, não é? (Lúcia, monitora de creche, 07/12/2005).

Também Marisa mostra que gosta e admira as atividades feitas por uma monitora, no entanto dá uma pista ao dizer que outras professoras acham que a monitora deseja ser docente:

...então, tem uma monitora aqui, que ela faz atividade, dentro da sala, maravilhosa pros alunos, sabe? É um grupo extremamente... e tem hora que ela está extremamente estressada, então, às vezes, eu até falo assim: essa é uma que a gente tem que chegar junto e

ajudar no momento que estiver estressada, porque realmente ela trabalha, trabalha, assim, não estou falando que as outras não trabalham, mas trabalha nessa história. Igual eu falei pra você da educação especial, é tudo igual, ela sabe qual é a função da monitora e continua na função, não vai além daquilo. E ela poderia crescer mais, o grupo que elas estão poderia crescer mais; é essa... tem essa monitora aí, que ela faz muito... você vê os trabalhos, você vê a proposta de trabalho com coerência, sabe? A pessoa fala, assim: ah, ela quer ser professora! Não, ela está... naquele momento, ela é educadora, que ela fica sozinha com o grupo, não é? (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

Uma análise mais atenta mostra que as professoras, ao se afirmarem enquanto grupo social, diferenciam-se das monitoras por usarem o saber pedagógico fundamentado pelo diploma escolar, pelas diferenças nos salários e nas atividades. Um exemplo disso é quando Lúcia é perguntada sobre suas dificuldades no trabalho, mostrando que, ao desenvolver uma atividade da Copa de Futebol com as crianças, não foi muito bem “aceita” pela professora e pelas monitoras com quem trabalhava, pois alegaram que ela estava tentando se destacar das demais:

Quando a colega aceita até você fazer aquilo e te respeita na situação, tudo bem. Mas, quando não aceita, a gente fica meio chateada, mas tudo bem, a gente faz, assim, da mesma forma, a mesma coisa. E eu não sei se eu já havia falado, mas uma vez, complementando um trabalho que eu estava fazendo com as crianças, e não teve... uma das funcionárias... uma das professoras não gostou na época. Não esse ano, porque tem até esse ano, com a professora que eu trabalho, que é a Carla. A gente faz o trabalho juntamente com ela, ela tem respeito, não é? Então uma vez que eu fui fazer um trabalho com a professora, ela não gostou por eu ser monitora. E aí ela ficou meio chateada, tal. E achou que ela teria que fazer o trabalho. Um trabalho até... na época, foi o trabalho da copa. E o interessante que nem a professora gostou, na época, que estava trabalhando comigo. E, a funcionária também não gostou, porque achou que eu estava me mostrando, não é? Então eu não gostei daquilo, não gostei e fiquei super chateada. Então, o que acontece, às vezes, é esse relacionamento, não é? Porque, muitas vezes, acham que

a gente está se aparecendo, não gosta, não ajuda, entendeu? Então a gente fica meio chateada, sabe? (Lúcia, monitora de creche, 07/12/2005).

As colegas de trabalho, ao apontar que Lúcia “estava invadindo” um trabalho que não era dela, o grupo de monitoras poderia resistir e estabelecer forças para manter a coesão. Neste sentido, “não gostar” que Lúcia faça o que é da profissão das professoras é uma forma de mantê-la sob a ordem das construções das regras e normas, e da auto-regulação das monitoras: “...a auto-imagem e o orgulho que têm do coletivo, como se a presença de um estranho ao meio social em que vivem pudesse colocar em perigo o status e a manutenção do poder que tanto tentam manter” (MENESES, 2005, p.34).

A maneira como a professora reagiu à presença de Lúcia revela algumas das facetas para proteger seu *savoir-faire* das monitoras, que é o ato educativo. Neste sentido, a separação dos conhecimentos e dos fazeres no trabalho integram ambas as profissões. Para Elias e Scotson (2000, p.211), os símbolos construídos pelos indivíduos na sociedade são usados para a confirmação e a ascensão dos valores, das regras e normas do grupo: “E esse valor que alguém atribui a si mesmo, enquanto membro de um grupo ou enquanto indivíduo, é um elemento fundamental da existência humana”. Essa valoração é uma maneira de elevar ou manter a posição das pessoas na comunidade.

Apesar dos conflitos e tensões configurarem as relações entre as pessoas, é importante dizer que isso não significa que “...houvesse uma inimizade pessoal, ou sequer atritos pessoais constantes entre os membros dos dois grupos vizinhos” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.66). As relações de amizade também faziam parte nas atividades na creche, haja vista que, no final do ano, durante a comemoração, algumas trabalhadoras se cumprimentavam, abraçavam-se e também desejavam felicitações. Uma trabalhadora da higiene e limpeza que estava afastada por motivo de saúde compareceu à comemoração e disse: “*Eu sinto tanta saudades daqui, de vocês*” (Diário de Campo, 16/12/2005).

Cabe destacar que, durante um desentendimento entre Rosa e uma mãe que tinha seu bebê na creche, as monitoras também se solidarizaram com a colega de trabalho, inclusive comentando durante dias o acontecido. A versão das monitoras foi de que a mãe da criança não a respeitou e insultou-a. Em essência, a adesão e a força do grupo mostram o quanto elas estão numa teia de interdependência, e como isto desempenha um papel fundamental na vida dessas pessoas, atrelando a solidariedade e as emoções para a superação de algumas adversidades, como mostra o depoimento abaixo:

Eu fiquei muito triste, fiquei muito chateada, de repente você fica até... você acaba até, assim, sendo um pouquinho agressiva, mas depois... agressiva, assim, não... você acaba sendo um pouco agressiva com a mãe, porque é um lado de uma pessoa que você ama, que você gosta, não é? E mexeu muito, lá dentro dela, não é? Fiquei muito triste com isso daí, demais, demais, demais mesmo. Mas, assim, é uma coisa que é de outra pessoa, não é? De uma mãe que você gosta também e depois você acaba vendo o lado... (Lúcia, monitora de creche, 07/12/2005).

Diante do exposto, a abordagem das figurações aponta que esta não deve ser o “pano de fundo, mas a centralidade para entender as relações entre as pessoas” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.180), ou seja, nas contradições das ligações afetivas, das relações de poder e dos saberes construídos por esses grupos, encontramos a dinâmica do trabalho que fazem monitoras e professoras na creche. Em se tratando das ligações afetivas entre monitoras e professoras, podemos dizer das interdependências e do reconhecimento do trabalho:

Assim, pessoas, por exemplo, as monitoras com quem eu trabalho, tem umas pessoas que eu aprendo muito com elas. Não talvez em relação à educação, mas em outras coisas...” (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Com as outras professoras, mas o que me dá mais felicidade é poder trabalhar em sintonia com a professora também e ver, porque se a gente tem

sintonia, automaticamente, é uma coisa positiva para as crianças (Marisa, professora de creche, 03/12/2005).

...pelo menos eu posso dizer do trabalho da Gisele, que a é a professora atual. A Gisele é uma pessoa super competente, conta muita história para as crianças, envolve-as nessa história... ela fotografa as crianças... é uma professora super. Assim, carinhosa, ela está sempre dando atividade para estar desenvolvendo a coordenação das crianças tanto mental quanto visual, e ela está sempre atenta quando tem alguma coisa, assim, de diferente, ela nota logo de cara... ela passa para gente e a nossa relação entre professora é ótima... Ela é super comunicativa, uma professora que está sempre atenta em todos os seus sentidos... eu não tenho que... pelo contrário, eu acho que ela é uma ótima professora (Giovana, monitora de creche, 07/11/2005).

O reconhecimento dos trabalhos entre os pares pode significar, além das ligações sociais, a minimização dos conflitos destas relações, já que algumas professoras e monitoras expressam descontentamento ao se verem diante desses embates. É o caso de Marisa, que, no dia da entrevista, conta que, ao discutir com uma monitora sobre a ida ou não a um passeio, a monitora disse que não iria. Isso a deixou entristecida, mas desculpou-se e fez com que a sua convivência fosse estabelecida.

• Os saberes construídos no cotidiano do trabalho

Como já foi mostrado anteriormente, as monitoras construíram os saberes pela experiência, no contato entre elas, compondo regras e normas nas atividades e delimitando o espaço de saber cuidar. Pelo fato de serem mulheres, utilizam os saberes adquiridos na esfera reprodutiva para cuidar e educar as crianças na creche. Mesmo para Antonio, o seu trabalho teve influência dos conhecimentos das colegas de como desenvolver sua atividade como monitor. Para todas as monitoras e para ele, a inserção na creche esteve relacionada com a estabilidade no emprego e com salário maior que em empregos anteriores, não fazendo parte a educação de crianças como opção profissional na infância ou na juventude.

Do mesmo modo, as professoras verbalizam a ajuda de outras colegas para o exercício da profissão, e também utilizam os saberes aprendidos desde a infância para cuidar de pessoas: "...a aceitação e a interiorização da divisão sexual do trabalho tanto entre trabalho doméstico e trabalho assalariado são o objetivo da socialização das crianças" (HIRATA, 1986, p.66). Algumas professoras, como é o caso de Priscila, Joana e Carla, a escolha pela profissão já iniciou na infância. No entanto os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores são desenvolvidos por elas, que fazem atividades condizentes com as políticas de educação infantil como primeira etapa da educação básica. O planejamento pedagógico envolve a discussão da criança como portadora de direitos à educação. Por isso, é comumente encontrado na profissão o desempenho de brincadeiras, o desenvolvimento da linguagem e da socialização das crianças; aquilo que sintetiza o ato educativo: "a busca de novos conhecimentos que superem um trabalho assistencialista, apontado para o início de uma profissionalização e de uma intencionalidade educativa" (ÁVILA, 2003, p.57), foram percebidas nos depoimentos de todas as professoras e nas observações de campo.

Em ambas as profissões, têm-se as imbricações entre ser mulher e educar crianças no espaço público. Por isso, discutir o significado sociológico das relações sociais de sexo permite "encontrarmos as mesmas características: os grupos sexuais não são produto de destinos biológicos, mas antes constructos sociais; esses grupos constroem-se por tensão, oposição, antagonismo, em torno de um desafio, o do trabalho" (KERGOAT, 2003). O trabalho é aqui entendido como produtor de vivência e inclui tanto o trabalho profissional como o trabalho doméstico. (HIRATA, 2003)

Esta possibilidade analítica apreende as desigualdades e as hierarquias entre os trabalhos considerados de homens e de mulheres, que se expressam tanto nos níveis econômicos como simbólicos. O trabalho de educação e cuidado com crianças destinado predominantemente às mulheres, tanto na esfera doméstica quanto produtiva, repercute na construção das representações do trabalho considerado de mulher. Por diversos depoimentos, tanto das professoras

quanto das monitoras, vimos o exercício das atividades sendo desenvolvido com embasamentos dos afazeres das mulheres na esfera privada: "...é que a aquisição de seu *savoir-faire*, pelo fato de se realizar fora dos canais institucionais de qualificação, sempre em referência à esfera privada, lhes aparece como uma aquisição individual e não coletiva" (KERGOAT, 1986, p.84).

A construção social das atividades de trabalho das mulheres a partir dos estudos da divisão sexual de gênero ganhou subsídios para compreender que o trabalho delas transcende o assalariamento, pois o conceito de trabalho, a partir de então, passa a abranger o trabalho doméstico: "o que é geralmente designado no masculino como tempo livre é, para a maioria das mulheres, tempo de trabalho doméstico e familiar" (HIRATA, 2003, p.26). As entrevistadas disseram que o tempo fora do trabalho é gasto com atividades de cuidado familiar, e as atividades de lazer estão relacionadas com o acompanhamento de filhos aos eventos e passeios.

Se as construções de ser mulher, numa sociedade hierarquizada pelas relações sociais de sexo, invadem o trabalho de professoras e monitoras de creche, há de se considerar que os saberes delas são construídos também nas relações sociais que envolvem o trabalho educativo e de cuidado com crianças. Os indivíduos adquirem, ao longo dos anos, os conhecimentos dos significados e símbolos sociais, das orientações da vida em sociedade: "desenvolvimento do saber, isto é, dos meios humanos de orientação, não tem recebido a atenção que merece" (ELIAS, 1998, p.8), já que é preciso considerar que, ao longo do tempo, os indivíduos contribuem para aumentar os saberes já adquiridos pelas gerações anteriores:

O fato de os homens deverem e poderem se orientar em seu mundo adquirindo um saber, e de, com isso, sua vida individual e coletiva depender totalmente da aprendizagem dos símbolos sociais é uma das particularidades que diferenciam o ser humano de todos os outros seres vivos. (ELIAS, 1998, p.20)

As percepções de que o conhecimento pode conferir um maior grau de poder a um grupo, em detrimento a outro (ELIAS, 1981), fizeram as análises desta

pesquisa, pois há evidências de que o trabalho se configura ora como relações de dominação, ora como resistência dos saberes construídos por monitoras e professoras. Para manter o poder do grupo, os saberes são usados para a coesão, ao passo que os detentores de prestígio se monopolizam a ponto de não consentir a presença do grupo oposto (ELIAS e SCOTSON, 2000).

É tênue a linha que separam as atividades de trabalho de monitoras e professoras: “porque é muito frágil esta linha que os separam” (Meneses, 2005, p.30). Ou seja, no caso das monitoras, seus saberes são tidos como poder: elas conhecem as crianças, ficam mais tempo com elas, estão num número maior de trabalhadoras e há mais tempo na creche. Ao passo que as professoras possuem o diploma que lhes permitem ter um estatuto do magistério, saberes pedagógicos, os salários são maiores e a carga horária é menor, se comparada com as monitoras. Entretanto o que se percebe é que tanto as monitoras resistem às construções dos saberes das professoras, como vice-versa. Nesta teia de relações, o que se pode prever é que elas percebem as diferenciações nas atividades de trabalho.

Uma pesquisa realizada com professoras e monitoras de creche na cidade de Campinas encontrou que: “havia, além disso, uma outra distinção, quanto às esferas de atuação de cada uma, numa dimensão quase que pactual: “Eu faço isso, você faz aquilo” (ÁVILA, 2003, p.59).

Na entrevista realizada com Fernanda, essas evidências tornam-se claras. Essa diferença está no próprio desenvolvimento das atividades, segundo ela. A professora não é obrigada a fazer o que as monitoras fazem, mas algumas professoras também fazem o trabalho, como dar banho, alimentar e trocar as crianças, como Carla, que acredita que essas atividades também compõem o ato educativo.

Para Fernanda, é do ofício das monitoras dar banho, alimentar, ficar com muitas crianças ao mesmo tempo: “*cada uma tem seu lugar*”, diz. Na sua percepção, as professoras até podem fazer o que elas fazem, mas, se não fizerem, elas não serão cobradas por isso:

Bom, entre o professor e o monitor, eu vejo assim: a gente tem aquela obrigação de fazer, é uma obrigação da gente a parte da higiene e do cuidar e do brincar, estão juntos, estão ligados, não é? Mas assim, o professor, igual a gente tem uma professora na sala, Carla, ela ajuda a dar banho e tudo, mas ela tem uma parte de organização também que atrapalha um pouco às vezes a gente, sabe? A gente fica bem tumultuada, mas tem essa parte dela que ela ajuda, dá banho. Mas **eu não vejo como uma obrigação**, se ela tiver que fazer outra coisa ou se ela não quiser, ela não vai dar o banho. A gente tem a obrigação, a gente tanto faz brincar, como a gente tem a obrigação de deixar, porque se não a gente não cumpriu a nossa parte e depois tem a turma que vai chegar à tarde e vai: 'ah, sua parte foi feita?' Se não, vão sobrecarregar o colega da tarde. Então, eu vejo essa diferença como que eles trabalham menos que a gente... claro, estudaram para isso! **Eu vejo que cada um tem o seu lugar mesmo**, mas, assim, em questão do horário deles, eu nem falo, mas em questão do trabalho, eu acho que a obrigação, **a parte maior é nossa mesmo, eu acho que a gente faz mais que o professor no berçário**, pelo menos no berçário eu acho, porque tudo aquilo que o professor faz, a gente faz, a gente é capaz e a gente faz, que é parte da brincadeira, de levar para a areia; se precisar fazer coisinha de pintura ou de modelar, a gente faz também, mas a parte do cuidar também fica a cargo do monitor, e é a Carla que ajuda a dar banho, porque as outras professoras TODAS, que entraram, assim... ah, teve a Rosana que cobriu, que também era excelente, ela ajudava a gente, nossa! E muito, mas, assim, as professoras mesmo, que a gente teve efetiva daí, sempre... nunca foram dar banho de jeito nenhum e teve uma até que...duas, que deixou bem claro: 'cada uma tem o seu lugar', quer dizer, na hora de você fazer uma coisa para o professor, você já tem que ajudar, a colocar bilhete no caderno, que eu acho que seria uma coisa que o professor deveria estar pegando e fazendo, sabe? Assim, a chamada, deixar tudo certinho para o professor, se ele não está passando na caderneta, ele vai ver que você fez e vai pegar ali, prontinho ali, mastigadinho para passar para lá, não é? No caso das outras professoras que teve, então você faz tudo aquilo, e o professor não, o professor só cumpre a parte dele mesmo e pronto! Assim, (segmento ininteligível) então, tem professora que assim... depende muito, acho que varia muito de um professor para outro, mas eu vejo essa diferença assim (Fernanda, monitora de creche, 11/11/2005).

De acordo com esse depoimento, o trabalho na creche só é possível se houver as monitoras no cuidado e na educação das crianças. O que se percebe é que, no geral, as monitoras pensam que o trabalho que elas fazem inclui o que as professoras fazem, mas o das professoras não necessariamente inclui o que é do ofício das monitoras. Para ser mais clara, Fernanda diz que as monitoras trabalham mais que as professoras: *“a maior parte é nossa”*. E diz: *“a gente faz mais que o professor no berçário”*. Sendo assim, se não houver professora, o trabalho continua na presença das monitoras, ou seja, tem-se a impressão de que “sem monitora, a creche pára”. No que se refere a isso, vemos que “não são idéias isoladas que provocam a separatividade, mas um imaginário coletivo da auto-imagem de si, enquanto grupo, e os que estão fora dele” (MENESES, 2005, p.31). Nestas representações das atividades, as monitoras reconhecem que sabem cuidar.

Ao ser indagada sobre as diferenças no trabalho na creche, Filomena diz da boa relação com a professora, entretanto se diferencia pelo fato de possibilitar a escolha, pelas crianças, de algumas atividades, como, por exemplo, a seleção de um filme:

eu e [a professora], a gente pouco se encontra e a [professora] planeja as coisas dela já bem antecipado. Já deixa... no começo do ano, a gente já deixa mais ou menos decidido. Ela ia trabalhar com papel, com tudo que fosse desenho, não é? Bem o prático, bem o lúdico, não é? Eu ia trabalhar mais a exploração do ambiente, as brincadeiras, a televisão, que a [professora] **também assiste televisão, mas não é como eu, não é? Ela não vai buscar o filme, a fita na locadora, essas coisas.** E ela ficou bem com o papel, com as papeladas, com os discos. Eu, muito raramente, quando eu faço, faço com um papelão comunitário, é o único. Ela não, é bem individual, a criança trabalha bem o papel com ela. E eu mais as brincadeiras, as areias, as sujeiras, do meu lado. Ficou bem dividido assim. O planejamento, eu planejo, mas com as crianças, não é? Assim que eles terminam, que eles acordam, que eles tomam café, aí a gente... Eu pergunto pra eles: “o que a gente vai fazer?” Nós vamos assistir televisão, nós vamos pro parque. O que nós vamos fazer? Nós vamos sair? Eu falo pra eles: eu topo sair, o que vocês acham? Ah, vamos. Então vamos. Não vamos?

Então, não vamos (Filomena, monitora de creche, 05/12/2005).

Aqui se tornam evidentes as imbricações entre os saberes e as atividades na creche, ou seja, a divisão do trabalho entre a professora e a monitora. Para Filomena, o fato de decidir, com as crianças, as atividades a serem feitas, possibilita o enaltecimento do seu trabalho e seu prestígio profissional. O uso dos saberes no trabalho lhe serve como valorização e auto-reconhecimento de suas atividades.

Ao passo que, para Carla, esses conflitos também são percebidos nas dificuldades com as monitoras com quem trabalha. O desequilíbrio destas relações está, de um lado, nos saberes que ela, enquanto professora, aprendeu com a educação de crianças e, por outro, nos saberes que, ao longo dos anos, as monitoras foram construindo. Para Carla, o grupo de monitoras resiste, não fazendo uma atividade “pedagógica”, como ela mesma diz:

Agora, eu acho que, assim, eu tenho bastante apoio da direção. Teoricamente, eu tenho bastante apoio, não é? Mas eu sinto, ainda, muita dificuldade na mentalidade das pessoas com quem eu trabalho, porque, como eu trabalho no berçário, eu trabalho com oito pessoas. E eu sinto que é uma mentalidade bem diferente do que eu espero de um berçário. É uma coisa, assim, que eu gostaria de escrever uma tese. Porque eu acho que a questão maior é a mentalidade. Não é uma questão mais... Nós não temos mais um problema material aqui, não temos mais esse problema. O problema, nós estamos esbarrando com as **resistências, com as maneiras de se ver, como se vê a infância**, entendeu? É isso que está sendo o grande problema. É mentira se a gente estiver dizendo que: “ai, falta brinquedo, falta isso.” Não! Não que não tenha que melhorar, tem que melhorar muito, mas nós já atingimos esse... Já passamos da miséria. Nós não estamos mais na miséria, não é? Então eu acho que... Só que **o que falta ainda é uma mudança de atitude**, não é? (...) Então, são muitas as dificuldades. Acho que esbarra sempre nisso, no que eu entendo de infância, no respeito pela criança, você entendeu? Eu acredito na autonomia da criança, então eu acredito que a criança de dois anos do berçário podem abaixar sua calça sozinha e tentar fazer xixi. E

não a pessoa dizer: “não, você não sabe”. E ela abaixa e tira, entendeu? Então é esses pequenos choques que vão desgastando a relação e é muito difícil de você ir apontando o tempo todo. Você vai virar uma chata, que está apontando o tempo todo. E eu acho que, com razão, elas não podem dizer assim para mim: mas, pôxa, você ganha o dobro que eu, trabalha metade do tempo que eu e está querendo que eu faça a mesma coisa que você? Então, assim, são dificuldades muito grandes essas. Eu entendo as monitoras nesse sentido, porque eu não sei o quanto elas ganham, mas deve ser metade do que a gente ganha para trabalhar não o dobro agora, porque tem seis horas, não é? Eu, sei lá, é muita dificuldade, muita dificuldade (Carla, professora de creche, 30/11/2005).

Para essa professora, as resistências e a não mudança de atitude das monitoras podem estar relacionadas com as hierarquias da divisão do trabalho, expressa pelos salários e pela carga horária. Há de se destacar, porém, que as resistências e os conflitos dos saberes entre uma profissão e outra também fazem parte desse emaranhado de relações. Nestes casos, se pensarmos que o poder nada mais é do que as relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros, que não podemos falar de um único poder, mas sim em jogos, que ora uns possuem um grau maior de poder e ora esse poder é menor (ELIAS, 1981), tem-se que, na creche, tanto as monitoras quanto as professoras utilizam o *savoir-faire* para se relacionarem. E, neste sentido, é como se fossem forças que ora estão predominantemente do lado das monitoras, ora o contrário. As professoras também têm uma atitude de enfrentamento, quer seja no trabalho individual, quer seja nas reuniões coletivas.

Quando participei das reuniões de equipe, foi muito comum ouvir das professoras que as atividades na creche têm que ser pedagógicas. O que elas querem dizer é que, ao dar um banho na criança, por exemplo, é possível tornar essa atividade lúdica. Portanto, em muitos depoimentos, foram encontradas as expressões “tudo é pedagógico” ou “tudo é brincadeira”, por parte das professoras:

...que você estava na reunião o dia que eu falei do almoço. Tudo é pedagógico. E tudo é brincadeira, tudo é na brincadeira, como um almoço, você pode transformar numa hora muito legal, não tem que ser 'vamos lá, come, correndo e vamos, vai embora', você pode transformar numa brincadeira (Priscila, professora de creche, 19/12/2005).

Estes argumentos se contrapõem às percepções das monitoras, que verbalizam que as atividades que as professoras propõem invadem o tempo e o ritmo de trabalho construídos pelas monitoras. Para Andréa, no fato das crianças serem levadas para brincar no parque, há uma exacerbação das atividades, já que expressa o cansaço também apontado por Fernanda:

Então, assim, para a gente, se torna complicado isso, mas ela [professora] não consegue ver isso dessa maneira, ela acha que a criança tem que **aprender, tem que expandir, tem que crescer e, no nosso ponto, nós, que estamos** lá, a gente acha que as crianças poderiam estar um pouquinho maior, dois anos e meio, dois anos para frente, vendo esse tipo de coisa, de brincar na areia, na água, fazer bagunça, porque já são maiores. Com pequenos, fica difícil porque, se eu saio com dezoito, três não andam, ficam no carrinho, você os põe sentados, direto eles põem areia na boca, não é? Brincando, põem a mão no olho e coisas assim, então, para a gente, fica complicado isso, não é? (Andréa, monitora de creche, 14/11/2005).

a gente está sempre saindo, até fora se der, é meio cansativo, a gente sai com todas as crianças para fora com ela e as crianças todas. Mas aí a gente... pelo menos, elas vão para areia e tudo, depois a gente volta/retorna para a sala, nove horas é o horário do suco (Fernanda, monitora de creche, 11/11/2005).

A intenção neste trabalho foi a de mostrar as diferentes configurações que fazem parte da vida dessas trabalhadoras. Em suma, ao mergulhar nesta comunidade, percebe-se o quanto essas relações entre os saberes diferenciados pelas profissões vão configurando a educação e o cuidado de crianças. As relações de poder entre elas passam, dentre outras coisas, pela resistência e também aceitação destas contradições. A resistência por parte das monitoras está

naquilo que Elias (1994) chama de encapsulamento social para a manutenção do status do grupo:

Os mais 'antigos', muitas vezes, conseguem impor aos recém-chegados a crença de que estes são inferiores ao grupo estabelecido, não apenas em termos de poder, mas também 'por natureza'. E essa internalização da crença depreciativa do grupo socialmente superior pelo socialmente inferior, como parte da consciência e da imagem que este tem de si, reforça vigorosamente a superioridade e dominação do grupo estabelecido (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.175).

Em contraposição às maneiras de trabalhar das monitoras, Joana aponta essas diferentes concepções:

...há muita diversidade de como trabalhar... e **os monitores estão no mesmo tacho, assim, é um ou outro que quer dar uma saltada para fora, mas quem vai buscar, na maioria dos casos, é o professor.** Então eu, por exemplo, este ano, tive uma expectativa com uma monitora que eu achei: 'nossa! não vai dar certo', porque, assim, o que eu vejo, o que eu vi no ano passado era uma coisa que, na época de quando as monitoras tinham aquela relação mais de... como que fala? (....) De assistência... então não vai dar certo, porque, lógico, eu estou aqui para assistir as crianças nessa forma também, de estar dando... amarrando sapato, vendo febre, ver saúde, ver piolho, ver parará, parará, parará também, porque faz parte, mas não só isso. E a impressão que eu tinha dessa monitora, até ela trabalhar comigo, era que ela poderia ficar só focada nessa parte e não interagir muito com o meu trabalho, que eu gosto de quando tem um monitor, quando tem mais alguém para estar ali, que ela realmente faça parte, se ela faz parte do horário de trabalho dela, ela tem que se incluir, ela tem que achar gostoso, entendeu? (Joana, professora de creche, 08/11/2005).

Quando, nas relações de trabalho, há uma maior integração entre monitoras e professoras, ambas conseguem dizer que o trabalho se torna melhor e portador de satisfação. Para as monitoras e para o monitor, a relação com a

professora se torna agradável quando ela consegue se integrar no grupo e ajudá-los em suas atividades. Para Andréa, a professora anterior era muito boa, pois compartilhava com ela os afazeres com as crianças. Da mesma opinião é Antônio:

...professor, quando está lá, sempre ajuda a trocar, a dar banho, a dar alimentação à criança, aliás, eu acho que é o trabalho também, não é? Não só... Não sei se passou pela cabeça de alguém que: 'ah, eu sou professor, então só vou mexer com livrinho e tal, e não vou trocar fralda', então não sei se isso passa pela cabeça de alguém, não saberia lhe dizer, mas, no caso da nossa sala, não, a professora sempre nos auxilia nisso também. (Antonio, monitor de creche, 09/11/2005)

As contradições que essas hierarquias impõem, na subjetividade de monitoras e professoras, são expressas por todas. Ao mesmo tempo em que as monitoras se enaltecem no trabalho, ou seja, quando dão a entender que são importantes, sabem fazer o ofício cuidando das crianças, elas se contradizem ao dizer que as professoras estudaram mais, então isso justificaria o salário maior e a diferença de carga horária. Nas entrelinhas dos depoimentos, há esse preconceito e estigma que o grupo construiu, além da separação, quase sempre tênue, das configurações entre um grupo e outro. No entanto algumas professoras enaltecem essas diferenças também. É o caso de algumas que dizem que o trabalho educativo é realizado por elas ou quando verbalizam que “tudo é pedagógico”.

A seguir, esses depoimentos demonstram as diferenças de trabalho, nas percepções de Andréa e Antônio:

Aí, a gente já está cansada mesmo, assim, de criança, de choro, do peso da criança, com essas coisas, que, como estava te falando, a gente começa no comecinho de fevereiro, vai as férias inteiras, quer dizer, não tem férias de junho, de julho, nem nada, não é? E a maioria das crianças continua vindo nas férias, **mesmo que o professor pare, as monitoras não param, entendeu? O professor dá aquele descanso, aquela aliviada.** Nós não, então, nós só vamos parar nas nossas férias no começo de janeiro de novo, então, assim, eu acho que o começo do ano é legal, metade do ano... Mas a

hora que vai chegando, assim, outubro, novembro... Aí, que a gente percebe a canseira do dia-a-dia. (Andréa, monitora de creche, 14/11/2005)

Eu vejo as professoras no desenvolvimento desse trabalho e nós, monitores, no auxílio desse desenvolvimento, não é? Na nossa sala, como nós não temos uma professora todos os dias, são dois dias por semana, então nós também acabamos desenvolvendo essas atividades para as crianças de uma forma mais direta ao sentido do professor. Então eu vejo dessa maneira. (...) São brincadeiras de roda, pinturas, apesar de serem pequenos, eles gostam de pintar com as mãozinhas deles e tal. A gente sai com eles para fora, para eles sentirem a areia, essa coisa toda, não é? (Antonio, monitor de creche, 09/11/2005).

Para ambos, as diferenças estão relacionadas às posições nas hierarquias e na divisão do trabalho. A base destas controvérsias são as figurações para entender o processo social e essas relações de poder: monitoras cuidam e professoras educam.

Podemos afirmar, neste caso, que as monitoras são as estabelecidas, e as professoras *outsiders*? Num certo sentido, sim. Já que as monitoras conseguiram a coesão do grupo social ao longo de vários anos. Ao passo que, por se tratar de um grupo menor, as ligações entre as professoras ainda estão se formando. Entretanto essas configurações são contraditórias, não significando que um grupo domine o outro, ou seja, sendo as relações de poder entendidas como campo de forças, como um jogo de equilíbrio (Elias, 1980), ora há resistência e ora há dominação de um grupo sobre o outro. Como trata Elias a seguir, o grupo *outsiders*, ao mesmo tempo em que interioriza as percepções que os estabelecidos criam sobre eles, também se mostram rancorosos e tentam se enaltecer nas relações sociais:

Pessoas com a posição de outsiders em relação a certos grupos estabelecidos, mas que se sentem seus iguais ou mesmo superiores, por suas realizações pessoais ou, algumas vezes, até mesmo por sua riqueza, às vezes reagem rancorosamente às humilhações a que estão expostas; podem também estar plenamente conscientes dos defeitos do grupo estabelecido. Mas enquanto o

poder dos *establishment* permanecer intacto, tanto ele como seu padrão de comportamento e sentimento podem exercer uma atração muito forte sobre os outsiders. Muitas vezes, o maior desejo destes é serem reconhecidos como iguais por aqueles que os tratam, tão abertamente, como inferiores. A curiosa fixação dos desejos, sua fonte de significado (ELIAS, 1995, p.39).

- **A gestão e os conflitos no trabalho**

Com relação aos enfrentamentos dos conflitos estabelecidos entre as trabalhadoras na creche, a pesquisa de campo mostrou que as coordenadoras³⁷ apontavam abertamente as diferenças de trabalho entre esses dois grupos, mostrando-se preocupadas com os conflitos, sendo suas atitudes, na maioria das vezes, de amenizar e ouvir ambas as partes.

Ao ser perguntada sobre as diferenças no trabalho de professoras e monitoras, Júlia diz:

Então, essas diferenças têm que ter, porque eu acho que uma executa e a outra tem o olhar mais graduado, pra estar percebendo onde que essa organização está sendo falha, até mesmo pela própria formação da gente, não é? (...) Muitas vezes. **Temos falas de monitoras que, quando tem algum trabalho e geralmente é no papel, que é uma coisa mais concreta, elas falam: ah, mas eu não sou professora. Algumas até se recusam a fazer esse tipo de trabalho, mesmo a gente também tentando trabalhar que o educar estão no mesmo patamar, não é?** Que é uma fala, assim, bem clara, da secretaria [de educação], não é? Mas ainda sofremos essa situação, que realmente eu ainda tenho muito conflito em relação a como se trabalhar esses dois profissionais, com uma mesma criança, não é? Então realmente é complicado (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/2006).

³⁷ Por coordenação da creche, atribuo a diretora, vice-diretora e a orientadora pedagógica. Como a entrevista foi realizada apenas com a orientadora pedagógica, as análises são predominantemente baseadas nos depoimentos dela, mas também nas conversas informais que tive com a diretora e vice.

Ao dizer que essas distinções existem pela própria formação e o trabalho a ser desenvolvido pelo poder público é o de atenuar essas diferenças através de cursos de formação que estão previstos nos horários de trabalho através do GEM (Grupo de Estudos de Monitores), a orientadora pedagógica, uma vez por semana, num período de duas horas, trabalha com as monitoras no grupo de formação. Ou seja, ela leva textos, filmes, visitas às outras escolas, discutem algum tema pedagógico. Do ponto de vista dela, tem surtido efeito, pois acredita que as monitoras estão mais atentas para trabalhar a criança na perspectiva da pedagogia da infância. Todavia vê que o curso oferecido pela prefeitura municipal também contribui para isso:

Olha, a gente vem percebendo uma mudança a partir do momento em que elas foram fazer um curso de formação dado pela prefeitura. Então eram professoras, não é? Que se empenharam em estar dando esse curso e que eu tive muito contato com o que elas estavam fazendo, não é? Eu fiz uma ponte pra também estar valorizando esse trabalho. E aí eu comecei a perceber que elas [monitoras] estavam, assim, com mais entendimento em relação ao espaço da educação infantil, que não era pra dar aquele banho mecanizado, mas trabalhar a criança no seu todo, não é? Nas suas experiências e aí a gente trouxe, assim, muitas filmagens para as professoras começarem a filmar e a gente sempre apontando pra esse cotidiano e significando... (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/2006).

Apesar de salientar que o grupo de formação contínua tem sido bom para as monitoras, para que elas compreendam as atividades pedagógicas, tão expressas pelas professoras e também pelo poder público municipal, Júlia acredita que ainda há muita dificuldade delas estarem integrando esses conhecimentos no cotidiano de trabalho:

Mas é muito complicado, porque ainda elas [monitoras] não percebem que é uma forma delas estarem ampliando seu conhecimento, muitas vezes, quando tem leitura, elas acham chato, então sempre a gente precisa fazer uma dinâmica diferenciada e sempre com a minha

presença. Em qualquer leitura, eu preciso estar lá explicando, o grupo tem muitas dificuldades de interpretar textos (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/2006).

Um olhar mais atento permite dizer novamente que as resistências do grupo não permitem, muitas vezes, a presença dos conhecimentos do grupo oposto, neste caso, aquele que detém o conhecimento pedagógico. Também há de se considerar que os diferentes níveis de formação educacional das monitoras – algumas com o nível fundamental incompleto – são passíveis de consideração. Mas a orientadora pedagógica acredita que há uma melhora do seu trabalho do início até hoje e atribui isso a uma política de educação infantil que dá subsídios para uma discussão mais ampliada na rede municipal para que os projetos pedagógicos se concretizem:

Olha, eu acho que a tendência é sempre que vai melhorar, mesmo porque há uma divulgação agora, não é? E acho que as orientadoras também estão nesse trabalho de estar divulgando, não é? Através dos projetos realizados nas escolas e, inclusive, assim, a gente faz até uma... entre os bairros aqui de Campinas, a gente também se fala pra ver o que está acontecendo na nossa região, tal. Então tem também esse trabalho paralelo, não é? Mas acredito, assim, que as famílias estão entendendo mais o brincar, o direito da criança, apesar da gente ter um enfrentamento também da falta de estrutura familiar, crianças morando em área de risco, a saúde ainda precária e até, assim, é uma defesa minha, da gente estudar mais a área de Vigotsky, mais a área da antropologia, pra não ficarmos tão frustradas com os estágios do Piaget (Júlia, orientadora pedagógica, 05/05/2006).

Sendo assim, há uma tentativa das professoras e também da coordenação de avançar, solidificar os conhecimentos, levar adiante aquilo que elas acreditam, ou seja, aquilo que é a centralidade do trabalho delas: o exercício da docência, trazendo os embasamentos dos conhecimentos adquiridos ao longo da experiência profissional, mas também através dos cursos de formação de

professores. Atrelados a isso, existe um movimento da rede municipal para que isso aconteça, quer seja pela formação contínua em serviço, quer seja pela integração da gestão municipal com as coordenadoras pedagógicas das creches. Em se tratando dos campos de forças entre elas, há de se considerar que, ao enfrentarem as resistências, as professoras e coordenação estimulam a quebra da coesão das monitoras, não deixando de ser um movimento para que enfrentem essas adversidades. Nas palavras de Elias (1980, p.20): “Mesmo tendo presente que as forças sociais são forças exercidas por pessoas sobre si mesmas e sobre os outros, é ainda muito difícil quando falamos e pensamos, precavermo-nos contra a pressão social das estruturas verbais e conceptuais”.

Diante do exposto, esse capítulo mostrou que as interlocuções entre as pessoas nas relações sociais são antagônicas, ao mesmo tempo em que os indivíduos estão ligados pelas teias de interdependências, a subversão e seus deslocamentos trazem à tona a complexidade das relações sociais que operam entre elas. Considera-se, portanto, que a existência dos conflitos, tensões e embates entre os indivíduos faz parte das figurações, mas as ligações afetivas fazem com que professoras e monitoras estabeleçam relações de dependência uma com as outras, por exemplo. Nem sempre o conflito permanece, não é algo estático, como nos diz Elias (1980). Vêm-se aí situações típicas das relações sociais, um movimento constante e processual dos indivíduos na sociedade, a construção de saberes na educação e cuidado de crianças no espaço público, realizadas em predominância por mulheres.

Considerações Finais

“Não, não é uma questão de otimismo. É o método de trabalho normal de um cientista. Temos um problema, e um belo dia, dizemos: tenho a solução. Não a inventamos, simplesmente a possuímos.” (ELIAS, 2006, p.85)

Tendo como finalidade discutir as condições de trabalho e as relações sociais de monitoras e professoras de uma creche pública municipal na cidade de Campinas, buscamos entender o processo social e figuracional que elas estabelecem com a profissão, nas relações entre elas e também com as famílias e crianças por elas educadas. Por se tratar da análise do processo social e das teias de interdependências, num primeiro momento, foi preciso mergulhar no cotidiano da creche, na tentativa de apreender as configurações estabelecidas entre elas. O que a princípio, na tese de doutoramento, pareceu se tratar das influências das condições de trabalho na saúde dessas trabalhadoras, as observações do local de trabalho instigaram o aprofundamento teórico-metodológico das relações de poder e dos diferentes saberes construídos na educação de crianças no espaço público.

Diante disso, os aspectos metodológicos, como a permanência na creche, as observações do cotidiano de trabalho, as entrevistas feitas com essas trabalhadoras, possibilitaram compreender as estreitas ligações que se dão ao longo das diferentes trajetórias profissionais e de formação, numa atividade predominantemente feminina. No entanto, há de considerar que o vivido no trabalho abarca o que não se pode dizer, o silêncio no trabalho é aqui entendido como o não dito ou o não expresso: “o silêncio que se apresenta quando é perigoso falar, embora logo reconheça que quase sempre é perigoso falar.

Portanto existem situações sociais nas quais a ambigüidade está presente, levando ao silêncio” (CRUZ, 2005, p.134). A pesquisa feita em local de trabalho pode ter contribuído para que, em alguns momentos, houvesse o silenciamento das trabalhadoras; não inviabilizando, entretanto, as interpretações e análises dos dados.

De uma maneira geral, as condições de trabalho e os conflitos que elas vivenciam foram expressos em depoimentos ou no acompanhamento das atividades de trabalho. Mesmo as monitoras e professoras não entrevistadas contribuíram para a compreensão das estreitas ligações com as atividades educativas e entre elas. A direção e coordenação da creche também estiveram postas a fornecer os dados relativos aos números de funcionários, a dinâmica da educação municipal e dos materiais de consulta, bem como o projeto político pedagógico. Nas conversas informais com a gestão da creche, ficava clara a constatação de que as relações de poder entre os distintos grupos profissionais faziam parte do cotidiano de trabalho.

De acordo com os dados apresentados, constata-se que as professoras e monitoras em creche, no município de Campinas, possuem estabilidade no emprego, já que a maioria é concursada, corroborando os dados do INEP no estado de São Paulo, em que, na rede municipal, os profissionais da educação básica são majoritariamente estatutários. A maioria (83,8%) das professoras de educação infantil está alocada em instituições públicas, conforme a PNAD de 2004. No município de Campinas, sendo a maioria das instituições de educação infantil vinculada ao poder público municipal, as professoras e monitoras têm contratos de trabalho estável. Apesar de ter encontrado professoras que, ao longo da carreira, tiveram contratos de trabalho flexíveis, atuando como substitutas, todas as entrevistadas são concursadas e efetivadas. A educação infantil é tida como um nicho de trabalho feminino, cuja composição é predominantemente de mulheres, mas já com indícios da inserção masculina nesta área, conforme pesquisa empírica, em que há, na creche, um monitor.

A entrada no ofício pelas monitoras esteve relacionada com a possibilidade de estabilidade econômica e financeira que a área pública oferece. As diferentes

trajetórias mostraram que, em antigas ocupações, estavam em empregos domésticos, *telemarketing*, como agentes de saúde e em transporte de cargas, no caso de Antonio. Sendo assim, todos tiveram a ascensão na mobilidade social, com vínculos de trabalho estáveis e seguridade no emprego.

No caso das professoras, a manutenção da posição social é assegurada pelo emprego na creche, sendo dividido com outros locais de trabalho, como é o caso de Carla e Joana que, em outro período, são professoras da rede pública de jovens e adultos e na educação infantil, respectivamente.

Com relação à média salarial, os dados da PNAD mostram que, em 2004, o salário era de R\$ 828,68 para as professoras de educação infantil com graduação em Pedagogia. Na creche, as informações sobre os salários foram obtidas através das entrevistas, que em média é de R\$ 2.200,00 para as professoras. No caso das monitoras de creche, os salários são de R\$ 1.200,00 aproximadamente, variando conforme os benefícios, como auxílio transporte e alimentação. Constata-se, portanto, que os rendimentos destes grupos profissionais são maiores se comparados com os dados do IBGE, sendo motivo de satisfação de todas e também de Antonio.

As condições de trabalho apontam melhorias, se comparadas com o início do trabalho na creche. Para as monitoras, isto está associado com a redução da carga horária e com a passagem das creches para a área educacional, já que agora são reconhecidas por exercerem a educação com as crianças. Quando as creches pertenciam à assistência social, na década de 1980, as monitoras eram responsáveis pelos serviços de higiene e limpeza, além dos cuidados com as crianças. Percebe-se que as monitoras mais novas em tempo de serviço anseiam a graduação em Pedagogia, como no caso de Fernanda, Andréa e Aparecida. As mais antigas desejam permanecer no cargo de monitoras de creche, sendo que apenas Nair gostaria de graduar-se em pedagogia. Para Antonio, o desejo é a graduação em química e, posteriormente, atuar como professor universitário. Vê-se aqui indícios de que o ofício de monitora de creche é local de passagem para as novatas e também para o homem.

Para as professoras, as condições de trabalho são tidas como melhores do que no início das atividades na creche. De uma maneira geral, dizem que, aos poucos, vão se integrando e conseguindo desenvolver as atividades educativas com as crianças, embora sintam dificuldades em desenvolvê-las, dadas as diferentes trajetórias profissionais e de formação das monitoras. Ainda que as condições de trabalho estejam associadas ao número de crianças, aos conflitos impostos pelas diferentes formações na creche e às relações de poder que se configuram neste cenário, todas as professoras desejam permanecer na profissão. É com contentamento que dizem fazer parte da construção da cidadania e da educação de crianças no espaço público. Para algumas, a continuação da formação se dá através de leituras de livros sobre a educação de crianças e também a participação em eventos acadêmicos sobre o tema, além de desejarem se especializar na área de psicopedagogia e educação especial.

Verifica-se que, para todas as entrevistadas, os afazeres domésticos e o cuidado familiar ficam sob suas responsabilidades, dividindo o tempo de trabalho produtivo com a gratuidade do trabalho reprodutivo, parafraseando Hirata & Kergoat (2007). Há, portanto, a conciliação das duas esferas para que consigam aquilo que lhe é de direito: a igualdade no trabalho, quer seja na produção, quer seja na conciliação das atividades reprodutivas.

Os dois grupos profissionais se constroem na perspectiva de que às mulheres foram concedidas o cuidado e a educação das crianças. Numa perspectiva histórica, possibilitou a compreensão das imbricações entre ser mulher e ser trabalhadora em creches. Para monitoras e professoras, os saberes no trabalho têm a ver com a feminilidade aprendida desde a infância e transmitida de gerações a gerações, que acabam influenciando o exercício do ofício e da profissão. As dificuldades iniciais para elas foram a falta de experiência com a educação de crianças, mesmo para aquelas que tinham filhos e/ou fizeram o curso médio em nível de magistério. Nesta perspectiva, por diversos depoimentos, percebe-se que não há uma separação entre o que se produz na esfera doméstica e no espaço privado. Há, com isso, a compreensão de que as relações sociais são sexuadas e, como prática social (KERGOAT, 1986), a organização e o processo

de trabalho são influenciados por ser mulher ou homem no mercado. Seria o trabalho em creches diferenciado se estivessem os homens no cuidado e na atenção com as crianças? De certa maneira, quem nos mostra a resposta para essa pergunta é Antonio, que, enquanto monitor de creche, aprendeu com as mulheres o exercício de sua atividade, expressando para as crianças: “*Não sou pai*”. Na tentativa de se integrar ao grupo, oferece às monitoras e professoras seu esforço físico no cuidado com as crianças.

Ao que parece, o trabalho com a educação de crianças possui, ao mesmo tempo, uma dimensão relacional, ou seja, ambas mantêm contatos físicos, cognitivos e intelectuais com as crianças, mas também há uma preocupação e uma ênfase com relação à utilidade social da profissão. Contribuir para a sua educação e assisti-las em suas necessidades são apontadas como inerentes a essa atividade. É aqui que a qualificação e as qualidades individuais perpassam as relações de gênero, ou seja, as construções de ser trabalhadora em creche são realizadas por mulheres numa sociedade cujas práticas sociais estão vinculadas e contribuem para o exercício do trabalho. Nesse caso, é dizer que sua subjetividade é construída numa teia de relações sociais em que as hierarquias entre ser homem e mulher estão presentes (KERGOAT, 1992). A monitora Filomena expressa que ser monitora é “*ser um bocado mãe*”, assim como Joana, professora que explica suas atividades: “*Mas é bem esse trabalho de mãe, assim*”. Embora essas congruências apareceram nos depoimentos, verifica-se que, para algumas monitoras e professoras, existe diferença entre o cuidado e a educação das crianças no espaço público, sendo percebidas através da experiência no trabalho.

Os sentimentos de realização profissional são conseqüências do envolvimento pessoal no trabalho, ao mesmo tempo em que é portador de diferenciação entre os pares. Ou seja, ser professora em creche, assim como ser engenheiro e médico é motivo de orgulho e de respeito, é dizer que: “Esta é a qualidade, posse, realização ou dom pelo qual eu difiro das pessoas que encontro a meu redor, aquilo que me distingue delas” (ELIAS, 1994, p.118). Essas representações sobre a profissão fazem parte das construções dos indivíduos,

mas é também desenvolvida através da aprendizagem social ao longo dos anos. Para as professoras, educar e cuidar de crianças traz a idéia de pertencimento a um grupo social, neste caso, ser professora em creche (ELIAS, 1998; 1994).

O reconhecimento no e pelo trabalho é constitutivo daquilo que diz respeito ao sujeito (a subjetividade), a como ele se apresenta nas ações e nas relações sociais, aos sentidos e valores que ele atribui ao trabalho. Assim, a análise das representações apreendeu as formas de reconhecimento no e pelo trabalho, tais como o reconhecimento, pelos colegas, pela sociedade e pelo poder público, que faz um trabalho de qualidade e importância social. As monitoras expressam o aumento do número de crianças que freqüentam a creche, se reconhecem como portadoras dos saberes do cuidado das crianças, enfatizados por *“a maior [tarefa] é nossa mesmo, assim, eu acho que a gente faz mais que o professor no berçário”*, na fala de Fernanda.

Se analisarmos que “o trabalho é uma fonte inesgotável de paradoxos” (DEJOURS, 2001, p.141), é através dele que tanto professoras quanto monitoras se enaltecem e sentem orgulho de estarem na creche. É através das ligações afetivas com as crianças, com a perspectiva de educá-las para um mundo melhor, como diz Carla, que se dá sustentação ao trabalho. O uso da criatividade ao brincar, dançar, cantar, banhar, alimentar e contar histórias faz a centralidade destas duas profissões. Similitudes à parte, o que está em jogo nas teias de interdependências entre elas são as relações de poder. Aqui o referencial teórico-metodológico de Elias foi fundante para a compreensão do objetivo desta tese: os poderes e o exercício dos saberes nas duas profissões. Se, de um lado, as monitoras mostraram-se um grupo com uma ligação estabelecida com a comunidade na qual trabalham, pois muitas são moradoras da região, e conseguiram com o coletivo de trabalho a redução da carga horária, estando interligadas há pelo menos duas décadas, como no caso das mais antigas, é possível dizer que, em se tratando da manutenção do poder e do *status*, elas resistem à presença e aos saberes das professoras.

Tornou-se evidente que os saberes adquiridos por elas ao longo do tempo e a coesão do grupo com que elas se reconheçam como trabalhadoras que sabem

cuidar das crianças. Para as monitoras as distinções do trabalho das professoras é que ficam mais tempo com as crianças, são conhecedoras do bairro e do convívio familiar das crianças e famílias, sabem reconhecer as expressões das crianças, como os motivos de choro, por exemplo. As estratégias para acalmar as crianças também são aprendidas por elas como balançá-las nos brinquedos, embala-las no colo ou em carrinhos. Contam histórias, inventam personagens e cenários. Ressaltam que, apesar de cansativo, conseguem fazer as atividades com muitas crianças ao mesmo tempo. Nas observações *in loco* evidenciou que as monitoras atendem muitas crianças ao mesmo tempo. Neste sentido, usam o olhar, a atenção e a rapidez para alimentar as crianças e ao mesmo tempo vêem as outras crianças que brincam entre elas. Essas estratégias e esses conhecimentos para tecer as relações sociais são usados por elas para enaltecer e reforçar a dominação dos saberes que adquiriram ao longo do tempo.

Por outro lado, as professoras tentam articular os saberes escolarizados, enaltificados pelo diploma escolar de nível superior, com as aprendizagens aí conquistadas. Nesta pesquisa, cabe ressaltar que, das seis professoras entrevistadas, apenas uma entrou na creche na década passada, outras entraram depois de 2000. Esse fato parece mostrar que a dimensão histórica do processo social deve ser considerada no jogo dos poderes, uma vez que a coesão, a intimidade emocional e a obediência às normas do grupo podem ainda estar se formando para as professoras. Os depoimentos das professoras expressam os conflitos e as resistências das monitoras. As atividades propostas por elas nem sempre são “aceitas” pelas monitoras, como mostra Carla. Entretanto, as professoras propõem mudanças na educação e cuidado de crianças, pautadas principalmente pelos conhecimentos pedagógicos obtidos pelos cursos de formação de professores. São exemplos: o almoço na creche com crianças de diversas faixas etárias, a retirada de berços na sala para ampliar o ambiente e favorecer a aprendizagem motora, os contos de histórias, o projeto do teatro após o almoço, os passeios artísticos e culturais. São atividades programadas e embasadas pelas propostas pedagógicas do coletivo de trabalho e da secretaria municipal de educação. Para as professoras a diferenciação está pautada pelo

reconhecimento social do diploma escolar, usado para proteger o *savoir-faire*, que é o ato educativo com as crianças de zero a seis anos.

A partir desses aspectos, as categorias analíticas da sociologia do trabalho contribuíram para explanar e “descer o véu da produção” na creche, parafraseando Marx. Analisar as condições de trabalho destas profissionais, enfatizando as diferentes construções nas trajetórias profissionais e de formação, as reivindicações das monitoras pela redução da carga horária, a divisão e as hierarquias no trabalho e as estratégias de resistências diante das dificuldades trazem à tona as contribuições de uma sociologia que analisa o trabalho em creches. O uso da criatividade, a experiência adquirida nas atividades, os saberes de cuidado e educação, a formação das crianças para o exercício da cidadania foram expressos pelas monitoras e também pelas professoras. Diante disto, ambas relatam o reconhecimento social do trabalho, além de situarem o ato educativo e de cuidado como fonte de prazer no trabalho. Embora se trate de uma estratégia coletiva de defesa (DEJOURS, 1992), é através dela que as profissionais se mantêm no trabalho. Os processos sociais vivenciados pelas monitoras, como a passagem da creche da assistência social para a área de educação é tida como uma melhoria das condições de trabalho, pois seus saberes são reconhecidos pela gestão municipal. Por outro lado, as professoras também verbalizam satisfação ao perceberem que contribuíram para o ensinamento da cidadania para as crianças.

Por todos esses motivos, pareceu-nos que as relações sociais e de poder no trabalho de monitoras, monitor e professoras mostram que estas são antagônicas, ao mesmo tempo em que os indivíduos estão ligados pelas teias de interdependências, a subversão e seus deslocamentos trazem à tona a complexidade das relações sociais que operam entre elas. Considera-se, então, que a existência dos conflitos, tensões e embates entre os indivíduos fazem parte das figurações, mas as ligações afetivas fazem com que professoras e monitoras estabeleçam relações de dependência uma com as outras, por exemplo. Nem sempre o conflito permanece, não é algo estático, como nos diz Elias (1980).

Vêm-se aí situações incongruentes, típicas das relações sociais, um movimento constante e processual dos indivíduos na sociedade.

A possibilidade das forças de poderes se alterarem é o risco das relações sociais. Aos que têm sede de saber, o convite para o aprofundamento de análise de novas configurações no espaço onde mulheres fazem a educação.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo, Ed. Boitempo, 1999.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar*: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, v.4, n.3 (42), set/dez, 2003, p.53-65.

BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.46, n.3, 2003, p.593-607.

BARRETO, Ângela. *Por que e para que uma política de formação do profissional de educação Infantil?* Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.11-15.

BRUSCHINI, Maria Cristina; AMADO, Teresa. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.64, p.4-13, fev., 1998.

BRUSCHINI, Maria Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. *Cadernos Pagu*, n. 17/18, p. 157-196, 2001/2002.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p. 537-572, set/dez, 2007, p.537-593.

CAMPOS, Maria Malta Machado. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.11-15.

CAMPOS, Maria Malta Machado. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 106, p. 117-127, 1999.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão salarial: uma crônica do salário*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto. Entre a casa e a escola: educadoras de primeiro grau na periferia de São Paulo. *R. Bras. Est. Ped.*, Brasília, v.76, n.184, p.407-444, set/dez, 1995, p. 407-443.

CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. Ed. Xamã e Fapesp, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. 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.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, Cortez, 2002.

CONTI, Celso Luiz. *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. [Tese de doutoramento] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

COSTA, Luciano Rodrigues. Homens de ouro: o *métier* de garimpeiro e os garimpos em Minas Gerais. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Maria Teresa. Os dez piores e os dez melhores no *ranking* social. *Correio Popular*, Campinas, 24 fev, 2003.

CRUZ, Lea. *Línguas cortadas? Medo e silenciamento no trabalho do professor*. Rio de Janeiro/ São Paulo: EdUFF/Xamã, 2005.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. *Regimes de trabalho, usos do tempo e desigualdade entre homens e mulheres*. In: Anais do I Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero –Cooperação Brasil-França. USP/UFRJ. São Paulo/Rio de Janeiro, 2007.

DÉJOURS, Christopher. *A loucura do trabalho*: estudo da psicopatologia do trabalho. 5a ed., São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DEJOURS, Christopher. Inteligência Operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês. In: HIRATA, H. (Org.) *Sobre o modelo japonês*, EDUSP, 1998, p. 281-310.

DÉJOURS, Christopher. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2001.

DEJOURS, Christopher. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, L.I. *Christofher Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Ed. Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004, p.38-78.

DEMAILLY, Lise. La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 27, n.3, 2001, p.523-542.

DEMARTINI, Zeila Fabri D. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz Silva Gordo (org.) São Paulo: *Textos CERU*, 1999, p.33-46.

DEMARTINI, Zeila Fabri D. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Desafios da pesquisa em ciências sociais. Textos Ceru*, 8, série 2, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.139-154, março, 2002.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.

DURKHEIM, Emile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Norbert. *Conocimiento y Poder*. La piqueta: Madrid, 1981.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: edições 70, 1980.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1994.

ELIAS, Norbert. *Mozart: a sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.

ELIAS, Norbert. *Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FABBRO, Márcia Regina; HELOANI, José Roberto. Um outro olhar sobre a organização do trabalho da enfermagem: o caso de um centro obstétrico. *Acta Paul. Enf.*, v.17, n.2, abr/jun., 2004, p. 148-156.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Prefácio à edição brasileira. In: ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo identidades*. São Paulo, Cortez, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila Brito; PRADO, Patrícia Dias (orgs). *Por uma cultura da infância*. 2^a. ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do profissionalismo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

GOHN, Maria Glória. *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Laboriosas mas redundantes: gênero e mobilidade no trabalho no Brasil. *Estudos Feministas*, ago/dez, 2001, p. 82-102.

HEINICH, Nathalie. *A sociologia de Norbert Elias*. Bauru, Ed. Universidade Sagrado Coração, 2001.

HELOANI, José Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Revista Produção*, v14, n3, set/dez, 2004, p. 77-86.

HIRATA, Helena. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova

conceituação. In: KARTCHEVSKY, A . *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1986.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferretti, Celso J. *et al.* (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes, 1994.

HIRATA, Helena. Novos modelos de produção, qualidade e produtividade. *Seminários e Eventos*, Universidade de São Paulo, 52, 1995.

HIRATA, Helena. Trabalho, família e relações homem-mulher – reflexões a partir do caso japonês. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 2, outubro, 1996.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cad. Pagu*, n.17/18, 2002, p. 139-156.

HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho?* Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo; Boitempo, 2003.

HIRATA, Helena. Apresentação à edição brasileira. In: MARUANI, M.; HIRATA, Helena. (orgs) *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo, editora Senac, 2003, p. 15-20.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, M.; HIRATA, H. (orgs) *As novas fronteiras da*

desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003, p.111-123.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p. 537-572, set/dez, 2007, p.595-610.

HYPÓLITO, Álvaro L.M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Ed. Papirus, 1997.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY, A . *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1986.

KERGOAT, Daniele. Le métier. In: DEJOURS, Christophe (dir.). *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris: Ed. De l'AOCIP/CNRS, 1988.

KERGOAT, Danièle. Ouvrières et infirmières, deux rapports à la qualification. In: Kergoat, Danièle. *Les infirmieres et leur coordination*: 1988-1989. Paris: Ed. Lamarre. 1992.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M.J.M.; MEYER, D.E.; WALDOW, V.R.(orgs) *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.19-27.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Pro-Posições*, v.13, n.1 (37), jan. abr, 2002, p.47-59.

KERGOAT, Prisca. *Métier, profession, job*. In: HIRATA, Helena; LABORIE, François; LA DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris :PUF, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. *Memória e prática docente: as faces da memória*. Coleção Seminários, no.2, Campinas, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, n.68, dez, 1999, p.61-79.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

KRAMER, Sônia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo, Ed. Ática, 2005.

KUHLMANN-JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN-JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Mediação, 2004.

LANG, Alice Beatriz Silva Gordo. Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: *Humanitas*, v.1, p.144, 1992.

LEITE, Márcia Paula. *O futuro do trabalho*. Novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Scritta, 1994.

LEITE, Márcia Paula; SOUZA, Aparecida Néri. *Estado da Arte sobre as condições de trabalho e suas implicações sobre a saúde do professor da educação básica*. 2007. (Relatório de pesquisa) Disponível em: www.fundacentro.gov.br.

LIEDKE, Elida R. Relações de Trabalho. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 1 ed. PORTO ALEGRE: EDITORA DA UFRGS, 2006.

LOPES, Marta Júlia; LEAL, Sandra Maria. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. *Cadernos Pagu* (24), jan./jun, 2005, p. 105-125.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, Ângela Maria. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 221-239, 2003.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASSELLI, Maria Cecília. *Estresse e trabalho de monitoras de creche: uma abordagem multidisciplinar*. [Tese de doutoramento] Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MEIHY, José Carlos Bom. Definindo história oral e memória. *Cadernos do Ceru*, n.5, série 2, 1994.

MENESES, Margarete. Longe do paraíso: poder e deslocamento entre estabelecidos e *outsiders*. *CAOS- Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n.9, set.dez./ 2005, p.16-37.

MEULDERS, Danièle et al. Trabalho e maternidade na Europa, condições de trabalho e políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p. 537-572, set/dez, 2007, p.611-639.

MICELI, SÉRGIO. Norbert Elias e a questão da determinação. In: NEIBURG, Federico et al; WAIZBORT, Leopoldo (org). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo: EDUSP, 2001, p.113-127.

MINAYO, Maria Cecília Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. Documento preliminar, acessível em [www. mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), 18/10/2004, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica de 2003*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Acessível em www.mec.gov.br, em 29/06/2007.

MOLINIER, Pascale. O ódio e o amor, caixa preta do feminismo? Uma crítica da ética do devotamento. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v.10, n. 16, p.227-42, dez., 2004.

MONTALI, Lilia. Rearranjos familiares de inserção, precarização do trabalho e empobrecimento. *R. Bras. Est. Pop.*; Campinas, v12, n2, jul/dez, 2004, p.195-216.

MONTENEGRO, Tereza. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo, EDUC, 2001.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. Os Profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 5a. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000, p. 101-120.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. 1, p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, vol. 25, Set./Dez., p. 1127- 1146, 2004.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo, Cortez, 2003.

PARADEISE, Catherine. *Les comédiens: professions et marché du travail*. Paris: Press Universitaires de France, 1998.

PINHEIRO, Márcia Pereira Silva. *A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche*. [Dissertação de Mestrado], Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. Biblioteca básica de Ciências Sociais. Série 2. Textos, v.7, 1991.

RODRIGUES, Maria Lourdes. *Sociologia das profissões*. Portugal, Ed. Celta, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, n.82, ago, p.21-29, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, fev., 1996, p.58-65.

ROSEMBERG, Fúlvia . Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 107, p. 07-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia . Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. [Tese de Doutorado] Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SANT'ANNA, Denise. Horizontes do corpo. In: Bueno, ML; Castro, AL. *Corpo território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005, p.119-134.

SANTOS, Eloísa Helena. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. *Trabalho e Educação*, n.1, fev.jul., p. 13-27, 1997.

SEGNINI, Liliana Petrilli Rolfsen; SOUZA, Aparecida Neri. *Trabalho e Formação Profissional no Campo da Cultura: Professores, Músicos e Bailarinos*. Relatório Parcial de Pesquisa, Projeto Temático FAPESP, 2005.

SEGNINI, Liliana. *Mulheres no trabalho bancário*. São Paulo: Edusc/Fapesp, 1998.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro, Record, 2006.

SILVA, Ademir Alves. A reforma da previdência social brasileira: entre o direito social e o mercado. *São Paulo Perspectiva*, v.18, n.3, São Paulo jul./set., 2004.

SILVA, Isabel Oliveira. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. Cortez, SP, 2001.

SILVESTRE, Jorge A; KALACHE, A; RAMOS, Luis; VERAS, Renato P. O envelhecimento populacional e o setor saúde. *Arquivo de Geriatria e Gerontologia*, n. 1, p.81-89, 1996.

SOUZA, Aparecida Neri. *Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França*. In: Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero, 2007, São Paulo. Acessível em <http://www.fcc.org.br>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do. trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência. como profissão de interações humanas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org) *Trabalho, educação*

e prática social: Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.44-93.

TOMASI, Antonio Pádua; SILVA, Ivone Mendes. *Ofícios de ontem e ofícios de hoje*: ruptura ou continuidade? In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2007.

VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1986.

VENCO, Selma Borghi. *Tempos moderníssimos nas engrenagens do telemarketing*. [Tese de doutoramento] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANEXO 1

Descrição da CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) Ministério do Trabalho e Emprego 2002

Professoras de nível médio da educação infantil.

3311

Títulos

3311 - 05 Professor de nível médio na educação infantil - Educador infantil de nível médio, Professor de escolinha (maternal), Professor de jardim da infância, Professor de maternal, Professor de pré-escola

3311 - 10 Auxiliar de desenvolvimento infantil - Atendente de creche, Auxiliar de creche, Crecheira

Professores de nível médio na Educação Infantil

Descrição sumária

Ensinam e cuidam de alunos na faixa de zero a seis anos; orientam a construção do conhecimento; elaboram projetos pedagógicos; planejam ações didáticas e avaliam o desempenho dos alunos. Preparam material pedagógico; organizam o trabalho. No desenvolvimento das atividades, mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas.

Formação e experiência

Para professores de nível médio na educação infantil, requer-se escolaridade de ensino médio, acrescida de curso técnico de formação para o magistério. Para a ocupação de auxiliar de desenvolvimento infantil, requer-se ensino fundamental, com aprendizado no local de trabalho, sob orientação da equipe escolar.

Condições gerais de exercício

Trabalham em instituições de ensino das esferas pública e privada. Atuam de forma individual, com supervisão permanente, em ambientes fechados e a céu aberto, no período diurno.

Consulte

2331 Professores do Ensino Profissional

Código internacional CIUO 88:

3320 - Maestros de nivel medio de la enseñanza preescolar

3311

A - ENSINAR ALUNOS

Cantar músicas

Criar espaço para brincadeiras

Brincar com os alunos

Contar histórias

Dramatizar histórias e músicas

Desenvolver atividades artísticas

Modelar massas e argila

Colar materiais

Recortar materiais

Desenhar

Pintar

Escrever letras e números

Ensinar culinária

B - ORIENTAR A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Conversar com alunos (roda da conversa)
Construir regras com os alunos
Apresentar regras da escola
Desenvolver capacidades motoras
Desenvolver capacidades emocionais
Desenvolver capacidades intelectuais
Trabalhar dificuldades e potencialidades dos alunos
Explicar atividades propostas
Orientar atividades artísticas
Orientar atividades com jogos e brinquedos
Orientar atividades de desenho
Orientar manuseio de materiais (tesoura, lápis etc.)
Ler textos
Elaborar histórias com alunos
Mostrar filmes
Comentar filmes
Administrar biblioteca circulante
Desenvolver atividades com informática

C - CUIDAR DOS ALUNOS

Observar estado geral dos alunos (higiene, saúde etc.)
Orientar higiene pessoal
Servir alimentação aos alunos
Alimentar os alunos
Supervisionar refeições
Auxiliar alunos na colocação de peças de vestuário
Trocar fralda dos alunos
Trocar roupa dos alunos
Dar banho nos alunos
Supervisionar entrada e saída dos alunos
Supervisionar recreio
Supervisionar momento do sono e descanso
Acompanhar alunos em eventos extracurriculares
Observar higiene dos brinquedos
Higienizar brinquedos
Trocar roupa de cama
Acompanhar alunos em cursos extraclasse

D - ELABORAR PROJETOS PEDAGÓGICOS

Analisar necessidades do aluno e da comunidade
Investigar interesse do aluno
Debater projeto com direção e coordenação
Determinar parâmetros do projeto

Pesquisar materiais e recursos disponíveis
Definir atividades pedagógicas
Especificar materiais de ensino-aprendizagem
Elaborar cronograma
Apresentar projeto aos alunos

E - PLANEJAR AÇÕES DIDÁTICAS

Definir objetivos da ação didática
Definir conteúdo pedagógico das áreas de conhecimento
Definir técnica de trabalho (estratégias)
Definir métodos de avaliação
Planejar o roteiro de aula
Selecionar material didático
Criar jogos e brincadeiras
Visitar locais para eventos extracurriculares
Selecionar eventos e atividades extracurriculares
Reestruturar estratégias

F - AVALIAR DESEMPENHO DOS ALUNOS

Observar a socialização
Observar a linguagem
Observar o desenvolvimento motor
Observar o raciocínio lógico
Corrigir atividades
Avaliar atividades dos alunos

G - PREPARAR MATERIAL PEDAGÓGICO

Solicitar material pedagógico
Comprar material pedagógico
Confeccionar material pedagógico
Utilizar sucata
Reciclar material
Identificar material pedagógico
Limpar material

H - ORGANIZAR O TRABALHO

Participar da definição do horário
Organizar espaços em geral
Organizar espaço para momento do sono e descanso
Organizar sala de aula
Organizar material pedagógico
Organizar pastas de atividades dos alunos
Organizar eventos na escola
Organizar eventos extracurriculares
Limpar sala de aula e mobiliário
Conferir cadastro dos alunos
Participar da elaboração de calendário escolar

I - COMUNICAR-SE

Reunir-se com a coordenação e a direção
Participar de reuniões com demais profissionais da escola
Discutir plano de aula com coordenação e

direção
Convocar pais e responsáveis
Reunir-se com pais e responsáveis
Registrar observações
Preencher diário de classe
Preencher agenda
Discutir resultados dos projetos
Preencher fichas de avaliação
Elaborar relatórios
Encaminhar alunos para outros profissionais

Z - DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Participar da associação de pais e mestres
Participar de conselhos
Estabelecer vínculos
Demonstrar criatividade
Auto-avaliar-se
Atualizar-se
Demonstrar paciência
Demonstrar senso de organização
Demonstrar afetividade
Demonstrar versatilidade
Demonstrar sensibilidade
Contornar situações adversas
Trabalhar em equipe
Interagir com a comunidade
Demonstrar autocontrole
Participar de eventos de qualificação profissional
Servir como referencial de conduta
Demonstrar capacidade de observação

Recursos de Trabalho:

Brinquedos pedagógicos e lúdicos; Espelho; Livros didáticos e paradidáticos; Lousa, giz, apagador; Massas e argilas; Mimeógrafo, máquina de xerox; Papéis; Recursos audiovisuais; Sucata; Tintas, canetas, lápis, pincéis

Especialistas

Participantes da Descrição

Agadir Martins Franco
Andreza Varga Gomes de Lima
Cláudia Angela Lemmi Zubia
Claudia Seleste de Azevedo Borges
Cristiane Clementino de Souza
Emiliane Rodrigues do Nascimento
Flávia Elisa Ribeiro Xavier
Genice Aparecida Ferreira
Kátia Regina Vieira
Kelly Regina Dalla Costa
Márcia Fonseca Souto
Miriam Adriana das Neves Xavier
Nara Teixeira Gomes
Rosalba Rodrigues
Sonia Maria Lengenfelder Lossassi

Vera Regina Costa Ribeiro

Instituições

CEI - Centro de Educação Infantil São Savério

CEI - Deputado José Salvador Julianelli

CEI - Suana Campos Tauil

CEI - Suzana Campos Tarul

Centro de Educação Infantil Vereador Nazir Miguel

Centro Educacional São João Batista

Colégio 8 de Maio (Itapeirica da Serra - SP)

EMEI - Cruz e Souza

EMEI - João Mendonça Falcão

EMEI - Otávio José da Silva Júnior

Escola Catavento

Escola Infantil Adolphe Ferrière

Escola Maternal Gato Xadrez

Escola Municipal Presidente José Linhares

Escola Sonho Meu Desenvolvimento Infantil

Instituição conveniada responsável

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas - Fipe - USP

2311 Professores de nível superior na educação infantil

Títulos

2311 - 05 Professor de nível superior na educação infantil (quatro a seis anos) -

Professor de ensino

pré-escolar, Professor de ensino pré-primário

2311 - 10 Professor de nível superior na educação infantil (zero a três anos) -

Professor de creche,

Professor de jardim de infância (nível superior), Professor de maternal (nível superior),

Professor de minimaternal.

Descrição sumária

Promovem educação e a relação ensino-aprendizagem de crianças de até seis anos; cuidam de alunos; planejam a prática educacional e avaliam as práticas pedagógicas. Organizam atividades; pesquisam; interagem com a família e a comunidade e realizam tarefas administrativas.

Formação e experiência

O exercício dessas ocupações requer formação de nível superior na área de educação e concurso público,

no caso da rede pública.

Condições gerais de exercício

Exercem suas funções em instituições de ensino, públicas ou privadas. São estatutários ou contratados na

condição de trabalhadores assalariados, com carteira assinada; trabalham de forma individual, com

supervisão ocasional, em ambientes fechados, geralmente no período diurno. Podem estar expostos à ação

de ruído intenso, no desenvolvimento de algumas atividades.

Consulte

2312 Professores de nível superior do Ensino Fundamental (primeira a quarta séries)

2313 Professores de nível superior no Ensino Fundamental de quinta a oitava série

Código internacional CIUO 88:

2332 - Maestros de nivel superior de la enseñanza preescolar

A - PROMOVER A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS

Estabelecer normas e regras de conduta

Estabelecer limites

Estabelecer rotinas

Promover a convivência social (socializar)

Promover atividades integradoras

Promover a conscientização sobre direitos e deveres da cidadania

Rever normas de conduta com as crianças

Mediar situações de conflitos no grupo

Orientar sobre noções de segurança

Orientar sobre noções de higiene

Orientar sobre hábitos alimentares

Proceder à retirada da mamadeira

Proceder à retirada da fralda (controle de esfíncter)

Orientar os pais sobre alimentação saudável

B - PROMOVER A RELAÇÃO

ENSINO-APRENDIZAGEM

Ministrar aulas

Trabalhar áreas de conhecimento

Criar situações de aprendizagem

Desenvolver trabalhos coletivos

Alfabetizar os alunos

Atender alunos, individualmente

Expor conteúdos

Ler para os alunos

Escrever para os alunos

Desenvolver atividades artísticas (pintar,
modelar e desenhar)

Brincar com os alunos

Cantar

Dançar

Contar histórias

Dramatizar histórias e situações do cotidiano

Improvisar atividades

Passar lição de casa

Corrigir trabalhos com os alunos

Realizar visitas temáticas

Passear com os alunos

C - CUIDAR DOS ALUNOS

Acolher os alunos

Acompanhar os alunos nas atividades
recreativas

Intervir em situações de risco para os alunos

Acompanhar a refeição

Alimentar os alunos

Auxiliar os alunos na colocação roupas

Trocar fraldas e roupas em geral

Acompanhar momento de sono

Banhar alunos

Prestar primeiros socorros

D - PLANEJAR A PRÁTICA EDUCACIONAL

Reconhecer as características do grupo e
sub-grupos

Estabelecer objetivos e metas educacionais
para o grupo de alunos

Definir conteúdo programático do ano letivo

Preparar projetos pedagógicos

Definir estratégias pedagógicas

Planejar a rotina dos alunos

Selecionar recursos didáticos

Programar atividades diárias

Sondar o conhecimento prévio dos alunos

Sondar necessidades e potencialidades do
grupo

Definir critérios de agrupamentos de alunos

Criar recursos didáticos
Construir material didático
Programar atividades extraclasse
Preparar projetos para interação com a comunidade

Preparar adaptação de casos especiais

Reelaborar o planejamento

E - AVALIAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Elaborar instrumentos de avaliação

Observar o comportamento dos alunos

Observar a interação dos alunos

Documentar as observações

Avaliar o desenvolvimento sócio-afetivo

Avaliar o desenvolvimento cognitivo

Avaliar o desenvolvimento psicomotor

Discutir casos específicos com a coordenação

Elaborar relatórios de avaliação dos alunos

Revisar o planejamento

Realizar auto-avaliação

F - ORGANIZAR AS ATIVIDADES

Organizar a entrada e a saída dos alunos

Preparar o ambiente para as atividades

Preparar a sala

Organizar o espaço das atividades

Organizar o material didático

Agrupar os alunos

Guardar o material

Preservar equipamentos, espaços e mobiliário

Organizar a refeição

Organizar comemorações de aniversário

Organizar eventos

Encaminhar para atendimento médico em casos emergenciais

Receber alunos novos

G - PESQUISAR

Pesquisar conteúdos

Pesquisar recursos didáticos

Pesquisar atividades extracurriculares

(atividades teatrais, exposições)

Analisar situações de aprendizagem

Estudar casos (situações especiais)

Participar de cursos e treinamentos profissionais

Levantar bibliografia

H - INTERAGIR COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

Prestar esclarecimento aos pais

Preparar reunião de pais

Ministrar reuniões de pais

Atender pais

Promover encontros e atividades com os pais

Receber comunicados dos pais (agenda, circular)

Enviar comunicados ao pais

Convidar personalidades e entidades

Participar de eventos da comunidade

I - REALIZAR TAREFAS ADMINISTRATIVAS

Registrar frequência dos alunos

Controlar a saída de alunos

Registrar entrevistas com os pais

Preencher documentos com informações dos alunos

Encaminhar comunicados aos pais (avisos de atividades extraclasse, autorização de saída)

Encaminhar documentos e relatórios à secretaria

Participar de reuniões e encontros

(coordenação, professores)

Registrar ocorrências

Selecionar material

Estimar a necessidade de material

Requisitar material

Conferir material

Comprar material

Convocar pais de alunos

Z - DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Demonstrar criatividade

Demonstrar flexibilidade

Manter-se atualizado

Demonstrar alegria

Demonstrar bom humor

Demonstrar disposição

Demonstrar preparo físico

Demonstrar dinamismo

Demonstrar disciplina

Demonstrar empatia

Mostrar-se atento

Demonstrar sensibilidade

Demonstrar bom senso

Demonstrar autocontrole

Demonstrar organização

Demonstrar capacidade de tomar decisões

Demonstrar ética

Demonstrar paciência

Demonstrar capacidade de compreensão oral

Lidar com a diversidade cultural, social e econômica

2311

Recursos de Trabalho:

Brinquedos; Giz; Lousa; Material didático; Material lúdico

Especialistas

Participantes da Descrição

Angela Maria Fernandes
Aurea de Fatima Domingues Antoniazzi
Carla Giuliani
Cassia Rita Silva da Rocha
Cláudia Patrícia Gustavson Ablas
Eufrosina Isabel Coletti Traldi
Fabiana Chilelli Neves Seterval
Fernanda Gimenes Camarão
Flávia Watanabe Namie
Heloisa Helena Baldo Lopes
Maria do Carmo Groff
Marlene do Rosário Silva
Regina Galvani Cavalheiro
Rosa Lia Casanova Alcantara Rocha
Rosana de Lourdes Durante
Rosângela Aparecida Haas
Sandra Egídio Garrido de Oliveira

Instituições

BIS Escola Britânica Internacional de São Paulo
Colégio Augusto Laranja (São Paulo)
Colégio Objetivo (Mogi das Cruzes-SP)
Colégio Pitágoras (Belo Horizonte)
Colégio Santo Inácio (Rio de Janeiro)
Creche Central da Universidade de São Paulo
Creche Central da Universidade de São Paulo - USP
Emei Otávio José da Silva Junior (São Paulo)
Emei Professora Sandra Matielo (São João da Boa Vista-SP)
Emei Severino de Araújo Freire (Osasco)
Emei Tenente Paulo Alves (São Paulo)
Escola Municipal Professora Armida Leonora Pieri Traldi (Santa Cruz das Palmeiras-SP)
Patolinha da Tia Gabriela (São Paulo)
Pueri Domus Escola Experimental Ltda. (São Paulo)

Instituição conveniada responsável

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas - Fipe - USP

ANEXO 2.

Descrição do espaço físico da creche.

- **A entrada e recepção**

Na entrada da creche há duas salas, uma onde fica o telefone público que é usado pelas trabalhadoras e pelas famílias das crianças. Ao lado, fica a sala da direção da escola, é pequena e cheia de papéis e documentos. Há um armário onde são colocados essas documentações e objetos pessoais da diretora, vice e orientadora pedagógica. Essas três trabalhadoras ocupam essa sala que têm duas mesas, dois computadores e impressoras. O aparelho telefônico da creche fica nessa sala, é interessante dizer, que raras são às vezes que ele não está sendo utilizado, seja porque ligam na creche ou a direção o utiliza para fins de comunicação com as outras unidades e até mesmo com a Secretaria de Educação. Em frente à sala da direção há um pequeno banheiro que é utilizado pela direção e professores. Ao lado do banheiro há a biblioteca, que é pouco espaçosa e os livros são destinados ao Projeto Biblioteca (as professoras marcam um horário para a ida à Biblioteca com as crianças). Foi nesse espaço onde realizei as entrevistas, escolhido junto à direção, pois essa avaliou como sendo um lugar de maior silêncio e de privacidade para esse procedimento.

- **O refeitório**

Logo na saída da sala da coordenação e da biblioteca, já visualiza um amplo refeitório em que todas as crianças fazem a alimentação nesse local. Há várias cadeiras e mesas na altura das crianças. Do refeitório se vê a cozinha, pois há duas pequenas janelas por onde são entregues as alimentações. Do lado direito do refeitório há duas salas, cada uma com um agrupamento e outras duas paralelas. Há dois banheiros no final desse refeitório, um para cada agrupamento. Do lado esquerdo há duas salas, uma do Agrupamento IB e outra do IA (berçário). O berçário fica no final do corredor (ao lado da cozinha).

O refeitório foi um local para tecer a compreensão das relações de trabalho das monitoras e professoras, além de observar as condições de trabalho delas.

- **O parque**

Na saída do refeitório há o espaço externo da creche (ao fundo), que é amplo, onde se localiza o parque para as crianças, duas salas (agrupamento III, D e E) e dois banheiros. O parque é amplo, tem escorregadores, balanças, um tanque de areia cercado e um bebedouro com água potável. Esse parque é usado, geralmente pelas crianças maiores.

Atrás dessas duas salas externas, tem um espaço que está sendo utilizado para a plantação de árvores e de hortas. Esse espaço é utilizado para os programas pedagógicos voltados à agricultura, conforme pude observar numa das idas à creche: *“Todas as crianças, professoras e monitoras da creche estão espalhadas pelo parque. Enquanto o jardineiro prepara a terra e o local de plantio, a professora vai conversando com todas as crianças e explicando sobre a árvore a ser plantada.”* (Diário de Campo, 21/09/2005)

Na frente da creche também há um espaço com tanque de areia e um balanço onde as crianças menores utilizam nas atividades ao ar livre. Na lateral da creche também há esse mesmo espaço para as crianças entre dois e três anos.

O parque também foi um local onde realizei muitas observações das relações que as trabalhadoras tecem com as crianças, com a direção e com a família das crianças.

- **Cozinha**

Nos fundos da creche há uma pequena lavanderia e acoplado a ela, a cozinha dos trabalhadores. Nessa cozinha o espaço é pequeno e pouco confortável, há uma mesa com cadeiras, um fogão, uma geladeira e um microondas. Esse espaço é o mais utilizado pelos adultos, pois é o local onde os trabalhadores se encontram nas pausas para um café ou para a alimentação. O

fato da cozinha ser junta com a lavanderia impossibilita de ser um local amplo e tranquilo, e o barulho das máquinas de lavar roupas atrapalha esse descanso.

Nos horários das refeições, algumas trabalhadoras cozinham os alimentos. Outras trazem de casa, e então, apenas esquentam a refeição no microondas. A cozinha é bastante freqüentada no horário de almoço e de café da tarde. As conversas que as trabalhadoras tecem dizem respeito às crianças da creche, aos filhos, as dificuldades pessoais etc. A cozinha é freqüentada por monitoras e professoras e também pelo vigia.

Os boletins informativos e os jornais do Sindicato dos Trabalhadores Municipais são deixados na mesa da cozinha, o que possibilita que as trabalhadoras tenham acesso a esses documentos.

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista

Por favor, começando nossa entrevista queira dizer seu nome, idade e local de nascimento.

- Você é casada? Tem filhos? Qual é a idade? O que elas fazem ou estudam?
- Seu marido, trabalha em quê? Ele estudou o quê?

Trajetória escolar

- E você, estudou o quê? Fez magistério? Fez pedagogia? Onde fez estes cursos? Era escola pública?
- Por que estudou o magistério? Por que fez pedagogia?

Trajetória Profissional

- Como decidiu ser professora ou monitora?
- Como foi sua entrada no magistério?
- Como foi o começo de seu trabalho como professora ou como monitora? Quais os problemas que enfrentava? Como os resolvia?
- Quando achou que já sabia fazer o trabalho de professora ou monitora? Como foi esta descoberta?
- Quais são as diferenças entre este seu começo e agora? O que aconteceu neste tempo todo que trabalha? Agora é melhor ou pior? Por quê?
- O que você acha mais complicado, mais difícil no trabalho de professor?
- A que horas entra? Sai a que horas? Descreva um dia típico de seu trabalho, desde a hora que acorda até a hora que vai dormir.
- Quais são as suas tarefas e as suas atividades semanais aqui na creche?

- Quais as diferenças de tarefas e atividades entre monitoras, professoras, coordenadoras?
- Vocês organizam o ano letivo como? Param para avaliar o que está acontecendo? Vocês recebem a supervisão? Como se dá isso?
- As reuniões pedagógicas como são e quando? Quais os assuntos que discutem, quem participa?
- As reuniões são dirigidas por quem? Pela diretora? Pela coordenadora? Por uma professora?
- Olhando no conjunto da creche, você acha que há diferenças entre quem trabalha aqui dentro? Quais são as diferenças?
- Os pais das crianças vêm sempre à escola? Quando vêm é para quê? São vocês que chamam (e quais são os motivos) ou é espontâneo (quais os motivos)?
- Como é a sua jornada de trabalho semanal: quantidade de horas?
- Como é sua locomoção para a creche? Você tem carro? Ou vem de transporte coletivo? Quanto tempo demora de casa aqui? Onde mora?
- Você se sente bem neste seu horário? Se pudesse gostaria de trabalhar em que horário? Porque?
- O que achou da redução de jornada? Isso mexeu como o salário? Como foi isso? Você se incomodaria em dizer quanto ganha? Dá para o que precisa para viver? Seu salário é o principal na sua casa ou é secundário?
- Você trabalha com quantas crianças? Qual a idade delas? Como elas são? Origem social, família, os pais trabalham? Tem os pais ou é só mãe? Quem vem para a escola buscá-las ou para as reuniões? Quais os problemas que elas enfrentam em casa e aqui na creche?
- As condições de sua sala são boas? É silenciosa ou barulhenta? No calor é muito quente ou é fresquinha? E no inverno como se passa?

As crianças ficam muito inquietas com o calor? Com o frio? Com o barulho? Como se dá isso?

- Você tem tido algum contratempo de saúde no último ano? Que tipo de contratempo? Quando você volta ao final do dia para casa, consegue sair? Fica em casa?
- Você acha que esta profissão suga a energia? Como você percebe isso? O que mais te cansa?
- Alguma vez você quis ficar em casa, não veio trabalhar só para descansar?
- Quais são os problemas mais difíceis de seu trabalho?
- Leva trabalho para casa? Tem algum momento que desliga da creche?
- O que faz quando não está trabalhando?
- Qual foi o último filme que viu? O último livro que leu?
- Tem conseguido tirar férias? Se não tira, quais são os motivos?
- O que mais gosta de fazer? Tem tempo para brincar com seus filhos?
- Tem tempo para namorar?
- No seu trabalho o que a deixa mais feliz? O que dá mais prazer?
- No seu trabalho, o que a deixa mais triste? O que lhe traz sofrimento? O que fez nestes momentos?
- Vale a pena ser professora? Por quê?
- O que é ser professora? O que é ser monitora?
- Se você pudesse voltar atrás, o que faria como profissão? Que curso universitário faria? Por quê?