

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KATIANE DOS SANTOS OLIVEIRA

**PERFIL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
contribuições para um estudo em duas UMEIs de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2018

KATIANE DOS SANTOS OLIVEIRA

**PERFIL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
contribuições para um estudo em duas UMEIs de Belo Horizonte**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como pré-requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga com Formação Complementar em Educador Social.

Orientadora: Maria Inês Mafra Goulart.

Belo Horizonte

2018

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Maria Inês Mafra Goulart (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof.^a. Dr.^a. Sara Mourão Monteiro
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof.^a. Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro
Doutoranda em Educação FaE/UFMG
Mestra em Educação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa de estudos não poderia deixar de registrar a presença de pessoas especiais nesta trajetória. Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho, pois nenhuma obra se constrói sozinha.

Primeiramente, a minha irmã Kassiane dos Santos Oliveira (Kaká), que serviu como uma bússola na minha formação acadêmica, sempre me mostrando um caminho.

As amigades que construí na FaE, em especial a Júnia Costa da Silva, por toda sua ajuda e companheirismo.

Aos amigos dos Grupos de pesquisas: Grupo de Estudos Integrados (GEI); Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância (EnlaCEI) que contribuíram nos debates bastantes esclarecedores.

Essa pesquisa não seria possível sem a colaboração das duas UMEIs investigadas, englobando funcionários, corpo docente, famílias e as crianças. Especialmente às professoras que generosamente me concederam as entrevistas. Ao compartilhar um pouco sobre elas mesmas, suas vidas, seus anseios, contribuíram com informações fundamentais para a construção desse trabalho e juntas vamos cooperar na construção do atendimento de Educação Infantil em Belo Horizonte de qualidade.

A Deus, por me dar uma família maravilhosa e amigos companheiros. Em especial, minha mãe, irmãos, cunhados e sobrinhas que acompanharam, rezaram e incentivaram minha trajetória.

Um agradecimento especial para minha orientadora, a Professora Maria Inês Mafra Goulart, por me acompanhar em minha trajetória acadêmica e trazer uma experiência única na minha formação. Pela paciência, tolerância, flexibilidade, empenho e dedicação. Por ver um potencial em mim que nem eu mesma tinha percebido. Serei eternamente grata por tudo.

RESUMO

Este trabalho tem com objeto principal traçar o perfil das professoras da Educação Infantil de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), participantes do Programa de Pesquisa denominado “Infância e escolarização - Bebês: participação, amizades, cognição e cultura”, focalizando nos aspectos acadêmico, profissional e cultural. Foi realizada breve revisão na literatura acadêmica que trata do perfil dos profissionais situados neste nível educativo, um panorama geral sobre a história da Educação Infantil, a concepção de infância e o conceito de profissional docente na Educação Infantil, em especial no município de Belo Horizonte. A metodologia utilizada foi o *survey*. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado, com a participação de 68 professoras. Os resultados indicaram que o perfil das professoras da Educação Infantil vem se modificando com o passar dos anos, apresentando uma docente cuja característica principal não é a maternidade, mas a qualificação acadêmica e a prática, embora prevaleça ainda um perfil feminino. Por fim, concluímos que essas mudanças são resultado de lutas das classes e aos poucos conseguimos ver pequenos avanços na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Perfil Docente. Profissionalização docente.

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Resultados das Bases de dados..... | 12 |
| Tabela 2 - Formação | 39 |
| Tabela 3 - Títulos universitários | 39 |
| Tabela 4 - Debates com o coletivo | 46 |
| | |
| Figura 1 - UMEI Tupi..... | 34 |
| Figura 2 - Ambiente organizado pelas professoras da UMEI Ciranda | 36 |
| Figura 3 - Professora A – UMEI Tupi | 40 |
| Figura 4 - Professora B – UMEI Ciranda | 40 |
| | |
| Gráfico 1 - Faixa etária das professoras..... | 38 |
| Gráfico 2 - Cursos de Especialização | 43 |
| Gráfico 3 - Atividades | 44 |
| Gráfico 4 - Questão aberta | 47 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de Nível superior |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DOEI | Diretrizes Operacionais da Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EnlaCEI | Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância |
| FaE | Faculdade de Educação |
| GGEI | Grupo Gerencial de Escolas Infantis |
| IC | Iniciação científica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MLPC | Movimento de Luta pró Creche |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PBH | Prefeitura de Belo Horizonte |
| PEI | Professor para Educação Infantil |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SMED | Secretaria Municipal da Educação |
| SMDS | Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UMEI | Unidades Municipais de Educação Infantil |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA ACADÊMICA | 11 |
| 3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 17 |
| 4 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA..... | 21 |
| 5 AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 23 |
| 6 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE BELO HORIZONTE | 26 |
| 7 METODOLOGIA..... | 31 |
| 7.1 Uma breve caracterização das UMEIs investigadas..... | 33 |
| 7.1.1 <i>UMEI Tupi</i> | 34 |
| 7.1.2 <i>UMEI Ciranda</i> | 35 |
| 8 PERFIL DAS PROFESSORAS | 37 |
| 9 AFINAL, QUAL FOI O PERFIL QUE ENCONTRAMOS AO REALIZAR ESTA PESQUISA? | 49 |
| 10 CONCLUSÃO | 52 |
| REFERÊNCIAS | 54 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 60 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA | 61 |

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta monografia é apresentar e discutir o perfil das professoras¹ de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) da rede pública municipal de Belo Horizonte - MG, inseridas em um Programa de Pesquisa denominado “Infância e escolarização e Bebês: participação, amizades, cognição e cultura”. Este Programa é coordenado pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Maria Inês Mafra Goulart, orientadora deste trabalho, dentre outros (as) pesquisadores (as) e alunos (as), tanto da Graduação quanto do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FaE). O Programa de Pesquisa tem como objetivo central acompanhar duas turmas de crianças ao longo de toda sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Em sua Fase I, o projeto tem como objetivo “compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês) as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em duas instituições públicas de Belo Horizonte” (NEVES; GOMES, 2016, *online*)

O Programa de Pesquisa abarca outras quatro pesquisas. As pesquisas desenvolvidas são: “O processo inicial de inserção dos bebês em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: contrastando as temporalidades” elaboradas pela mestrandia Virgínia Oliveira e orientada pela professora Vanessa Neves; “Modos de participação das crianças nas brincadeiras: um estudo de abordagem etnográfica no contexto da Educação Infantil”, desenvolvida pela doutoranda Elenice Silva, também orientada da professora Vanessa Neves; “Combinados e regras na Educação Infantil: um olhar para a construção de identidades” desenvolvida pela doutoranda Isabela Dominici, com a orientação da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes e “Interações sociais dos bebês: um estudo com orientação etnográfica no contexto do berçário da Educação Infantil pública de Belo Horizonte”, desenvolvida pela mestrandia Viviane Tolentino da Silva, sob a orientação da professora Maria Inês Mafra Goulart.

A presente monografia insere-se neste cenário e pretende gerar conhecimento acerca das professoras participantes do Programa de Pesquisa. Assim, os dados gerados por meio deste estudo serão utilizados por todos participantes que se organizam por meio do Grupo Estudos, Cultura, Educação Infantil e Infância (EnlaCEI), ao qual a pesquisadora faz parte.

A relevância desta monografia reside em três aspectos principais. O primeiro deles diz respeito ao contato da pesquisadora como bolsista de iniciação científica (IC) com a professora Maria Inês Mafra Goulart, cujas pesquisas têm como objeto a investigação de crianças e seus

¹ Uma vez que temos a maioria absoluta de professores da Educação Infantil do sexo feminino, doravante passaremos a denominá-las professoras. (CERISARA, 2002).

professores (as) em processos de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da Educação Infantil. Participamos da pesquisa “Participação e aprendizagem de crianças da Educação Infantil em processos educativos escolares”, durante os anos de 2013 a 2016. A participação nessa experiência possibilitou a aproximação com o do tema em questão.

O segundo aspecto deriva do primeiro. Com a participação efetiva durante os três anos como bolsista de IC, auxiliando na coleta de dados, na organização e interpretação dos mesmos, percebemos a necessidade de uma maior compreensão das perspectivas dos diferentes atores que atuam diretamente com as crianças. Percebemos que as políticas públicas para melhorias do campo da docência necessitam de um conhecimento mais profundo do que ocorre no cotidiano da Educação Infantil.

E, por último, destaca-se o crescimento dessa temática nas produções acadêmicas no campo educacional da Educação Infantil, em particular no que se refere aos estudos sobre os(as) profissionais que atuam neste segmento educativo, em Belo Horizonte. Com base em um levantamento feito nos principais portais de dados brasileiros, organizamos as informações em capítulo de Revisão de Literatura Acadêmica com as contribuições teóricas sobre o trabalho docente nas pesquisas em educação.

A questão central do estudo é caracterizar o perfil socioeconômico e cultural de professores (as) de Educação Infantil de Belo Horizonte, que participam do Programa de Pesquisa “Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura”, fornecendo subsídios para o contexto da pesquisa em andamento. O problema de pesquisa é assim formulado: Qual é o perfil (profissional, acadêmico e cultural) das professoras que atuam nas duas UMEIs investigadas?

Nesta monografia, apresentamos, além dessa introdução, uma breve revisão na literatura acadêmica que trata do perfil de profissionais situados (as) neste nível educativo, o panorama geral sobre a história da Educação Infantil, a concepção de infância e o conceito de profissional docente na Educação Infantil, em especial no município de Belo Horizonte. Na sequência, a apresentação e análise dos dados produzidos durante esta investigação, que foi realizada por meio de questionário² que conteve 67 questões relacionadas a dados pessoais e familiares; campo socioeconômico; práticas culturais, sociais; formação e condições de trabalho, que por motivo de foco do trabalho não vamos apresentar todas as questões respondidas, mas que deveram ser usadas pelo Grupo de Estudo EnlaCEI em futuras pesquisas. E por fim, e as conclusões.

² Questionário na íntegra no Apêndice B

2 REVISÃO DE LITERATURA ACADÊMICA

Para avaliar as possíveis contribuições deste estudo para a área de Educação Infantil e, especialmente para as pesquisas que se encontram em andamento dentro do Programa de Pesquisa, esta investigação desenvolveu-se tendo como fundamento a revisão de literatura nacional, a partir da noção de Revisão Sistemática (SAMPAIO; MANCINI, 2007), que estabelece uma sequência de passos para a aproximação aos bancos de dados. Buscamos selecionar os artigos, dissertações e teses com os descritores: Educação Infantil; profissão docente; e perfil de professores. Tomamos como referência os portais de dados brasileiros como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³ no GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴; Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de Nível superior (CAPES)⁵; o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁶, restringindo ao período de 2007 a 2017. Esse recorte temporal justifica-se por observamos um crescimento significativo de construções de UMEIs o que pode refletir nas produções acadêmicas sobre a Educação Infantil.

Primeiramente, seleção foi realizada por título, cujos trabalhos julgamos mais relevantes para o tema de estudo. Em seguida, foi feita a seleção pela leitura dos resumos e selecionamos aqueles que poderiam dialogar mais de perto com nosso trabalho, sendo esses nossos critérios de inclusão e exclusão para nortear a revisão. Ao final do processo de seleção, identificamos sete trabalhos aos quais nos dedicamos a estudá-los na íntegra (Tabela 1).

Embora na pesquisa bibliográfica tenhamos identificado 23 trabalhos relevantes para a pesquisa, no limite temporal para realização desse trabalho acadêmico foi possível realizar uma leitura atenta de apenas 7 trabalhos, como pode se constatar nas análises a seguir.

³ Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 out. 2017.

⁴ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/>. Acesso em: 13 out. 2017.

⁵ Disponível em: <http://www.periodicos-capes.gov.br/ez27.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2017

⁶ Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 13 out. 2017

Tabela 1 - Resultados das Bases de dados

| Bases de dados | Localizados | Relevantes por título | Relevantes por resumo | Trabalhos selecionados |
|----------------|-------------|-----------------------|-----------------------|---|
| ANPEd | 217 | 80 | 7 | * Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense (BUSS-SIMÃO, 2015). |
| BDTD | 63 | 15 | 10 | * Trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte (PINTO, 2009). * Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores da Educação Infantil (PINHO, 2009). * O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro (GIL, 2013). |
| CAPES | 120 | 21 | 3 | * Desafios da constituição do profissional de Educação Infantil (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013). |
| SciELO | 100 | 54 | 3 | * Perfil e trajetórias de educadores em instituições de acolhimento infantil (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012). * O perfil dos professores de Educação Infantil do município de Santarém – PA: contribuições para a discussão acerca da qualidade na primeira etapa da Educação Básica (SANTOS; COSTA, 2016). |

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo de Buss-Simão (2015) se inicia com o discurso sobre a legitimação da profissão docente, à luz do referencial de Nunes, Corsino e Kramer (2011). A autora destaca que, antes da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDB/1996, não havia exigência mínima para os cuidados de crianças nas creches e pré-escolas. Com a nova lei, (o)a Educador(a) Infantil passa a ter o estatuto de professor(a). Com o objetivo de conhecer as configurações recentes das redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina e delinear o perfil da formação profissional, a pesquisadora usa como método a aplicação de questionários. A partir deles pode-se conhecer os processos de ingresso e carreira: formação mínima exigida, plano de carreira e acesso ao magistério, vínculo empregatício, situação funcional, carga horária e piso salarial dos profissionais (professores(as), auxiliares e diretores(as)). Conclui que os(as) profissionais atuantes exercem o magistério de acordo com a LDB/1996; que 73% dos professores(as) das creches e pré-escolas possuem Ensino Superior,

24% o Ensino Médio na Modalidade Normal e 3% possuem o Ensino Médio. Os resultados desse trabalho apontam a atuação conjunta do(a) auxiliar e do(a) professor(a) de Educação Infantil, o que caracteriza uma docência compartilhada. Com o crescimento da Educação Infantil e do corpo profissional, este dilema perpetua desigualdades no campo profissional comprometendo a articulação dos diferentes profissionais na organização dos processos educativos.

Pinto (2009), em um trabalho anterior ao de Buss-Simão (2015) apresenta uma relação direta entre a qualidade da Educação Infantil e a valorização da carreira e da remuneração do(a) professor(a) da Educação Infantil. Por meio de análise documental, pesquisa de campo e uma coleta de dados através de questionário, observação, entrevista semiestruturada e grupo focal, teve como objetivo compreender e analisar as condições de trabalho dos(as) docentes das UMEIs de Belo Horizonte. Concluiu que o reconhecimento tardio ao direito à Educação Infantil influencia nas condições de trabalho dos(as) docentes. Mesmo com a criação da denominação de Educador(a) Infantil, existe uma diferença deste cargo com o de professor(a), principalmente em relação à diferença salarial. Contrastando esses dois trabalhos, já podemos ver um avanço no campo da profissionalização de docentes da Educação Infantil em todo o Brasil, uma vez que em 2009, na cidade de Belo Horizonte, os(as) profissionais ainda não possuíam o estatuto de professor(a), como já aparece em 2015 no Estado de Santa Catarina.

Pinho (2009), em sua dissertação, propõe estabelecer uma relação entre a atuação de professores(as), bem como suas origens e formação, atuantes na Educação Infantil da cidade de São Paulo. A autora traça o perfil dos(as) professores(as) da Educação Infantil a fim de refletir sobre as relações destes com suas experiências tanto fora da docência quanto com os cursos de formação que são oferecidos para esses docentes. Através de aplicação de questionário, utilizando o referencial de Bourdieu (1998a; 1998b) em relação ao capital cultural, propõe compreender como os programas de formação continuada podem preencher as lacunas deixadas por meio da origem social e formação cultural de professores(as). Com a distribuição de 500 (quinhentos) questionários via correio, ela obteve 151 (cento e cinquenta e um) preenchidos, sendo 2 (dois) respondentes do sexo masculino e o restante do sexo feminino. Verificou que 86% dos(as) participantes da pesquisa possuem ensino superior, apontou que 38% tinha a idade de 40 a 49 anos e que os(as) professores(as) que possuem filhos(as) (56%) optaram em colocá-los na rede de ensino privada. Constatou, também, que a incidência de 3 (três) pessoas na família trabalhando permite o índice maior de renda familiar, na faixa de 4 a 10 salários mínimos. A autora conclui que os(as) professores(as) são de um grupo social oriundo das classes populares e que possuem um estilo de vida em que o trabalho é questão de sobrevivência e que o tempo

de lazer é restrito. Dessa forma, os aspectos culturais são restritos.

Gil (2013) realizou uma pesquisa quantitativa e qualitativa com professores(as) da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Teve como objetivo investigar e desenhar o perfil de professores(as) da Educação Infantil, focalizando os(as) primeiros(as) docentes efetivos(as) no concurso público para o exercício deste cargo, buscando uma compreensão sobre a formação e experiências anteriores. Utilizou o referencial teórico de Ball e Bowe (1992), que aborda o estudo das políticas públicas. Com aplicação de questionário *online*, angariou 325 (trezentos e vinte e cinco) respostas, atingindo 20% dos(as) professores(as) do primeiro concurso para Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, sendo que 10 (dez) respondentes são do sexo masculino - equivalente a 3% - e o restante é do sexo feminino, consolidando a presença da mulher na Educação Infantil. A faixa etária média prevalente é de 37 (trinta e sete) anos. 60% são licenciados(as) em Pedagogia, mesmo não sendo exigência do edital do concurso, 4% dos(as) professores(as) são formados(as) no Curso Normal, e apenas 35% realizaram o curso superior em universidades públicas. Como conclusão, apresentou um panorama geral dos resultados achados e apontamentos sobre a compreensão da formação inicial e a necessidade da formação continuada.

O artigo de Oliveira e Guimarães (2013), situando o leitor com relação à construção da Educação Infantil, tem por objetivo caracterizar o perfil socioeconômico e de formação dos(as) educadores(as) através de questionários, propondo possíveis mudanças para políticas públicas municipais em Presidente Prudente (SP). As autoras consideram que a Educação Infantil ainda está em construção e, por isso, destacam a falta de definição do papel do(a) professor(a). O perfil traçado representa mulheres acima dos 30 anos, casadas, de pais de escolaridade baixa (anos iniciais do ensino fundamental) e que antes de tornarem-se professoras ocuparam cargos no comércio e em escritórios. 43% das professoras possuem formação em nível superior, e 21% deste grupo deseja mudar de profissão devido à desvalorização profissional. Apoiadas pelo estudo, as autoras afirmam que cidade de Presidente Prudente e o Poder Público, em geral, devem implementar ações que viabilizem uma qualificação no atendimento das crianças pequenas para além do cuidado.

Cavalcante e Corrêa (2012) apresentam um artigo sobre o estudo em que identificaram a trajetória pessoal e profissional de educadores(as) que atuam em abrigos com crianças pequenas, na região metropolitana de Belém (PA). Trazem, como subsídios teóricos, os autores Cerisara (1996), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Goldschimied e Jackson (2006), Harms, Cryer e Clifford (2003), Lordelo, Fonseca e Araújo (2000) e Veríssimo (2001), para definir o perfil do(a) profissional na Educação Infantil e a concepção de criança. Realizado por meio do

instrumento questionário, o estudo concluiu que todas (100% das entrevistadas eram mulheres) destacaram, em sua trajetória de vida, experiências pessoais e profissionais que envolveram a educação de crianças e a satisfação por contarem com estabilidade no emprego por aprovação em concurso público. Mesmo traçando um perfil de profissional que tem no cuidado e educação da criança pequena o seu eixo, ainda falta mais formação para esses profissionais, segundo as pesquisadoras.

Santos e Costa (2016) tiveram como objetivo do estudo, apresentar e discutir o perfil dos(as) professores(as) de Educação Infantil da rede pública municipal de Santarém (PA). Caracterizou-se as seguintes variáveis: sexo, formação inicial (nível de escolaridade, instituição formadora e disciplinas específicas cursadas), tempo de trabalho na área, a combinação ou não de turnos de trabalho e a participação em cursos de formação continuada (especialização e/ou cursos oferecidos pela Secretaria de Educação). O embasamento teórico pautou-se pelos estudos de Rosemberg (1994), Silva (2001), Cerisara (2002), Cruz (1996) e Machado (1998) visando observar a qualidade dos serviços oferecidos às crianças da Educação Infantil. Com aplicação de 50 (cinquenta) questionários que representam uma média 10% de professores(as) da Educação Infantil no município, constatou que: 98% são mulheres; que 50% já têm de 5 a 10 anos de experiências na docência; que a faixa etária mais recorrente é de 20 a 40 anos; e que apenas 42% são efetivos(as) pelo município. A jornada dupla foi constatada em 18% dos(as) entrevistados(as). Na amostra, 34% possuem o ensino superior.

As autoras revelam uma preocupação com a formação em nível superior, principalmente pelo fato de que apenas 72% dos(as) entrevistados(as) consideram que o curso de formação inicial lhes preparou para trabalhar com a Educação Infantil e que 70% não demonstraram interesse na formação continuada. As autoras concluem que os(as) professores(as) assumem um importante papel no desenvolvimento das crianças e, para melhoria do atendimento, deve-se ter mais programas de formação profissional.

Em uma análise do que foi apresentado, identificamos, primeiramente, que os trabalhos investigados abrangem um contingente significativo do território brasileiro. Temos dois trabalhos representativos da região norte (Pará): Cavalcante e Corrêa (2012) e Santos e Costa (2016); quatro trabalhos representativos da região sudeste: Pinto (2009), Pinho (2009), Gil (2013); e Oliveira e Guimarães (2013); um trabalho representativo da região sul do país: Buss-Simão (2015). Embora seja uma amostragem pequena, podemos ter um retrato dos(as) professores(as) que atuam neste segmento educativo. Além disso, identificamos, nesses trabalhos, os seguintes indicadores quanto ao perfil dos(as) profissionais da Educação Infantil, considerando este um campo ainda em construção:

- a) Quanto ao gênero - todas as pesquisas apontam para uma maioria absoluta de profissionais do gênero feminino - 97% de mulheres e 3% de homens - (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013; GIL, 2013; SANTOS; COSTA, 2016);
- b) Quanto à formação profissional - já temos um contingente expressivo de profissionais com curso superior, a grande maioria em Pedagogia (GIL, 2013; SANTOS; COSTA, 2016);
- c) Quanto ao perfil cultural - grupo social oriundo de camadas populares (PINHO, 2009);
- d) Quanto ao reconhecimento da profissionalização docente - observamos uma mudança que avança no que tem sido proposto por lei - de Educadores(as) Infantis a professores(as) de Educação Infantil (PINHO, 2009; BUSS-SIMÃO, 2015);

De forma geral e mais especificamente na pesquisa de Oliveira e Guimarães (2013), os trabalhos apontam para uma falta de definição do papel dos(as) profissionais(as) de Educação Infantil e uma necessidade premente de qualificação, tanto nos cursos de formação inicial quanto de formação continuada, pois esses(as) profissionais assumem um importante papel no desenvolvimento das crianças pequenas. As pesquisas levantadas, portanto, se dedicam a reconhecer o perfil e as condições de trabalho a que estão submetidos os(as) profissionais que atuam na Educação Infantil, em várias regiões do território brasileiro. Analisam o(a) docente e a precarização do trabalho nessa etapa da Educação Básica, afirmando que a legitimação e valorização emergirá do reconhecimento do perfil e da prática. Assumem que é preciso oferecer condições básicas para que seja consolidada a identidade desse(a) profissional.

Reconhecemos, por meio da investigação bibliográfica, que a pesquisa sobre o perfil e a profissionalização do(a) docente da Educação Infantil, embora ainda pouca, vem ganhando visibilidade ao longo desses dez últimos anos e que muitos estudos feitos nesta área apontam para as necessidades de formação dos(as) professores(as). Isso nos permite afirmar que o campo da Educação Infantil tem sido um campo propício para a produção de conhecimento na educação, identificando, dessa forma, a relevância da pesquisa que estamos propondo.

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse capítulo tem como objetivo apresentar as passagens históricas da Educação Infantil no Brasil, apresentar alguns pontos essenciais da narrativa política de atendimento voltada para a assistência e educação da criança, bem como apresentar as grandes lutas para a valorização da infância enquanto etapa importante do desenvolvimento infantil, vinculada à inserção da mulher no mercado de trabalho. Uma vez que o foco de nosso estudo é a caracterização dos(as) profissionais que se encontram hoje no exercício da profissão de magistério para essa etapa da Educação Básica, faz-se necessário situar, dentro da história das conquistas por uma educação e cuidado das crianças pequenas no Brasil, a trajetória de luta desses(as) profissionais, na maioria absoluta, mulheres que se formaram inicialmente na prática e posteriormente na academia (CERISARA, 2002).

A Educação Infantil no Brasil traz como os principais documentos legais⁷: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

O marco no direito da criança pequena a educação foi estabelecida através da Constituição de 1988, em resposta aos movimentos sociais que lutavam pelo atendimento à criança pequena por meio de creches e pré-escolas. Fruto desse grande movimento, o termo “Educação Infantil” passou a denominar a educação e o cuidado das crianças inicialmente entre 0 a 6 anos em espaços institucionais coletivos.

A mobilização em prol da Educação Infantil teve destaque nas décadas de 1970 e 1980 por meio de mobilização da sociedade civil. De um lado, movimentos de bairros e sindicatos, nas grandes cidades, lutavam por acesso a creches como direito das mães trabalhadoras. Por outro lado, especialistas da educação se mobilizavam pelo direito da criança, principalmente das camadas populares, em ter acesso a creches e pré-escolas, tendo como base uma concepção assistencialista de atendimento à infância.

Ao pensar sobre a trajetória da Educação Infantil não podemos deixar de mencionar os autores como Kuhlmann (1991; 1998), Vieira (1986; 1998), Kramer (2006,2016), Cury (1998) e Oliveira (2005), que nos mostram que o direito da criança ao acesso tanto ao cuidado, quanto à educação, desde seus primórdios, está relacionado ao direito da mulher ao mercado de

⁷ Sabemos que foram criados vários outros instrumentos legais que reiteram à garantia dos direitos das crianças: Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei n°. 8.742/1993, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999), Diretrizes Operacionais da Educação Infantil (DOEI/2000), Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n°. 10.172/2000. As DCNEI seguidas pelas DOEI.

trabalho. Os primeiros atendimentos a infância priorizava a saúde e a assistência social para o combate da mortalidade infantil.

Vieira (1986) e Kuhlmann (1998) mostram que, na história, as creches são vistas como um *mal necessário* para a guarda e proteção das crianças filhas de mães da classe operária. De acordo com esses autores:

[...] A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. (KUHLMANN, 1998, p. 82).

Por mais necessárias que fossem as primeiras instituições de assistência à infância eram carregadas de preconceitos, já que tais instituições eram apenas lugares de crianças pobres e carentes marcadas pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação. As creches possuíam um caráter assistencialista-protetoral, como define Oliveira (2005 p.100-101): “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”.

Com a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, houve um crescimento no número de creches e pré-escolas particulares para o atendimento das classes médias. Os jardins de infância tinham a proposta de “florescer” o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para as crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média. (OLIVEIRA, 2005, p. 110).

O atendimento às crianças das camadas populares em instituições educativas voltadas para a infância constituiu-se o objetivo de luta em vários municípios nacionais. Em Belo Horizonte podemos destacar o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) que teve início na década de 1980 e ganhou destaque por voltar-se às creches comunitárias já existentes que funcionavam sem apoio do poder público.

Criadas em um período anterior a constituição de 1988 e a LDB que definiram a Educação Infantil para educação de crianças 0 a 6 anos, as chamadas creches comunitárias voltadas para o apoio a famílias pobres frequentemente atendiam as crianças em idade superior a 7 anos, quase sempre no contraturno escolar. (SILVA ; LUZ, GOULART, 2016. p. 96)

A efervescência do debate sobre a Educação Infantil que ocorria neste período de

redemocratização do país ganhou espaço nos marcos legais que passaram a tratar a criança como sujeito de direito à educação e proteção social, assegurados por leis e financiados pelo Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990, por exemplo, legitima a cidadania como direito da criança, concretizando seu lugar na Constituição de 1988. “Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento” (ROSSETI-FERREIRA, 2000, p.184).

[...] Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990:
 [...] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
 Parágrafo único – A garantia de prioridade compreende:
 a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
 b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
 c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
 d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.
 Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990, *online*).

Outro aspecto previsto no ECA é a fiscalização de políticas públicas, buscando-se assim coibir desmandos e fraudes relacionados às verbas destinadas a garantir a efetivação dessa lei. De acordo artigo 95 diz que "as entidades governamentais e não governamentais, referidas no artigo 90, serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares" (BRASIL, 1990, *online*).

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – (LDB/96), de acordo Cury (1998), que garante o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, *online*), que a concepção de Educação Infantil começa a ser pensada com um caráter pedagógico, por meio de instituições educativas ao invés de assistenciais e passa a ser dever do Estado assegurar esse atendimento, considerando as crianças como sujeitos de direitos e cidadãos. “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, *online*).

Em relação aos adultos crianças o Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE / CEB 22/1998 diz que:

Entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adultos e as de 4 a 6 anos de 20 crianças (BRASIL, 1998, online).

Estamos destacando essa forma de organização das crianças porque, como veremos mais adiante, essa foi uma das reivindicações colocadas pelas professoras pesquisadas, a razão professor (a) e aluno(a).

Durante a década de 2000, buscou-se, em todo o território nacional, organizar o campo, estabelecer padrões mínimos de espaço físico para o atendimento de qualidade nas instituições destinadas à criança, bem como instituiu-se uma forte pressão para a qualificação dos profissionais, bem como a constituição de bases curriculares. Assim, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), de caráter mandatório, trazem referências básicas para o atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil. Elas apresentam uma concepção de Educação Infantil e estabelecem princípios políticos, éticos e estéticos. Buscam subsidiar o trabalho educativo por meio de orientações e propostas pedagógicas para crianças das cidades, do campo e crianças indígenas, incorporando aspectos culturais diferenciados. Estabelecem, ainda, diretrizes para a avaliação do trabalho realizado com as crianças.

Podemos perceber, nessa breve retrospectiva sobre a construção da Educação Infantil no Brasil, que a criança vista como sujeito de direitos é algo recente. Inicialmente, o cuidado com às crianças estava fundado em princípios de assistência social e da saúde pública, principalmente para aquelas oriundas das camadas populares. O modelo educacional pensado para esses sujeitos estará intrinsecamente ligado às concepções de infância predominante no contexto sócio histórico como poderemos observar no capítulo seguinte.

4 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Para responder a nossa questão de pesquisa “Qual o é perfil (acadêmico, profissional e cultural) das professoras que atuam nas duas UMEIs investigadas?”, fizemos um percurso que apresenta pesquisas na área que dialogam com nossa investigação, bem como traçamos um breve histórico que mostra a trajetória do campo da Educação Infantil e situa os(as) profissionais dentro deste campo. No entanto, para compreendermos os(as) profissionais que hoje atuam nas UMEIs pesquisadas, é importante também compreendermos como a concepção de infância e de criança veio se desenvolvendo ao longo dos anos. Isso é fundamental porque a concepção de criança e infância geram, em nossa sociedade, formas de atendimento específicas a essas mesmas crianças. Podemos observar que as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças de determinada época ou sociedade estão diretamente ligadas às maneiras como esses adultos concebem a criança e a infância.

Estudos na área nos mostram que, por exemplo, durante muito tempo o cuidado e a educação das crianças pequenas eram vistos como tarefas da família, principalmente das mães e de outras mulheres. A partir do séc. XVIII, a noção de infância, como uma categoria social, começou a ser mais bem compreendida. Duas concepções contraditórias e divergentes buscavam hegemonia: a ideia de *Adulto em Miniatura*, seguida por outra em que a criança assumia um papel passivo, de quem precisava ser cuidada, educada e escolarizada (GOULART, 2005). A ideia de *Adulto em Miniatura* apresentava uma criança que participava ativamente na produção da vida familiar. Com essa noção, a relação com o adulto era de uma exigência de participação precoce no mundo do trabalho e da família.

Na segunda vertente, a posição de Rousseau (1712-1778), apontava a infância como um tempo à parte, que ainda não tinha sido corrompido, sendo a escola essencial para o desenvolvimento infantil. Observava-se que a criança tinha necessidades diferentes daquelas dos adultos, e que era um ser que precisava de mais atenção e cuidados especiais, além de melhores condições de vida para um melhor desenvolvimento. Com a revolução industrial, a criança se desloca de uma posição produtiva, típica das sociedades feudais, para um papel mais passivo, onde será educada e cuidada pela sociedade (KRAMER, 2006).

Entretanto, essas concepções não se sucedem umas às outras, mas convivem com movimentos de lutas e de busca por melhores qualidades de vida. São, portanto, fruto de práticas sociais contraditórias e em disputa. Observamos que, desde sua gênese, a concepção de infância nos apresenta várias infâncias que são marcadas por desigualdades sociais, raciais, de gênero, dentre outras. Diante das desigualdades, não podemos dizer de um modelo hegemônico de

infância ou criança, mas sim de uma combinação de interesses “[...] o que existe, portanto, é uma interação combinada de conflitos entre interesses econômicos, familiares, estatais e profissionais que dá origem às várias ideias de infância.” (GOULART, 2005, p. 24).

Atualmente a noção de infância e criança vem passando por transformações. Sarmiento (2005) afirma que reconhecer as crianças como atores sociais significa considerar que elas têm uma forma própria de ver e se apropriarem do mundo em que vivem, ressaltando que essa apropriação é mediada pelas relações sociais, históricas e culturais. O sistema simbólico construído pela criança é o reflexo da sua interação com o mundo e essa interação em grande parte é mediada por instituições como a família, a escola, a igreja e a tecnologias. As crianças, embora unidas por aspectos biológicos comuns, vivem a infâncias de acordo com o lugar social que ocupam. Durante o período da infância a criança irá percorrer diferentes “estágios” de autonomia, o que dependerá também do que é permitido no contexto social em que vive. Os aspectos de gênero, raça, localização territorial e classe social influenciam no lugar social ocupado por essas crianças.

O desafio para a Sociologia da Infância, segundo Sarmiento (2005, p. 370), é descrever um conceito para a infância enquanto categoria geracional considerando “a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais”.

Santos (2014) dedica-se aos estudos de Corsaro (2009) para elucidar a teoria da “cultura de pares” que é compreendida com um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares: “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31).

Diante dessas concepções vemos a criança sair do anonimato e ocupar hoje um espaço em destaque na sociedade com direitos, situada historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, sendo obrigação do Estado, oferecer meios para que o cuidado e educação da criança brasileira ocorram com qualidade em instituições de Educação Infantil (ARROYO, 1994).

Essa noção de criança exige profissionais competentes e dedicados(as) para acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos em espaços de cuidado e educação coletivos. E é desses(as) profissionais que trataremos a seguir.

5 AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O histórico contado nos capítulos anteriores é importante para nos situar sobre a trajetória do profissional docente produzido em meio a lutas para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Assim como as noções de criança e de infância se desenvolveram ao longo dos tempos, também se desenvolveu a noção de qual seria o(a) profissional adequado(a) para o atendimento dessas crianças em espaços institucionais coletivos. A cada modelo implantado, surge um(a) profissional que responde às bases constituídas para tal modelo. Apresentamos como se deu essa trajetória de constituição da profissionalidade docente desses(as) profissionais.

Podemos observar, na história da Educação Infantil, que as creches surgem como caráter assistencialista. Promovia-se a ideia de proteção em um ambiente coletivo, muitas vezes com arranjos domésticos. A ocupação do cuidado das crianças era das mulheres “chamadas de ‘monitoras’, ‘pajens’, ‘crecheiras’”. Dentro da informalidade, a remuneração era incerta (SILVA, 2008, p. 254).

Diante desse quadro, não se exigia formação profissional, bastava gostar de criança. O cuidado ficou sob encargo da mulher, não da figura dura e ríspida do(a) professor(a), mas com as ‘tias’, irmãs da mãe, extensão de casa. A feminização da docência estava validando a ideologia de que a mulher era uma educadora/cuidadora inata (NOVAES, 1992).

Campos (1994) critica essa questão sobre o gênero dos(as) professores(as) da Educação Infantil, considerada predominantemente feminina e ligada aos cuidados, ligado o âmbito doméstico e maternal:

O profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: está disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças. Geralmente as pessoas que se dispõem a estas tarefas são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é baixo. (CAMPOS, 1994, p.1).

Com a constituição do campo da Educação Infantil, a exigência com um(a) profissional qualificado(a) aumentou. Surgiu, então, um debate sobre a profissionalidade docente. Ao considerar as especificidades do trabalho dos(as) educadores(as) da infância, Oliveira-Formosinho (2002) afirma que:

O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 133).

Essa afirmativa de Oliveira-Formosinho (2002) corrobora a crítica de Campos (1994), que já há algumas décadas aponta a necessidade de se pensar na profissionalidade docente em bases de competências e conhecimentos e não mais centrada na concepção de maternagem.

A partir do reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica em que se torna dever do Estado assegurar o direito de educação e cuidado das crianças brasileiras, entre 0 a 5 anos, tendo como objetivo o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, oferecida em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos), abriu-se uma grande discussão em torno de qual seria o(a) profissional adequado(a) para trabalhar com essa faixa etária (AQUINO, 2005).

A profissionalização docente para esse segmento educativo é extensa e requer cuidado, uma vez que a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado ainda é algo novo no Brasil. Gomes (2009), voltada para os aspectos da construção dessa identidade na formação dos(as) educadores(as) da Educação Infantil, apresenta que a docente deve ser capaz de promover múltiplas interações que envolvam o acolhimento, a afetividade, o respeito às necessidades e aos interesses da criança, a sua cultura, utilizando-os para o trabalho a ser desenvolvido e que a perspectiva da identidade profissional passa pelo reconhecimento da profissão.

Essa nova concepção para a Educação Infantil demandará um novo perfil de educador(a), pois além dos cuidados básicos e indispensáveis para com as crianças pequenas, o(a) profissional deve estar apto para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças. “[...] Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996, *online*).

Silva (2003) nos mostra, dentro dos instrumentos normativos (LDB 9394/96), que o cuidado e a educação não devem ter separação das ações. Mais que os cuidados com higiene, alimentação e proteção o(a) professor(a) terá que se preparar para que suas ações tenham uma intenção pedagógica. Os espaços destinados à alimentação, banho e principalmente as brincadeiras fazem parte de um conjunto de ações que visam dar suporte ao desenvolvimento infantil. Para tanto é importante que o(a) educador(a) / professor(a) saiba como acontece o desenvolvimento cultural das crianças, quais são suas necessidades de cuidado, proteção e educação e como preparar ambientes instigadores que possam potencializar o desenvolvimento das crianças.

No cenário público algumas gestões, colocaram a Educação Infantil em destaque,

assegurando para os(as) professores(as) momentos de formação. Como é o caso do Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) - ProInfantil⁸ que, posto em execução no ano de 2005, teve como objetivo formar em nível médio, na modalidade normal, professores(as) atuantes na Educação Infantil que não atendiam às especificações da LDB/1996. O Programa com âmbito nacional abrangeu profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Com característica emergencial contava com a duração de 2 anos, com alguns módulos presenciais e atividade à distância. Com o objetivo de elevar o nível de conhecimento e aprimorar as práticas pedagógicas, de forma paliativa para atender as especificações LDB/1996, conseguiu formar mais de 33 mil professores(as) em todo país (GOULART, *et al*, 2013).

Em Belo Horizonte, a Secretaria Municipal da Educação (SMED), em a parceria com Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica na Faculdade de Educação da UFMG, ofereceu nos anos de 2005 até 2015 uma formação continuada com cinco áreas de especialização: Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Educação Matemática; Juventude e Escola; História da África e culturas afro-brasileira, com o público alvo professor(as) ou Educador(as) Infantil da rede municipal.⁹

O destaque que damos a essas ações de formação mostra um(a) profissional em movimento, dialogando com as necessidades históricas do momento atual, em sintonia com as demandas da sociedade. Se, a princípio, o(a) profissional exigido tinha sua identidade profissional baseada em características e disposições pessoais como valores e atitudes, sem uma necessidade maior de qualificação acadêmica, o que vemos hoje é a implicação dos órgãos governamentais na qualificação de um(a) professor(a) que vai muito além daquele encontrado há algumas décadas atrás. E é desse(a) profissional que estamos falando. É esse(a) profissional, cujo perfil encontra-se em constante movimento, que queremos nos aproximar. O que os dados irão nos apontar, mais adiante, é uma luta constante pela melhoria da qualidade dessa profissionalidade docente, no que diz respeito, principalmente à qualificação acadêmica, à valorização e o respeito da sociedade.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil> acessado 13/06/2018.

⁹ Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/laseb/> acessado 14/06/2018.

6 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE BELO HORIZONTE

Após esse breve panorama histórico da Educação Infantil, focalizamos no município de Belo Horizonte, que também passou por essa precariedade no atendimento das crianças pequenas buscando nas: “mães-creches”, “creches-lares”, “creches comunitárias”, “particulares” soluções paliativas para o atendimento às crianças de classes sociais empobrecidas. Vale ressaltar que, a princípio, o foco era de caráter assistencialista com objetivo de ajudar as famílias e cuidar das crianças, zelando pela sua saúde, higiene, alimentação e proteção física.

A criação de creches comunitárias, filantrópicas e /ou confessionais deu-se, na região metropolitana de Belo Horizonte, no final da década de 70. Principalmente na década de 80, observou-se um crescimento significativo destas instituições que acompanhou o aumento da situação de pobreza da população, o que gerou um quadro de grande exclusão social e de lutas por melhores condições de vida das comunidades mais vulneráveis. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 25).

O Movimento de Luta pró Creche (MLPC) teve uma participação ativa na luta e no reconhecimento da criança à educação. “Esse movimento afirmava em suas reivindicações a creche como direito das crianças à educação, saúde e segurança, e como direito das mulheres enquanto trabalhadoras e contribuintes.” (LUZ, 2006, p.7).

A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), por meio de uma rede conveniada, começa a repassar verbas para creches comunitárias para se regularizar perante o Poder Público, já que é de dever do Estado garantir a educação gratuita das crianças menores de seis anos. Observa-se então que, doravante, a PBH começa o movimento para melhoria dos espaços e do atendimento, não sendo mais assistencialismo, mas voltado para a educação (VIEIRA, 2008).

Assim, as comunidades e instituições religiosas foram se organizando e multiplicando a criação de creches que passaram a cumprir o papel do Estado e serem co-financiadas por ele, por meio de convênios. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 26).

Para conhecer a realidade das creches a Secretaria Municipal da Defesa Social (SMDS), solicitou uma pesquisa para o Instituto de Recurso Humanos João Pinheiro, no período órgão da FAE/MEC, tal investigação segundo Vieira (1998) revelou os seguintes dados:

As creches funcionavam, em geral, em espaços inadequados e precários; as pessoas que lidavam diretamente com as crianças – as educadoras – não possuíam qualificação para o trabalho. Destas, 34% sequer havia completado o ensino fundamental; os ambientes eram pobres em estimulação, sendo que o acesso a brinquedos, livros e materiais pedagógicos era limitado. (VIEIRA, 1998, p. 37).

Diante do exposto, identificou-se a necessidade de estabelecer estratégias que

priorizassem o atendimento às crianças uma vez observadas a precariedade do atendimento à infância.

Muitas vezes, o atendimento da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental era realizado em condições inadequadas: ausência de espaços e mobiliário apropriados, falta de banheiros e refeitório adaptados, alimentação igual à das crianças mais velhas. Não existia, também, uma proposta pedagógica que apresentasse concepções coerentes com as necessidades e especificidades das crianças de três a seis anos. (BELO HORIZONTE, 2014, p.27).

Em 2002 a SMED passa a gerenciar as instituições privadas, comunitárias e confessionais e/ou filantrópica que antes eram gerenciadas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), deixando claro o reconhecimento formal da Educação Infantil como educação e não mais como assistência. (BELO HORIZONTE, 2014).

Isso nos mostra uma longa trajetória de esforços, por parte da sociedade civil e uma pressão junto aos órgãos governamentais, para se promover a qualidade do atendimento da criança pequena em Belo Horizonte. Assim, para um atendimento educacional compatível aos propósitos pedagógicos, foram projetados espaços de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de educação como o Programa Primeira Escola da Prefeitura de Belo Horizonte. Apoiado pela Lei nº 8.679 de 11 de novembro de 2003 foram implementadas as UMEIs, que oferecem jornadas parciais e/ou integrais que têm por finalidade atendimento educacional de crianças entre 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade (SILVA; LUZ; GOULART, 2016).

Em Belo Horizonte, em 2004, foram inauguradas 15 instituições. Hoje temos 131¹⁰ Unidades de Educação Infantil, com atendimento às crianças com idade de 0 a 5 anos e 8 meses, com objetivo de oferecer às crianças do município, principalmente às de baixa renda, escola infantil pública, gratuita e de qualidade. Com projeto arquitetônico arrojado e infraestrutura adequada às necessidades da Educação Infantil, equipadas com berços, carrinhos de bebê, cadeiras para alimentação, brinquedos, computadores, televisões, vídeos, aparelhos de som e livros infantis, visando proporcionar uma educação básica de qualidade para as crianças.

A implementação do Programa Primeira Escola, já mencionado, foi um marco para Educação Infantil na cidade. Cria-se o cargo de Educador Infantil, por meio de concurso público, para atender as crianças que serão acolhidas nas UMEIs. De acordo com a Lei nº. 8.679/2003¹¹, em 11 de novembro de 2003: “[...] Art. 3º - Fica criado o cargo de Educador

¹⁰ Disponível em: <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2018/documentos/SMED%20ORGAOS%20DA%20PBH%20DADOS%20DA%20UNIDADE%20-%20ESCOLAS%20MUNICIPAIS%20E%20UMEIS%20\(1\).pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2018/documentos/SMED%20ORGAOS%20DA%20PBH%20DADOS%20DA%20UNIDADE%20-%20ESCOLAS%20MUNICIPAIS%20E%20UMEIS%20(1).pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

¹¹ Disponível em: <<https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>>. Acesso em: 01

Infantil, que integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação.” (BELO HORIZONTE, 2003, *online*).

A Lei nº 7.235/96, que dispunha sobre o plano de carreira das servidoras da educação, passa a vigorar da seguinte maneira:

[...] 1. Professor Municipal
 Habilitação Mínima: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal.
 [...] 5. Educador Infantil
 Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal [...] (BELO HORIZONTE, 1996, *online*).

A exigência mínima para o cargo de Educador(a) Infantil seguia as recomendações da LBB/96, que tinha como pré-requisito para essa categoria profissional a conclusão do curso de magistério. Na Lei nº 12.796 de 2013, artigo 62:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível medido na modalidade normal (BRASIL, 2013, *online*).

O cargo de Educador(a) Infantil exigia a carga horária diária de 4,5 h (quatro horas e meia) e a incumbência de: recepcionar as crianças, cuidar da higiene, asseio, alimentação e controlar o repouso, auxiliar na elaboração do planejamento pedagógico; preparar material didático, desenvolver atividades recreativas e acompanhar o desenvolvimento das crianças, de acordo com Lei 8679/03:

[...] ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS, ENTRE OUTRAS:
 I - atuar em atividades de Educação Infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses; II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;
 III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;
 IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;
 V - assegurar que a criança matriculada na Educação Infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;
 VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia; VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos

disponíveis;

VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;

IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;

X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;

XI - interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;

XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;

XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;

XIV - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (BELO HORIZONTE, 2003, *online*)

A Educação Infantil belorizontina é marcada por lutas sindicais¹². A essa primeira forma de organização do profissional da Educação Infantil, segue-se uma trajetória de lutas. Os(as) educadores(as) se organizam enquanto categoria profissional para reivindicar melhorias na carreira e nas condições de trabalho.

A busca por autonomia e organização do campo não se faz apenas no âmbito dos professores. Um exemplo disso é a vinculação das UMEIs à uma escola sede. A Lei nº. 8.679/2003 determina que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal, sendo, portanto, a direção da UMEI exercida pela diretora da escola municipal a que se vincular a unidade. (Art. 2º, parágrafo único). Após o funcionamento de algumas UMEIs em 2006, por meio da Lei nº 9.154 cria-se o cargo de vice-diretor integrando a gestão escolar, mas não podendo ser ocupado por Educador Infantil. (BELO HORIZONTE, 2014). Ao final de 2017 iniciou-se um debate junto à Câmara Municipal para implementação do Projeto de Lei nº 442/2017, o qual prevê a autonomia administrativa das UMEI's, entretanto, até o mês de junho de 2018, a proposta de desvinculação das instituições de Educação Infantil não havia sido aprovada.

Uma das maiores conquistas foi a Lei 10.572/2012 que alterou a nomenclatura do cargo que passou a ser Professor para Educação Infantil (PEI), garantindo apenas direitos específicos do magistério como: tempo de aposentadoria, acúmulo de cargos, pagamento integral da extensão de jornada; igualdade em outros benefícios (valor igual para os abonos) e equiparação salarial inicial entre as duas carreiras, mas, não unificou a carreira docente.

Após regulamentação do cargo de Professores da Educação Infantil estabeleceu-se o

¹² Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?LISTA=menu&MENU=24>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

horário para Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar, no qual determina 1/3 da jornada docente para atividade extraclasse (3 horas diárias para atividades pedagógicas com crianças; 1h30min diários para atividade extraclasse) de acordo com Lei 11.738/2008 e da Resolução 18/2012 do Conselho Nacional de Educação.

Como vemos, não só os(as) profissionais, mas todo o campo da Educação Infantil é marcado por luta, desde o reconhecimento da criança como um sujeito de direito, até o reconhecimento do(a) profissional também como sujeito de direitos que necessitam de formação profissional e de salários dignos para o exercício da profissão. Assim, esses espaços de luta nos mostram que, nas instituições de Educação Infantil, apesar de terem percorrido um longo caminho, ainda hoje persistem visões e realidades de creches-depósito-de-criança, mas já se vêm adicionando elementos com uma visão diferente e consolidando um ambiente de interações sociais construtivas¹³ (DIDONET, 2001, p.25).

Essas mudanças trazidas pela Constituição de 1988 foram comprovadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDB/96 e pelo ECA, Lei nº 8.069/1990. Posteriormente, novos avanços foram consolidados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Compreender a educação como um direito social nos deixa claro que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica voltada para acolher crianças de zero a cinco anos e que elas passam a ser vistas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem ganhando um novo papel na educação. Em Belo Horizonte o atendimento à criança pequena vem se consolidando com o passar dos anos e seus(suas) profissionais ainda permanecem na luta por melhores condições de trabalho.

¹³ No momento em que escrevemos essa monografia (junho de 2018), as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, encontram-se em greve, deste do dia 23 de abril, por equiparação da carreira. Isso nos mostra que há um movimento vivo e constante para o avanço da qualidade do profissional, na busca por melhores salários e por uma melhor qualificação.

7 METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada através de questionário¹⁴ estruturado que associa questões fechadas e uma questão aberta. De acordo com Babbie (2003), consideramos uma pesquisa *survey* - levantamento de dados por meio de questionário. Diferentemente do Censo, o método *survey* é amostral, isto é, as conclusões descritivas e explicativas são obtidas pela análise.

A escolha do questionário se deu pelo fato de podermos contemplar um maior número de sujeitos, além da flexibilidade de tempo para a resposta, o que foi fundamental nos casos das professoras, uma vez que a aplicação do mesmo se deu no horário de projeto¹⁵.

A elaboração do questionário foi realizada em conjunto com os participantes do EnlaCEI, com o foco nos seguintes eixos¹⁶:

- Bloco I: Identificação e perfil socioeconômico;
- Bloco II: Escolaridade e Formação;
- Bloco III: Experiência culturais;
- Bloco IV: Experiência e formação profissional
- Bloco V: Questão aberta: “O que você avalia que seria importante para a melhoria da qualidade do seu trabalho? ”

A concepção do questionário e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contou com a colaboração do Grupo de Pesquisa EnlaCEI. Em reuniões coletivas, estabelecemos os diversos blocos que pudessem englobar aspectos essenciais do perfil dos(as) profissionais da Educação Infantil, definimos as questões e elaboramos a questão aberta. O questionário teve como base o “Questionário do Professor” utilizado no projeto “*Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação em contexto*”, coordenado pela Universidade Federal do Paraná (Prof.^{as} Gisele Souza e Catarina Moro) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (Prof.^{as} Vanessa Neves e Maria Inês Mafra Goulart). Após a elaboração de uma primeira versão do questionário, organizamos um “Grupo Piloto” composto por duas professoras da UMEI Ciranda¹⁷. O objetivo de uma primeira aplicação em um “Grupo Piloto”

¹⁴ “Instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. (MARCONI E LAKATOS, 1999. Pg 100)

¹⁵ Lei 11.738/2008 e da Resolução 18/2012 do Conselho Nacional de Educação. Institui que os sistemas de ensino deverão assegurar aos profissionais da educação um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

¹⁶ Ver modelo de questionário em anexo, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigido pelo COEP/UFMG.

¹⁷ Seguindo as orientações do COEP/UFMG, todos os nomes - das UMEIs e de todos os(as) participantes(as) da pesquisa - foram substituídos por pseudônimos.

foi o de testar a potencialidade do questionário para o cumprimento dos objetivos, bem como verificar se a formulação das questões estava clara para os(as) participantes. Depois desse primeiro teste, novamente junto com os(as) participantes do EnlaCEI, desenvolvemos uma versão final, ajustando alguns elementos que se mostraram dificultadores do entendimento por parte das professoras. De posse do questionário reformulado, iniciamos a aplicação para o corpo docente das duas UMEIs.

Para a aplicação do questionário, apresentamos, inicialmente, o projeto como um todo e estabelecemos a parceria nas duas escolas investigadas por meio da assinatura, por parte de todo corpo docente, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse termo, que foi elaborado com a participação dos membros do Grupo de Pesquisa EnlaCEI, foi submetido ao Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, que liberou a realização da pesquisa nas duas escolas.

Após a reunião inicial com as professoras de cada escola, estabelecemos a seguinte dinâmica para o preenchimento dos questionários:

- (a) Encontro com pequenos grupos de professoras em horário de projetos;
- (b) Esclarecimentos que se fizeram necessários para que nenhuma questão ficasse sem resposta.

Optamos por um preenchimento assistido, ou seja, com a minha presença durante esse preenchimento, por dois motivos: abreviar o tempo de coleta dos dados; assegurar que todas as perguntas fossem respondidas.

O trabalho foi realizado nas duas UMEIs com a ajuda de alguns membros do Grupo EnlaCEI, onde permanecemos de 7:00 às 17:20 por 3 dias (25 e 27 de setembro e 10 de novembro de 2017), sempre organizando os grupos nos horários de projetos.

A tabulação dos dados obtidos por meio dos questionários e foi realizada com auxílio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Trata-se de um software específico para tratamento de dados de *survey*, cujo objetivo é a utilização de técnicas analíticas específicas que economizam tempo e nos ajudam a encontrar, rapidamente, os resultados desejados. Por ser tratar de um software apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados, permite gerar relatórios tabulados e gráficos.

No total de 85 professoras das duas UMEIs, responderam ao questionário 68 docentes, o que representa 80%, do total de professoras. As professoras que participaram da pesquisa assinaram individualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, na sequência, realizamos uma explicação sobre a aplicação do estudo. Os motivos pelos quais 20% do total de professoras não respondeu ao questionário se devem ao fato de se encontrarem em período

de licença médica ou pessoal. Houve somente um caso na UMEI Ciranda em que uma professora não quis participar da pesquisa.

Para uma melhor compreensão das condições de trabalho das professoras (posteriormente apresentamos o perfil das mesmas) passemos a uma breve caracterização das UMEIs investigadas, de forma a compreendermos melhor o contexto em que a pesquisa vem sendo realizada.

7.1 Uma breve caracterização das UMEIs investigadas

Como exposto anteriormente, a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) na cidade de Belo Horizonte se deu por um processo de lutas e movimentos sociais. Dentro desse contexto, a prefeitura tomou como responsabilidade a construção de prédios próprios ou a municipalização de creches conveniadas.

Com base nas Diretrizes Básicas de Infraestrutura para o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, a construção da rede física ficou encarregada pela Secretaria Municipal da Coordenação de Política Urbana e Ambiental constituiu o Grupo Gerencial de Escolas Infantis (GGEI). E com base no Conselho Municipal de Educação Infantil, fixam-se as normas:

[...] Art. 14 – o espaço físico da instituição que oferta Educação Infantil deverá atender às diferentes funções que lhe são próprias e conter uma estrutura básica que contemple:

- I. Espaço para recepção.
 - II. Sala de professores, para serviço administrativo-pedagógico e de apoio.
 - III. Salas para atividades das crianças com ventilação adequada, iluminação natural e artificial e visão para ambiente externo com mobiliário e equipamentos adequados;
 - IV. Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde e segurança nos casos de oferta de alimentação;
 - V. Disponibilidade para consumo e higienização;
 - VI. Instalações sanitárias completas, adequadas e suficientes para atender separadamente crianças e adultos.
 - VII. Berçário provido de berços individuais com espaço mínimo de meio metro entre eles, dentro das normas de segurança específicas para esse mobiliário, com área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização de utensílios com balcão e pia, espaço próprio para banho das crianças;
 - VIII. Área com incidência direta de raios de sol ou espaço externo que atenda à essa necessidade;
 - IX. Área de serviço, lavanderia;
 - X. Área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição.
- Parágrafo único – a área coberta mínima para as salas de atividade deve ser de um metro quadrado por criança atendida.

Art. 15- a área externa para uso das crianças deve corresponder, no mínimo 20% da área total construída e ser adequada para atividades físicas e de lazer. Parágrafo único – recomenda-se que a área externa possua árvores, flores, jardim, horta e *play-ground* (BELO HORIZONTE, 2000, *online*).

Dentro desses parâmetros as UMEIs foram construídas ou reformadas nos casos das creches conveniadas. As UMEIs inseridas no programa de Pesquisa “Ciranda” e “Tupi” contemplam os indicadores, contendo salas de aula, berçário, refeitório, banheiros, área externa e áreas de serviço.

7.1.1 UMEI Tupi

A UMEI Tupi, inaugurada no ano de 2009, localizada na Regional Pampulha e próxima a áreas de vulnerabilidade social, atende famílias heterogêneas. A região onde está localizada a instituição segue em constante transformação devido à expansão populacional e ao mercado imobiliário da cidade. Tem capacidade de atender 440 crianças entre os turnos de manhã, tarde ou integral. Considera o protagonismo das crianças em seu currículo, conceitua que o cuidar e o educar andam juntos em todos os momentos.

O foco do trabalho institucional vai em direção à ampliação de conhecimento e saberes de modo a promover a igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e ao compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite perceber-se como sujeitos marcados pelas ideias de democracia e de justiça social, e apropriar-se de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando contra qualquer forma de exclusão social. (PPP, 2016, *online*).

Figura 1 - UMEI Tupi



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/porta.pbh/5497145104>

A UMEI Tupi está localizada no mesmo quarteirão da Escola Núcleo, trazendo uma proximidade da gestão escolar e também dos alunos do ensino fundamental. Conta com um corpo docente de 43 professoras, sendo que 36 delas estão participando da pesquisa. Além dos(as) funcionários(as) que compõem a instituição: vice direção, coordenadora pedagógica, secretária, auxiliar de limpeza, vigias, cantineiras, auxiliares de apoio à inclusão e auxiliares de Educação Infantil. Tem uma proposta educacional semelhante às demais UMEIs da cidade, diferente da UMEI Ciranda, que vamos apresentar na sequência.

7.1.2 UMEI Ciranda

A UMEI Ciranda foi inaugurada no ano de 2011, localiza-se na regional oeste da cidade. Foi construída para atender 440 crianças em horário integral e parcial. Conta com corpo docente de 42 professoras, e todo o coletivo escolar necessário para o funcionamento adequado da instituição. Atende crianças do aglomerado do Morro das Pedras e dos bairros do entorno, com isso um público heterogêneo, priorizando as matrículas de crianças de vulnerabilidade social e sorteia o restante das vagas disponíveis, como previsto no regulamento da PBH para distribuição e acesso as vagas na UMEIs.

Ao sortear as vagas restantes as UMEIs de Belo Horizonte proporcionam condições para que ocorra uma diversidade ético-racial e socioeconômica independente da localização geográfica da instituição (GOULART, 2016).

A UMEI Ciranda já iniciou seu atendimento com um trabalho arrojado, em sua forma de organizar tempos e espaços. Diferentemente das outras UMEIs, já de início a coordenação propôs um trabalho diferenciado, fruto de reflexões e trabalhos realizados junto às escolas de Reggio Emília¹⁸, através do o projeto Infanzia-Infância em convenio com a Prefeitura de Belo Horizonte como o Grupo de Voluntariado Civil (GVC), sediado em Bolonha, a Unieco Società Ccooperativa e a Coopselios–Servizi alla Persona, cooperativas italianas sediadas em Reggio Emilia. Realizaram algumas ações: primeiro objetivo foi à construção da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Águas Claras, no bairro do Barreiro. O convênio proporcionou, ainda, a doação de mobiliário italiano para turmas de crianças de até três anos e a formação de gestores(as) e educadores(as) infantis, onde a coordenadora teve a oportunidade de realizar estágios na cidade italiana (GOULART, 2016).

Assim sendo, a proposta foi a de transformar as salas de aula em ateliês onde as crianças tinham a oportunidade de explorar materiais diversos, aguçando sua curiosidade e expressividade. As professoras, por sua vez, também tiveram a oportunidade de desenvolver projetos diferenciados, motivados ou não pela materialidade dos próprios ateliês. Segundo a coordenadora, os ateliês buscam descentralizar os adultos na condução das atividades, deixando mais espaço para as crianças fazerem escolhas em relação ao que desejam investigar, seja por meio da materialidade contida nos ateliês, seja por meio de curiosidades das crianças (GOULART, 2016).

¹⁸ Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1059758>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Desta forma, o Projeto Político Pedagógico dessa UMEI tem por objetivo provocar as crianças e professoras a uma maior participação e engajamento.

Entendendo como participação o engajamento dos sujeitos em práticas sociais em curso, que pressupõe negociação, compartilhamento de intenções e construção conjunta de identidades, o ambiente educativo construído na **Ciranda** apresentou-se como um desafio para a própria pesquisa (GOULART, 2016, p. 21 *grifo nosso*)

Com um total de 42 professoras, na UMEI Ciranda tivemos um contingente de 32 professoras que responderam ao questionário, colaborando, dessa forma, para a identificação do perfil. Com uma expectativa da realização de um trabalho de qualidade, expresso nas paredes e corredores da UMEI, essas professoras buscam desenvolver sua profissionalidade docente, como veremos na próxima seção.

Figura 2 - Ambiente organizado pelas professoras da UMEI Ciranda



Fonte: Arquivo do EnlaCEI.

As fotos da UMEI Ciranda nos dão uma ideia do cuidado e do comprometimento do corpo docente dessa UMEI que procura desenvolver um projeto de qualidade para o atendimento das crianças pequenas.

8 PERFIL DAS PROFESSORAS

Nessa seção, apresentamos uma análise dos dados de nossa pesquisa. O objetivo é traçar um perfil de quem são essas profissionais que trabalham com as crianças dessas duas UMEIs, de forma a poder subsidiar as pesquisas do Grupo EnlaCEI. Para isso, expomos os resultados obtidos por meio dos questionários, tecendo relações entre as variáveis: formação acadêmica das professoras envolvidas no projeto, suas trajetórias profissionais, suas experiências culturais e as expectativas dessas professoras em relação à melhoria do trabalho docente na Educação Infantil.

O questionário contém 66 questões fechadas e 01 questão aberta, organizado nos seguintes eixos: Bloco I: Identificação e perfil socioeconômico; Bloco II: Escolaridade e Formação; Bloco III: Experiências culturais; Bloco IV: Experiência e formação profissional e Bloco V: Questão aberta: “O que você avalia que seria importante para a melhoria da qualidade do seu trabalho?” Sabemos que não será possível discutir todas as perguntas realizadas, dessa forma apresentamos informações consideradas indispensáveis para nossas reflexões.

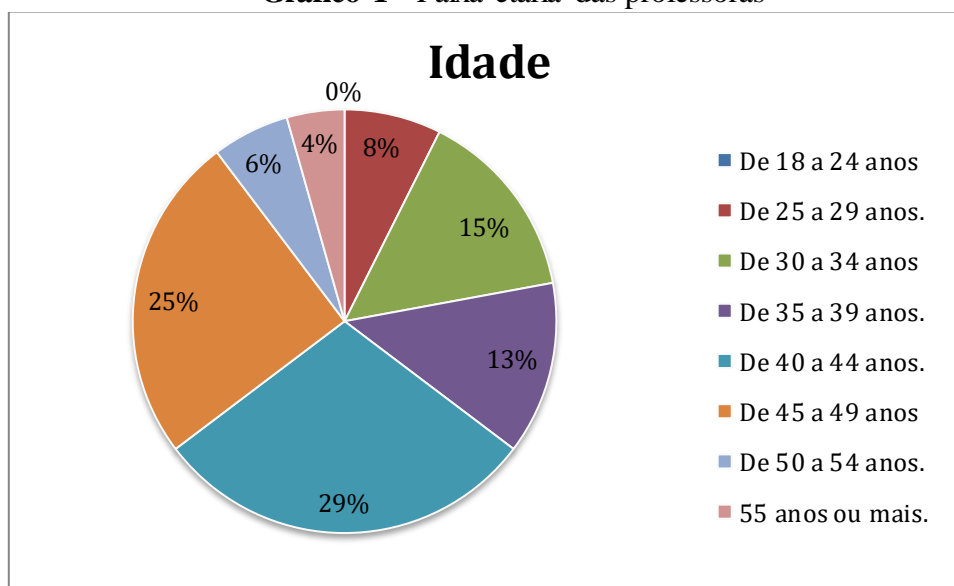
Como exposto no capítulo anterior, a UMEI Ciranda possui um total de 42 professoras que alternam os dois turnos de atendimento às crianças. Na UMEI Tupi, temos um contingente de 43 professoras em exercício. Do total das duas UMEIs - 85 professoras - obtivemos 68 questionários respondidos, o que corresponde a 80 % do total, demonstrando que tivemos uma amostragem bastante significativa.

No que se refere ao perfil socioeconômico, que sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características, encontramos os seguintes dados: dos 68 questionários respondidos, observamos que 100% são mulheres, confirmando os dados apresentados por outros estudos já mencionados na revisão de literatura (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013; GIL, 2013; SANTOS; COSTA, 2016). Reafirmamos, assim, a dominância da figura feminina na docência da Educação Infantil. Esse dado também é semelhante ao do Censo Escolar de 2017 que indica que 98% dos(as) profissionais da Educação Infantil são mulheres (INEP, 2018).

Quanto à faixa etária, tivemos a média das duas UMEIs de 29,4% entre 40 a 44 anos, como apresentado no Gráfico 1. Esses dados revelam um grupo maduro no que se refere à idade. Observamos que esse dado também aparece na pesquisa de Gil (2013) onde a idade média dos pesquisados era de 37 (trinta e sete) anos. E diferente de Santos e Costa (2016), não tivemos nenhum caso de menores de 24 (vinte e quatro) anos, como mostra o Gráfico 1, onde o

percentual entre 18 anos a 24 anos corresponde a 0%.

Gráfico 1 - Faixa etária das professoras



Fonte: Resultado da pesquisa

A organização familiar das professoras se configura da seguinte maneira: 70% das entrevistadas são casadas ou moram com seu companheiro; observamos que 32% não possui nenhum(a) filho(a) e que outros 32% possui apenas um(a) filho(a). Isso nos dá um total de 32% de professoras que não são mães, em detrimento a 29% que possui dois filhos(as) e 7% que possui três filhos(as). Esse dado é relevante porque apresenta uma mudança no perfil das professoras, uma vez que a maternidade se constituía como fator importante na atuação junto às crianças pequenas, há algumas décadas atrás (CAMPOS, 1993). Ainda verificamos que 68% mora em residência própria ou em quitação. Em relação à renda familiar, encontramos um percentual de 39,1% que recebe entre 4 a 6 salários mínimos, 26,1% recebe entre 2 a 4 salários e apenas 4,3% acima de 9 salários mínimos, o que configura um pertencimento às classes médias da população. Em todos eles, o cônjuge é quem mais contribui.

Considerando que 26% das professoras os pais/mães não concluíram o ensino fundamental de 1ª a 4ª série (antigo primário), ou seja, os pais não possuem uma história de escolarização estendida, observamos que esse fator não impediu que as nossas entrevistadas tivessem acesso ao Ensino Superior, ou até mesmo uma formação continuada. Por exemplo, 53,6% das entrevistadas possuem, além do curso da graduação, a pós-graduação em alguma área, como podemos ver, ao aprofundarmos nossa análise sobre a formação acadêmica.

No bloco II, buscamos aprofundar sobre aspectos da formação acadêmica. Partimos do Histórico Escolar, onde 44% não frequentaram a Educação Infantil, 46% realizaram o Ensino

Fundamental na rede Pública Estadual e 56% o Ensino Médio, confirmando a origem socioeconômica de nossas entrevistadas como oriundas das camadas populares.

A LDBEN 9.394/96 admite-se o curso Normal Superior para o atendimento de crianças na Educação Infantil, assim como o Curso Médio na modalidade Magistério. Porém, o que os dados nos indicam é que temos um número superior com curso de Graduação em Pedagogia. Esse dado também foi encontrado por Gil (2013) e Santos e Costa (2016). A Tabela 2 apresenta os resultados encontrados em nossa pesquisa.

Tabela 2 - Formação

| | |
|-----------------------|-------|
| Curso Normal Superior | 7,8% |
| Pedagogia | 79,7% |
| Licenciatura | 4,7% |
| Outros | 7,8% |
| Total | 100% |

Fonte: Resultados da pesquisa.

O questionário também nos trouxe um dado surpreendente: observamos um contingente de sete casos de professoras que possuem mais de uma graduação (Tabela 3). Além do curso de Pedagogia contamos com professoras formadas em Artes, Educação Física, Letras, Direito, Filosofia, História, Psicologia, Teologia e Turismo, o que não era esperado.

Tabela 3 - Títulos universitários

| | |
|------------------------------------|---|
| Pedagogia / Letras | 2 |
| Pedagogia/ Filosofia | 1 |
| Pedagogia/ História | 1 |
| Pedagogia/ Turismo | 1 |
| Pedagogia/ Direito | 1 |
| Pedagogia/ Psicologia/ Teologia | 1 |

Fonte: Resultados da pesquisa.

Observando essa diversidade de cursos, percebemos um dado inédito, que não apareceu nas pesquisas investigadas na literatura. Um percentual de 10,29% das professoras sendo quatro da UMEI Ciranda e três da UMEI Tupi, responderam que cursaram mais de uma graduação.

Percebemos que o questionário não explorou devidamente essa questão - com dados sobre onde e quando essas professoras obtiveram esta segunda graduação - revelando que a realidade encontrada foi além da expectativa do grupo ao elaborar o questionário. Uma surpresa que consideramos agradável, pois nos mostra que as professoras que fazem opção por esse segmento educativo encontram-se bem mais qualificada do que a exigência mínima e do que supúnhamos. Com esses dados em mãos, voltamos aos questionários respondidos para identificarmos essas professoras e compreendermos melhor o percurso delas em sua formação acadêmica. Nas figuras 3 e 4, a seguir, apresentamos exemplos de professoras formadas em mais de um título acadêmico e/ou que possui três cursos de especialização:

Figura 3 - Professora A – UMEI Tupi

BLOCO II: ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO

33. Você frequentou educação infantil?
 33.1 () Não
 33.2 () Creche (0-3 anos)
 33.3 (X) pré-escola (3-5 anos)

34. Onde você frequentou a maior parte do Ensino Fundamental?
 34.1 () Escola particular
 34.2 () Escola pública Federal
 34.3 () Escola pública Municipal
 34.4 (X) Escola pública Estadual

35. Onde você frequentou maior parte do Ensino Médio?
 35.1 () Escola particular
 35.2 () Escola pública Federal
 35.3 () Escola pública Municipal
 35.4 (X) Escola pública Estadual

36. Você fez algum curso técnico?
 36.1 () Não
 36.2 (X) Sim.

37. Qual é o seu maior nível de escolaridade?
 37.1 () Ensino Médio Completo. Curso: Magistério.
 37.2 () Graduação
 37.3 (X) Pós-graduação

38. Com relação a seu Curso Superior, você possui:
 38.1 () Curso Normal Superior
 38.2 (X) Pedagogia
 38.3 () Licenciatura em: _____
 38.4 () Outros. Quais: História

39.1 (X) Presencial
 39.2 () Semipresencial
 39.3 () EaD

40. Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição?
 40.1 () Pública Federal
 40.2 () Pública Estadual
 40.3 () Pública Municipal
 40.4 (X) Particular
 40.4 () Confessional/Comunitária/Filantrópica
 40.5 () Outros: _____

41. Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?
 41.1 () Não
 41.2 Especialização em: Psicopedagogia
 41.3 () Mestrado em: _____
 41.4 () Doutorado em: _____

42. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinado?
 42.1 (X) Até 3 anos.
 42.2 () De 4 a 7 anos.
 42.3 () De 8 a 14 anos.
 42.4 () De 15 a 20 anos.
 42.4 () Há mais de 20 anos.

43. Quais atividades ou cursos de formação continuada você participou no último ano?
 43.1 () Congressos, seminários e colóquios de Educação.
 43.2 () Programas de formação ofertados por _____

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 4 - Professora B – UMEI Ciranda

- 32.6 () Falta de reconhecimento
 32.7 () Problemas de Saúde
 32.8 () Impossibilidade de crescimento profissional
 32.9 () Falta de autonomia
 32.10 () Ambiente de trabalho ruim
 32.11 () O trabalho que realizo
 32.12 () Relacionamento com a chefia
 32.13 (✓) Falta de treinamento / Formação
 32.14 (✓) Sobrecarga de trabalho
 32.15 () Outros: _____

BLOCO II: ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO

33. Você frequentou educação infantil?

- 33.1 () Não
 33.2 () Creche (0-3 anos)
 33.3 (✓) pré-escola (3-5 anos)

34. Onde você frequentou a maior parte do Ensino Fundamental?

- 34.1 () Escola particular
 34.2 () Escola pública Federal
 34.3 () Escola pública Municipal
 34.4 (✓) Escola pública Estadual

35. Onde você frequentou maior parte do Ensino Médio?

- 35.1 () Escola particular
 35.2 () Escola pública Federal
 35.3 () Escola pública Municipal
 35.4 (✓) Escola pública Estadual

36. Você fez algum curso técnico?

- 36.1 (✓) Não
 36.2 () Sim.

37. Qual é o seu maior nível de escolaridade?

- 37.1 () Ensino Médio Completo. Curso: Magistério.
 37.2 () Graduação
 37.3 (✓) Pós-graduação

38. Com relação a seu Curso Superior, você possui:

- 38.1 () Curso Normal Superior
 38.2 (✓) Pedagogia
 38.3 () Licenciatura em:
 38.4 (✓) Outros. Quais: Psicologia Teologia

39. Com relação ao seu curso superior, foi presencial, semipresencial ou à distância (EaD).

- 39.1 (✓) Presencial Psicologia
 39.2 (✓) Semipresencial Teologia
 39.3 (✓) EaD Pedagogia

40. Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição?

- 40.1 () Pública Federal
 40.2 () Pública Estadual
 40.3 () Pública Municipal
 40.4 (✓) Particular
 40.4 () Confessional/Comunitária/Filantrópica
 40.5 () Outros: _____

41. Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?

- 41.1 () Não
 41.2 Especialização em: Juventude
 41.3 () Mestrado em: _____
 41.4 () Doutorado em: _____

42. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?

- 42.1 (✓) Até 3 anos.
 42.2 () De 4 a 7 anos.
 42.3 () De 8 a 14 anos.
 42.4 () De 15 a 20 anos.
 42.4 () Há mais de 20 anos.

43. Quais atividades ou cursos de formação continuada você participou no último ano?

- 43.1 (✓) Congressos, seminários e colóquios de Educação.
 43.2 () Programas de formação ofertados por uma instituição universitária.
 43.3 (✓) Atividades de formação previstas no calendário escolar

Fonte: dados da pesquisa.

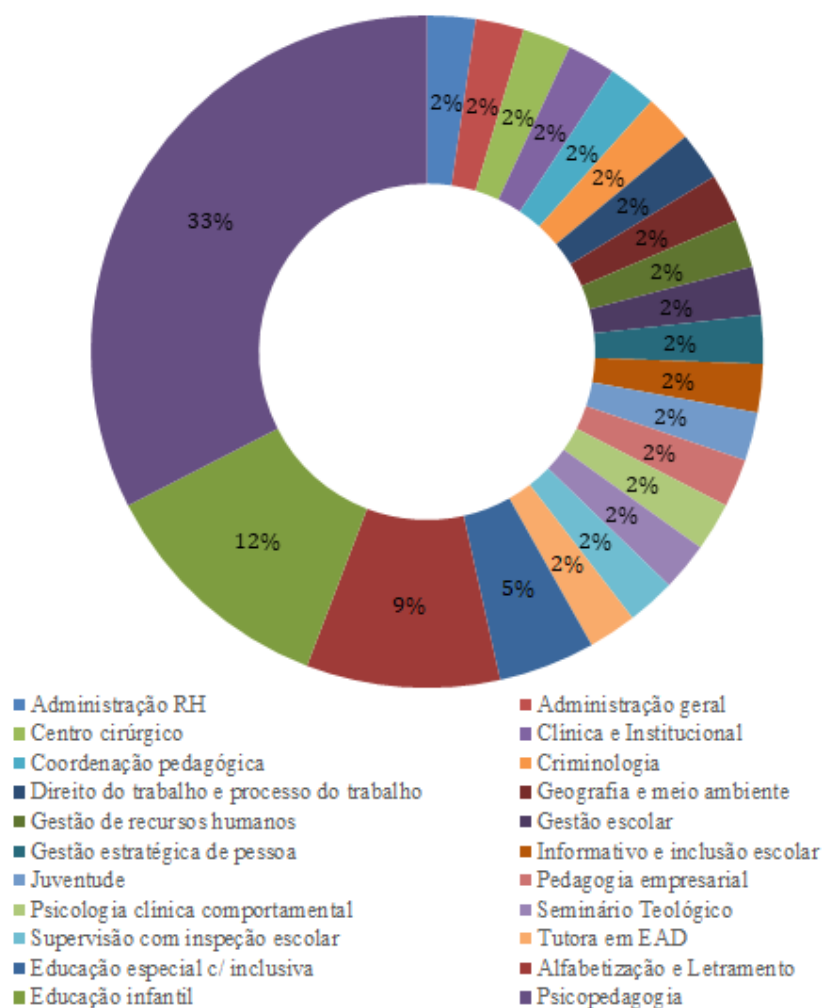
Fazendo uma análise com o que encontramos na literatura, observamos que Pinho

(2009) obteve uma baixa presença das instituições públicas como formadoras em suas entrevistadas. Esse número ainda prevalece baixo em nossa pesquisa, no qual 86,2 % se formaram em instituições particulares. Ao questionar sobre quanto tempo foi concluído o mais alto nível de escolaridade, obtivemos mais de 35% que concluiu há apenas três anos. Ao observar o dado anterior, que revela que algumas professoras possuem mais de um curso superior e o tempo em que concluíram o mais alto nível de escolaridade, vemos que há uma busca mais recente por qualificação, o que revela um perfil de professoras em constante processo de investimento profissional.

Outra questão levantada pelo questionário foi em relação à formação continuada “Quais atividades ou cursos de formação continuada você participou no último ano?” Um percentual de 66% das entrevistadas respondeu “Atividades de formação previstas no calendário escolar”. Percebemos que a busca por formação continuada é feita por meio das atividades previstas em calendário. Esse dado nos permite inferir duas possibilidades: por um lado, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação tem suprido a necessidade de aperfeiçoamento dessas professoras ofertando um contingente expressivo de cursos de formação continuada; por outro, supomos que uma sobrecarga de estudos, trabalhos domésticos e vida escolar, podem ser elementos que dificultam a busca por formação fora do âmbito do trabalho.

Observamos, ainda, mais um dado inédito que a pesquisa revelou e que ultrapassou nossa expectativa: uma professora da UMEI Ciranda concluiu o mestrado em Educação. Considerando a faixa salarial de um professor de Educação Infantil, em relação à média salarial das professoras, é realmente digno de mérito que tenhamos encontrado uma professora que se qualificou no Mestrado em Educação e ainda opte por exercer essa profissão na Educação Infantil. Outro fato curioso e positivo é que, embora a maioria das professoras busque qualificação nos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (66%), ainda temos um contingente que procura o *Lato Sensu* (Especialização) para aperfeiçoar seus conhecimentos, tendo casos de algumas professoras com mais de uma especialização.

Dentro dos cursos de especialização encontramos um variado número de cursos, dentro da educação ou fora. Como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Cursos de Especialização

Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Psicopedagogia é o mais cursado, atingindo 33% das 46 professoras que responderam que possuem pós-graduação, seguido da Educação Infantil (12%). Sabemos que uma forma de progressão na carreira é o investimento pessoal em formação profissional, podendo subir um Nível a cada especialização, considerando que o limite máximo são três especializações *Lato e Stricto Sensu*¹⁹.

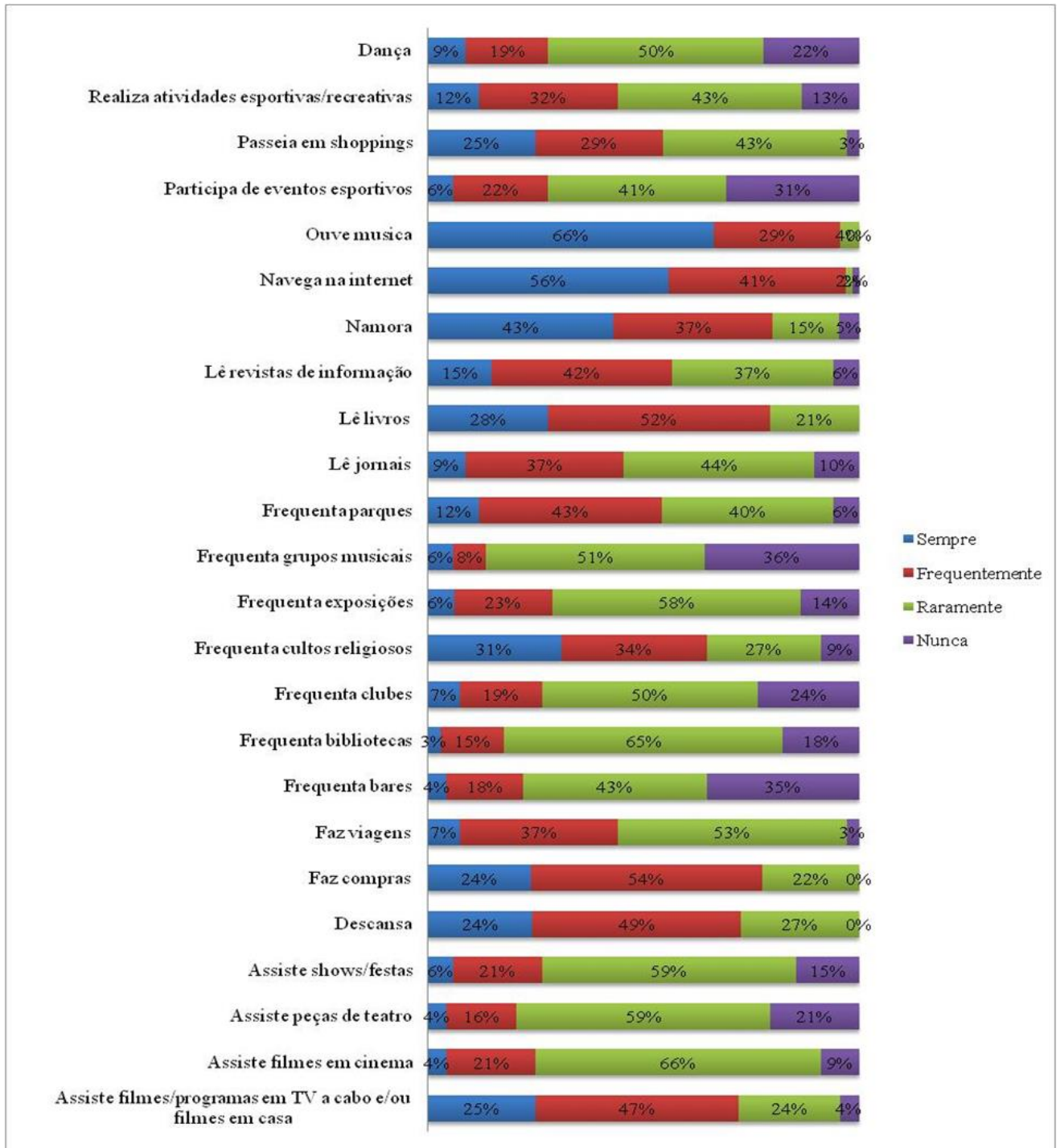
O bloco III revela as Experiências Culturais das professoras. Entendemos, com Bourdieu (1998), que o fator cultural está entrelaçado com o fator econômico e social das docentes. Pinho (2009), em sua dissertação, estabelece esta relação utilizando o referencial de Bourdieu, onde afirma: “o capital cultural herdado está diretamente relacionado com o grupo social ao qual o agente pertence” (PINHO, 2009, p.32). Como já visto no Bloco I, em nossa

¹⁹ Disponível em:

<http://www.redebh.com.br/wa_files/Plano_20de_20carreira_20Educa_C3_A7_C3_A3o_20Infanti1_20161014.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

pesquisa também encontramos essa correlação, pois as professoras entrevistadas também advêm das camadas populares. As atividades culturais mais praticadas pelas professoras são: navegar pela internet com 56% respondendo sempre e ouvir música com 66%. Quando questionadas sobre sua frequência a cinema, teatro, bibliotecas, estas disseram que vão raramente. Como ilustra a Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Atividades



Fonte: Dados da pesquisa.

A média de livros lidos por ano é de três, sendo que as opções de gênero mais votadas são: textos Científicos / acadêmicos, autoajuda e religiosos. Sobre atividades voluntárias, dos 68 questionários respondidos tivemos 37 casos, sendo considerados 54,4%, atividades variadas com cunho religioso. Sobre o domínio em um idioma, a média encontrada de 41% apresenta um grau de conhecimento “Praticamente Nulo”, tanto para o Inglês, Espanhol ou Francês. Tivemos apenas um caso de uma professora que tem o domínio do idioma inglês, e quatro casos em que as entrevistadas afirmam que leem, escrevem e falam razoavelmente o espanhol.

Mesmo com o aumento da escolaridade, em relação aos pais, as atividades culturais das professoras não indicam uma grande expansão em relação ao acesso aos bens culturais, pois o índice majoritário da resposta “Raramente” (de, aproximadamente, 58,5%), nos mostra que as idas ao cinema, teatro, shows, concertos e visitas a bibliotecas não fazem parte do hábito cultural das professoras.

O Bloco IV nos traz as Experiências Profissionais. Nele, focalizamos o tempo de atuação das professoras na área da Educação. Obtivemos o seguinte resultado: de 35% atua na área entre 8 a 14 anos; 32% atua na Educação Infantil de 8 a 14 anos. Considerando que a UMEI Tupi possui nove anos desde a sua inauguração temos apenas 19% das professoras que trabalham nessa instituição desde sua inauguração. Já a UMEI Ciranda possui sete anos e conta com 20% das professoras trabalhando nela desde a sua inauguração. Esse dado nos sugere uma rotatividade das profissionais da Educação Infantil, ou ainda uma expansão das duas UMEIs, demandando a entrada de novos profissionais.

Em relação ao sentimento quanto à carreira, embora com um percentual de apenas 30%, a resposta mais recorrente, foi “Insatisfeito, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente”.

Perguntamos “Você trabalha em outra instituição educacional?” E obtivemos 54% de respostas negativas. Mas ao perguntar sobre o turno de trabalho na instituição tivemos 62,7 % no horário da manhã e 94% no horário da tarde. Logo, deduzimos que algumas professoras fazem Jornada Complementar enquadrada na Lei Municipal 6560/94 ou possuem dois cargos de professoras.

Aproveitando o ensejo das Leis Municipais, indagamos sobre a número máximo de crianças que ficam sob-responsabilidade delas. Na Resolução 001/2000 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, o número de crianças por professor/a foi regulamentado no artigo 11:

Crianças de 0 a 12 meses – até 7 crianças por professor;
 Crianças de 1 a 2 anos – até 12 crianças por professor;
 Crianças de 2 a 3 anos – até 16 crianças por professor;
 Crianças de 3 a 5 anos – até 20 crianças por professor;
 Crianças de 5 e 6 anos – até 25 crianças por professor
 (BELO HORIZONTE, 2000, online).

Considerando que crianças de 0 a 3 (Creche) e 3 a 5 e 8 meses (Pré-Escola), não fizemos essa distinção nos questionários, se a professora atende a creche ou pré-escola, mas o resultado foi de 50% atendem o número de 12-18 crianças por turma.

Recomenda-se que o crescimento profissional seja trabalhado no coletivo, então relacionamos algumas perguntas que julgamos pertinentes, para saber o envolvimento do grupo, reafirmando que a prática pedagógica não se constitui numa ação isolada e desprovida de sentidos, mas sim, numa ação intencional, coletiva e política. Segue tabela do que foi encontrado:

Tabela 4 – Debates com o coletivo

| Frequência com a qual realiza as seguintes atividades com seus colegas: | Sempre | Frequentemente | Raramente | Nunca |
|--|---------------|-----------------------|------------------|--------------|
| Discussão sobre o projeto político pedagógico da instituição | 14,9% | 41,8% | 40% | 3% |
| Trocas de experiências sobre as atividades realizadas com as crianças | 56,7% | 38,8% | 3% | 2% |
| Discussão sobre as crianças | 62,7% | 34,3% | 1,5% | 1,5% |
| Troca de material pedagógico | 47,8% | 40,3% | 10,4% | 1,5% |
| Participação conjunta em atividades de formação / atualização | 28,8% | 56,1% | 13,6% | 1,5% |

Fonte: Resultado da pesquisa

De forma geral, consideramos que o grupo de professoras mantém uma comunicação com os assuntos ligados às atividades profissionais. Obtivemos o número expressivo de 97% de respostas afirmando que há discussão sobre as crianças, 95% de respostas positivas para a troca de experiências, percentual semelhante para a troca de material pedagógico e participação conjunta em atividade de formação profissional. Esse resultado é bastante significativo e expressa o trabalho conjunto das professoras na busca da qualidade nas escolas pesquisadas. Tivemos um número aproximado ao indagar sobre a discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) em que mais de 50% das professoras afirmou que frequentemente debate esse documento. Esse documento tem caráter formal, mas também deve ser acessível a todos os integrantes da comunidade escolar. Ele determina, em linhas gerais, quais os grandes objetivos da escola, que

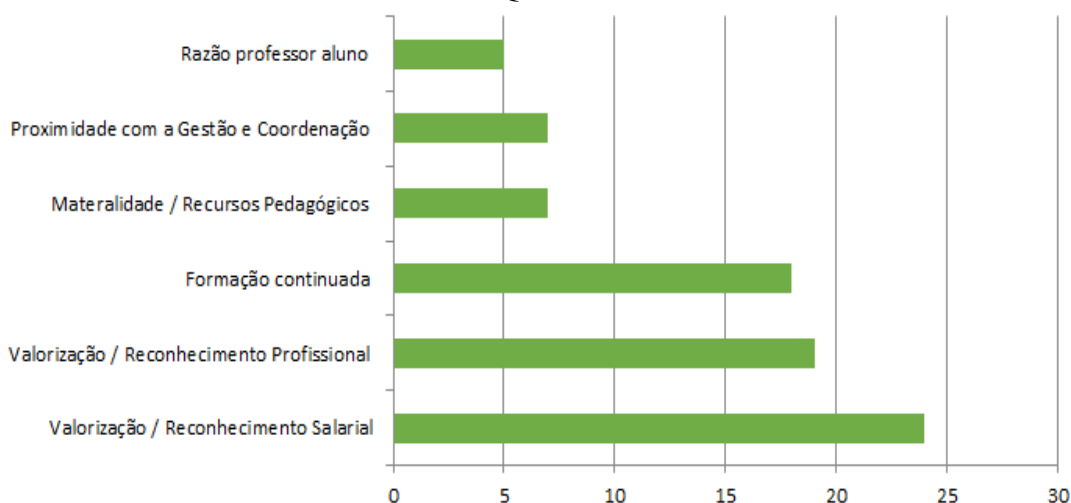
competências ela deve desenvolver nos(as) alunos(as) e como pretende fazer isso. É através do PPP que cada escola articula a maneira como os conteúdos serão ensinados, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica do local onde está inserida. Desse modo, o projeto deve servir para atender às especificidades de cada escola.

O Bloco V foi composto pela questão aberta: “O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho?” Dentre as participantes, observamos que apenas 6 questionários não responderam a esta questão, sendo 4 casos da UMEI Tupi e 2 casos da UMEI Ciranda. De qualquer modo sentimos um entusiasmo das participantes da pesquisa em responder à questão, que por algum momento passaram de um perfil a ser traçado, para um sujeito com propósitos.

O EnlaCEI considerou importante realizar essa pergunta, por considerar que a qualidade do trabalho está ligada ao significado que se dá a este trabalho e ao respeito pelos profissionais, garantindo que tenham boas condições para desempenhar suas tarefas diárias.

Visto que é um grupo de profissionais historicamente marcado por lutas e que ainda enfrenta a desvalorização do trabalho na Educação Básica, esse desprestígio social pode ser responsável pela qualidade do trabalho. Segue um gráfico ilustrando o que encontramos na resposta aberta.

Gráfico 4 – Questão aberta



Fonte: Resultados da pesquisa

Categorizamos as recorrências que mais apareceram. Uma delas foi a “Razão professor aluno”, ou seja, o número de crianças por professora. Nesse item, as respostas apontaram um número excessivo de alunos por turma, sem uma quantificação. Outro item que apareceu com frequência foi “A proximidade com a Gestão e Coordenação”, ou seja, observamos uma

demanda das professoras de um contato ou reuniões mais próximas com a gestão escolar ou com a coordenadora. “Materialidade/Recurso Pedagógicos”, também foi apontado com certa frequência, por meio de uma demanda por materiais didáticos ou mobiliários. “Formação continuada” foi um item bastante recorrente, onde a falta de oferta e a falta de tempo foram os indicadores de uma precária formação continuada. Esse item, embora possa parecer contraditório, uma vez que observamos que as professoras frequentam cursos de pós-graduação (especialmente o *Lato Sensu*), especifica uma formação em serviço praticada nas instituições. As palavras que mais surgiram foram VALORIZAÇÃO e RECONHECIMENTO, tanto profissional enquanto salarial, os textos são semelhantes a esses:

“Bom salário, valorização do trabalho por parte dos governantes, não somente no sentido financeiro e sim enquanto profissionais capacitados” (PROFESSORA – UMEI – TUPI).

“Reconhecimento financeiro visto que se trata de uma formação graduada e que envolve busca constante de aperfeiçoamento.” (PROFESSORA – UMEI CIRANDA).

Observamos nessa pesquisa que a Valorização e o Reconhecimento não dependem exclusivamente de uma pessoa, mas de processos sociais, elementos importantes na sociedade, uma engrenagem indispensável para o cuidado e educação das crianças pequenas.

9 AFINAL, QUAL FOI O PERFIL QUE ENCONTRAMOS AO REALIZAR ESTA PESQUISA?

Neste trabalho, pretendeu-se delinear o perfil das professoras da Educação Infantil de UMEIs participantes do Programa de Pesquisa “Infância, escolarização e Bebês: participação, amizades, cognição e cultura”. Traçar esse delineamento nos faz entender quem são essas mulheres que aceitaram diretamente ou indiretamente participar de uma pesquisa que tem a abordagem etnográfica como principal referência, porém se valeu de uma pesquisa tipo Survey para realizar uma investigação do contexto em que essa pesquisa maior se localiza, traçando o perfil de suas professoras.

Assim, essa investigação, dentro do Programa de Pesquisa, utilizou como material de coleta, o questionário “Perfil das professoras”, elaborado junto ao Grupo EnlaCEI, do qual pertence, para obter dados que julgamos necessários para traçar o perfil das professoras.

Nas análises dos dados encontramos consonâncias entre as duas instituições, mesmo estando em regiões diferentes da cidade. Localizamos que a faixa etária de 40 a 59 anos constituiu a maioria das participantes, apontando assim, para uma amostragem de um grupo docente maduro. Outro aspecto é o fato do quadro profissional ser composto somente por mulheres, reafirmando a presença feminina na Educação Básica. Como apontam as pesquisas (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013; GIL, 2013; SANTOS; COSTA, 2016).

Observamos também uma quebra na tradição do perfil da “maternagem”, nas duas UMEIs pesquisadas. Encontramos um número significativo de professoras que não são mães, mudando um retrato que, há anos, a Educação Infantil nos mostra, onde uma das características básicas seria a capacidade de que é preciso compreender as necessidades das crianças e fazer mediações dentro do coletivo, como uma extensão do lar. Neste sentido, Louro (1997) expõe uma fala que elucida todo este processo:

A maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 1997. p. 78).

Contrariamente a este perfil, muitas de nossas professoras não são mães. Entendem o cuidar e o educar como entrelaçados dentro de um processo humanizador do ser humano. Percebemos o valor que as professoras atribuem a este entendimento, tanto que buscam meios

para capacitação de forma a fazer um atendimento de qualidade.

Quanto à origem social, o grupo investigado provém de famílias das camadas populares, originários de grupo geralmente com um capital cultural e econômico mais restrito, de pais que fizeram somente estudos iniciais, e que em grande parte não tiveram grandes oportunidades nos estudos. Mas, observamos que esse fato não impediu que nossas entrevistadas seguissem um caminho diferente. Esse resultado nos surpreendeu, por um lado, por se tratar de uma profissão ainda em desenvolvimento e que, portanto, não possui prestígio ou remuneração salarial condizente com a tarefa por elas empreendida. Desta feita, havia uma hipótese de que as professoras entrevistadas tivessem o curso superior, que já era acima do que se espera para o ingresso na profissão, mas não esperávamos ver um contingente tão grande de outras formas de capacitação, como por exemplo, uma gama considerável de cursos de especialização e até mesmo o mestrado em educação. E, por outro, pelo fato delas ainda apontarem, na pergunta aberta, a escassez de capacitação em serviço o que nos mostra um perfil de profissionais atentas ao seu desenvolvimento acadêmico que valorizam a profissão que exercem e buscam constantemente novas qualificações.

Portanto, dentro da nossa pesquisa encontramos um perfil modificado no que se refere à formação profissional. Um grupo mais refinado, contando apenas com 5,8% das entrevistadas com a formação mínima exigida pela LDB/96, com maioria com curso superior em Pedagogia, e casos de professoras que possuem mais de uma graduação. A especialização também teve uma frequência considerável e um caso de professora que possui mestrado em Educação.

Ao falar da formação, a LDB/96 estabelece quem são os profissionais da Educação Infantil, trazendo uma definição legal do(a) profissional. Estabelece o(a) professor(a) como o(a) profissional responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos em instituições escolares e exige, como formação mínima, o magistério, em nível médio, na modalidade normal, como já foi apresentado no capítulo 5. Quanto à formação profissional já temos um contingente expressivo de profissionais com curso superior, a grande maioria em Pedagogia, como dito anteriormente, sendo que a instituição privada ainda prevalece como fomentadora como aparece nos estudos de Gil (2013) e Santos e Costa (2016).

Esse perfil nos mostra um maior nível acadêmico por parte das professoras, reconhece a legitimidade dos movimentos em prol da regularização das condições de trabalho do trabalho docente, apresentando um constante movimento em busca de uma melhor qualificação por parte das professoras, o que resulta em uma maior qualidade no atendimento das crianças. Um fato que confirma esse constante movimento é que, ao finalizar a escrita desta monografia contamos com uma vitória da classe, que após 51 dias de greve, conseguiu 78% da carreira do(a) professor

(a) poderá alcançar o nível 22 da carreira ficando faltando apenas 2 níveis para unificar com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental²⁰. Essa conquista confirma a constante luta em que esses(as) professores(as) se veem envolvidos/as, por meio da qual forjam sua identidade docente.

²⁰ Disponível em: <<http://hojeemdia.com.br/horizontes/prefeitura-de-belo-horizonte-apresenta-nova-proposta-a-professores-de-umeis-1.629559>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

10 CONCLUSÃO

Apresentar esse estudo sobre o perfil das Professoras da Educação Infantil reafirma o direito ao atendimento das crianças pequenas, consolida a conquista histórica de que as professoras são sujeitos sociais e têm um papel importante na sociedade. A conquista por um espaço destinado ao cuidado e à educação merece ser ressaltado, pois é um campo em ascensão e está sempre em transformação, no que diz respeito à identidade e valorização desses profissionais que ainda precisam de um enfrentamento político para ver seus direitos garantidos. Diante desses fatos a construção desse projeto colabora com a visibilidade dessa classe.

Observamos no bloco I, em que tratamos da identificação e perfil socioeconômico, que a maioria das professoras confirma que a docência é uma profissão majoritariamente feminina, que são oriundas das camadas populares, filhas de pais e mães com baixa escolaridade. Para identificar os motivos que levaram essas mulheres a investirem na carreira do magistério valeria mais perguntas abertas.

Com o bloco II percebemos que a formação inicial das professoras é em escolas públicas / estaduais. E que mesmo atuando em um cargo onde as exigências de nível médio (magistério) obtiveram em sua maioria professoras com nível superior nos curso de Pedagogia. Para além da formação acadêmica entendemos que as professoras investem com recurso próprio em sua formação especializada e desfruta ao máximo dos cursos ofertados pela SMED. E esse desejo pela formação pode indicar que as professoras reconhecem que o trabalho desenvolvido por elas necessita de outros conhecimentos. Isso vai de encontro ao que dizem os estudos da Sociologia da Infância – a Educação Infantil requer saberes específicos.

No bloco III identificamos que as experiências culturais das professoras são limitadas, o que pode estar relacionado aos baixos salários, ou mesmo ao lugar que as atividades de lazer ocupam na vida dessas professoras. Oriundas das camadas populares, com pais com baixa escolaridade e possivelmente com renda familiar baixa, podem inferir que frequentar cinema, teatro, bibliotecas e outros espaços, que são considerados como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Bourdieu (1998). Os estudos de apontam nesse sentido ao dizer do capital cultural não são como elementos essenciais em suas vidas.

Por fim, no bloco IV, a pergunta sobre a experiência no campo da educação nos apresentou professoras atuantes com educação em sua maioria de 8 a 14 anos, apresentando uma experiência no campo.

Conclui-se que as docentes que trabalham com crianças no âmbito da educação, têm um compromisso grande visto que a educação é fator preponderante no desenvolvimento humano,

contribuindo para uma qualidade de vida, eficiência e capacidade cidadã de ser criativo e produtivo. Por isso, é necessário continuar na promoção de políticas voltadas para qualidade da educação como elemento central, ampliando o acesso à educação básica, melhorando a qualidade de aprendizagem e, principalmente, valorizando e qualificando as docentes que atuam na Educação Infantil no país.

O trabalho é finalizado com esperança de encontrar, em futuros perfis docente da Educação Infantil, produções acadêmicas que apresentem uma ampliação da figura masculina na Educação Infantil, quebrando os padrões de gênero. Outro ponto que julgo importante é um número maior de pedagogos(as) formados(as) em instituições públicas. Pois, ao analisar os dados, me veio um questionamento: Para onde vão os graduando da UFMG? Deixo essa pergunta como uma provocação para futuras pesquisas. E para finalizar, aprendi que ao se tratar de docência, sempre será uma profissão de superação, tanto político, quanto pessoal e cabe a nós transformar esse cenário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, I. Brasília, DF, 1994. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 1994. p.88-92.

AQUINO, L.M.M.L.L. Professoras de Educação Infantil e Saber docente. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro. v.6, n. 11-12, jan/dez., 2005.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97- 115, 1992.

BELO HORIZONTE. Lei 8.679, de 11 nov. 2003. Cria as unidades municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BELO HORIZONTE. Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos. Belo Horizonte: SMED, 2014.

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH N° 01/2000 - Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.. Diário Oficial da união, 2000. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=880431>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BELO HORIZONTE. Lei nº 7235 de 27 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/237723/lei-7235-96>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATINI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p.71-79.

BOURDIEU, P. A força da representação. In: _____. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998b. p. 107-116.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE / CEB 22/1998. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Brasília, 2014.

BUSS-SIMÃO, M. Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2015.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: MEC. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALCANTE, L. I; CÔRREA, L. S. Perfil e trajetória de educadores em instituições de acolhimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 494-517, 2012.

CERISARA, A. B. **A Construção da identidade dos profissionais na Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 98).

- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.;
- CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio, 1996.
- CURY, C. R. J. A Educação Infantil como direito. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF/COEDI, v. 2, p. 9-15, 1998.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- GIL, M. O. G. **O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio Janeiro**. 2013.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.
- GOLDSCHIMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOULART, M. I. F *et al.* Quem são os professores da Educação Infantil? Um estudo a partir do Programa PROINFANTIL. **Olhar de Professor**, v. 16, p. 31-48, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5335/3695>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- GOULART, M. I. M. (org). **Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- GOULART, M. I. F. Conhecimento do mundo natural e social: desafios para a Educação Infantil. **Revista Criança**, Brasília, v. 39, p. 25-29, 2005.
- LAKATOS, E.M; MARCONI.M.A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas 1999.
- LOURO, G. L. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In: CATANI, D. B (Org.). Docência, Memória e Gênero. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LUZ, I.R. Educação Infantil: Direito reconhecido ou esquecido? Linhas críticas, vol. 12, núm. 22, enero-junio, 2006, pp. 41-58 Universidade de Brasília Brasília, Brasil.

HARMS, T.; CRYER, D. R.; CLIFFORD, R. M. **Infant/toddler environment rating scale**: revised edition. New York: Teachrs College, 2003.

INEP. Censo escolar de 2017. 2018. Disponível em:
<<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

KUHLMANN, M. J. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, M. J. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991.

LORDELO, E. R.; FONSECA, A. L.; ARAÚJO, M. L. V. B. Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 73-80, 2000.

MACHADO, M. L. A. **Formação profissional para Educação Infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998.

NEVES, V. F. A.; GOMES, M. F. C. **Infância e escolarização-Bebês**: participação, amizade, cognição e cultura (Fase I). Belo Horizonte. 2016. Disponível em:
<<http://www.cnpq.br/in/web/guest/projetos-pesquisa>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

NOVAES, J. C. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. **Educação Infantil**: formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011. 123 p.

OLIVEIRA, Z.M.R **A criança e seu pensamento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. M.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, D. R; GUIMARÃES, C. M. Desafios à constituição do profissional de Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 1-11, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

PINHO, F. M. R. **Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de Educação Infantil**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, M. F. N. **O Trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação. 2009.

PPP: Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto – UMEI. ITATIAIA, 2016. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/Files/dom04042014-smed-a.rtf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

ROSEMBERG, F. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter. [online]**, 2007, v. 11, n.1, p.83-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SANTOS, S. V. S. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun., 2014.

SANTOS, L. G. F.; COSTA S. A. O perfil dos professores de Educação Infantil do município de Santarém-PA: contribuições para a discussão acerca da qualidade na primeira etapa da Educação Básica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 6, n. 2, p. 129-142, 2016.

SARMENTO, M. J. Geração e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Mai./Ago., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, I. O. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, I.O. Educação Infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez.2018.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; GOULART, M. I. M. **Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2016.

VERÍSSIMO, M. D. L. O. R. **O Olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

VIEIRA, L. M. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 1986.

VIEIRA, L. **Educação Infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual**. Belo Horizonte: SMED,1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Pesquisa: Infância e escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura

Coordenação: Profa. Dra. Vanessa Neves

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart

Caro (a) Professor (a):

Este questionário tem como alvo contextualizar o perfil dos profissionais das UMEI'S que fazem parte de uma pesquisa que tem como objetivo acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil, por meio de uma abordagem etnográfica. As informações fornecidas por vocês são muito importantes. Todos os dados recolhidos e produzidos através do presente questionário são sigilosos, bem como as informações relacionadas à sua identificação. Não existem respostas certas ou erradas. Assinale apenas as alternativas que mais condizem com sua realidade.

Se concordar em participar desta pesquisa, antes de iniciar o preenchimento do questionário, por favor, leia o Termo de Consentimento abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato das informações coletadas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo informado, por meio deste documento, que:

- A pesquisa será desenvolvida sob responsabilidade de uma equipe da UFMG, coordenada pelas: Profa. Dra. Vanessa Neves, Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart
- Minha participação nesta pesquisa é voluntária;
- Meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento, garantindo meu anonimato e minha privacidade;
- Os resultados obtidos por meio deste questionário serão publicados e apresentados em seminários e outros eventos de divulgação da pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato dos respondentes.
- Se eu não entender alguma questão, tiver dúvidas ou me sentir incomodado/a com alguma pergunta, posso obter mais informações com as pesquisadoras.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura da pessoa que responderá ao questionário:

Nome: _____

Assinatura _____

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA
PERFIL DAS PROFESSORAS²¹**

BLOCO I: IDENTIFICAÇÃO E PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

1. Gênero:
- 1.1 () Feminino
- 1.2 () Masculino
2. Idade:
- 2.1 () De 18 a 24 anos.
- 2.2 () De 25 a 29 anos.
- 2.3 () De 30 a 34 anos.
- 2.4 () De 35 a 39 anos.
- 2.5 () De 40 a 44 anos.
- 2.6 () De 45 a 49 anos.
- 2.7 () De 50 a 54 anos.
- 2.8 () 55 anos ou mais.
3. Para você, qual é a sua raça/cor?
- 3.1 () Branca
- 3.2 () Preta
- 3.3 () Parda
- 3.4 () Amarela
- 3.5 () Indígena
4. Qual é o seu estado civil?
- 4.1 () Solteiro (a)
- 4.2 () Divorciado (a)
- 4.3 () Casado(a)
- 4.4 () Separado (a)
- 4.5 () Viúvo(a)
- 4.6 () Vive com companheiro(a)
5. Quantos filhos você tem?
- 5.1 () Nenhum
- 5.2 () Um
- 5.3 () Dois
- 5.4 () Três
- 5.5 () Quatro ou mais
6. Qual a idade de seus filhos? (Distribuir de acordo com as faixas abaixo)
- 6.1 () Sim, 0 a 3 anos
- 6.2 () Sim, 4 a 6 anos
- 6.3 () Sim, 7 a 14 anos
- 6.4 () Sim, 15 a 19 anos
- 6.5 () Sim, acima de 19 anos
7. Com quem você mora? **Você pode marcar mais de uma opção.**
- 7.1 () Sozinha.
- 7.2 () Pai/Padrasto
- 7.3 () Mãe/Madrasta
- 7.4 () Marido/Companheiro
- 7.5 () Filhos
- 7.7 () Irmãos
- 7.6 () Amigos/Colegas
- 7.8 () Outros _____
8. O imóvel onde você reside é:
- 8.1 () Próprio quitado
- 8.2 () Próprio em pagamento
- 8.3 () Alugado
- 8.4 () Cedido
- 8.5 () Outra situação _____
9. Como você se desloca para chegar à UMEI?
- 9.1 () A pé
- 9.2 () Transporte público
- 9.3 () Bicicleta
- 9.4 () Veículo automotor (carro/ motocicleta)
10. Qual o tempo médio que você gasta para se locomover de sua casa até nessa instituição de educação infantil?
- 10.1 () até 15 minutos
- 10.2 () 15 – 30 minutos
- 10.3 () 30- 45 minutos
- 10.4 () mais de 45 minutos
11. Quem é a pessoa que **mais** contribui na renda familiar?
- 11.1 () Você mesmo (a).
- 11.2 () Cônjuge/Companheiro
- 11.3 () Pai
- 11.4 () Pai e mãe
- 11.5 () Irmãos
- 11.6 () Outra pessoa. Qual: _____
12. Qual a renda mensal de sua família? (Considere a soma dos rendimentos básicos de todos os integrantes da família, inclusive o seu. Abolir centavos):
- 12.1 () Até 01 SM (R\$937,00)
- 12.2 () Entre 01 SM a 02 SM (de R\$ 937,00 a R\$1.874,00)
- 12.3 () Entre 02 SM a 04 SM (de R\$1.874,00 a R\$ 3.748,00)
- 12.4 () Entre 04 SM a 06 SM (de R\$ 3.748,00 a R\$ 5.622,00)
- 12.5 () Entre 06 SM a 08 SM (de R\$ 5.622,00 a R\$ 7.496,00)
- 12.6 () Mais de 9 SM (mais de R\$8.433,00)

²¹ * Este questionário foi elaborado pela equipe responsável pela pesquisa, com base no Questionário do Professor utilizado no projeto *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação em Contexto*, coordenado pela Universidade Federal do Paraná, Profas Gisele Souza e Catarina Moro, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, Profas Vanessa Neves e Maria Inês Mafra Goulart.

13. Qual a sua renda mensal individual (Bolsa, auxílio, estágio, emprego, etc.)?

- 13.1 () Até 01 SM (R\$937,00)
 13.2 () Entre 01 SM a 02 SM (de R\$ 937,00 a R\$1.874,00)
 13.3 () Entre 02 SM a 04 SM (de R\$1.874,00 a R\$ 3.748,00)
 13.4 () Entre 04 SM a 06 SM (de R\$ 3.748,00 a R\$ 5.622,00)
 13.5 () Entre 06 SM a 08 SM (de R\$ 5.622,00 a R\$ 7.496,00)
 13.6 () Mais de 9 SM (mais de R\$8.433,00)

14. Quantas pessoas vivem da renda mensal de sua família (incluindo você)? _____

15. Em relação ao seu salário, você se considera:

- 15.1 () Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com a sua dedicação ao trabalho.
 15.2 () Insatisfeito/a, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho.
 15.3 () Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho.
 15.4 () Muito insatisfeito, pois a remuneração que percebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno.
 15.5 () Muito bem remunerado.
 15.6 () Indiferente.
 15.7 () Outro: _____

16. Você é assistido atualmente por algum benefício social mensal provido pelo governo?

- 16.1 () Não
 16.2 () Sim. Qual? _____

17. Informe a escolaridade de seu pai:

- | | |
|---|--|
| 17.1 () Não estudou | completo(antigo primário) |
| 17.2 () Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleto(antigo primário) | 17.6 () Ensino médio (2º grau) incompleto |
| 17.3 () Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental completo (antigo primário) | 17.7 () Ensino médio (2º grau) completo |
| 17.4 () Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleto(antigo primário) | 17.8 () Ensino Superior incompleto |
| 17.5 () Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental | 17.9 () Ensino Superior completo |
| | 17.10 () Pós-Graduação |
| | 17.11 () Não se aplica |
| | 17.12 () Não sabe |

18. Informe a escolaridade de sua mãe:

- | | |
|---|--|
| 18.1 () Não estudou | completo(antigo primário) |
| 18.2 () Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleto(antigo primário) | 18.6 () Ensino médio (2º grau) incompleto |
| 18.3 () Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental completo (antigo primário) | 18.7 () Ensino médio (2º grau) completo |
| 18.4 () Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleto(antigo primário) | 18.8 () Ensino Superior incompleto |
| 18.5 () Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental | 18.9 () Ensino Superior completo |
| | 18.10 () Pós-Graduação |
| | 18.11 () Não se aplica |
| | 18.12 () Não sabe |

19. Em que atividade/profissão seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

20. Em que atividade/profissão sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

21. Você possui algum plano privado de sua saúde?

21.1 () Não

21.2 () Sim. Qual? _____

22. Você faz acompanhamento de sua saúde?

22.1 () Sempre

22.3 () Raramente

22.2 () Frequentemente

22.4 () Nunca

23. Goza de boa saúde no momento?

23.1 () Sim.

23.2 () Não. Especifique: _____

23.3 () Não se aplica

24. Faz uso habitual de algum medicamento?

24.1 () Sim. Qual (ais): _____

24.2 () Não.

25. Assinale abaixo se você possui algum tipo de necessidade especial:

25.1 () Não possuo

25.3 () Auditiva

25.2 () Visual

25.4 () Motora

26. Em caso de necessidade especial você necessita de algum material ou equipamento específico?

26.1 () Não

26.2 () Sim. Qual (ais): _____

27. Considerando sua condição de saúde, como você avalia:

27.1 Seu estado físico:

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim () Péssimo

27.2 Seu estado mental:

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim () Péssimo

27.3 Seu estado emocional

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim () Péssimo

28. Nos últimos 24 meses, você se afastou do trabalho?

28.1 () Não.

28.2 () Sim.

29. Motivo do afastamento:

29.1 () Licença médica. Diagnóstico? _____

29.4 () Outros. Especificar: _____

29.2 () Formação/capacitação. Qual? _____

29.5 () Não se aplica.

29.3 () De ordem pessoal.

30. Número de afastamentos no período de 24 meses: _____

31. Tempo do afastamento, considerando todos os realizados no período de 24 meses:

31.1 () Até uma semana

31.4 () Um mês

31.2 () Duas semanas

31.5 () Mais de um mês

31.3 () Três semanas

32. Considerando a sua situação atual quais das questões abaixo mais preocupam você? (Marque até 3 opções)

- | | |
|--|---|
| 32.1 () Emprego/profissão | 32.9 () Falta de autonomia |
| 32.2 () Problemas de Relacionamento familiar | 32.10 () Ambiente de trabalho ruim |
| 32.3 () Problemas de Sexualidade | 32.11 () O trabalho que realizo |
| 32.4 () Problemas de Violência | 32.12 () Relacionamento com a chefia |
| 32.5 () Problemas financeiros | 32.13 () Falta de treinamento / Formação |
| 32.6 () Falta de reconhecimento | 32.14 () Sobrecarga de trabalho |
| 32.7 () Problemas de Saúde | 32.15 () |
| 32.8 () Impossibilidade de crescimento profissional | Outros: _____ |

BLOCO II: ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO

33. Você frequentou Educação Infantil?

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 33.1 () Não | 33.3 () pré-escola (3-5 anos) |
| 33.2 () Creche (0-3 anos) | |

34. Onde você frequentou a maior parte do Ensino Fundamental?

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 34.1 () Escola particular | 34.3 () Escola pública Municipal |
| 34.2 () Escola pública Federal | 34.4 () Escola pública Estadual |

35. Onde você frequentou maior parte do Ensino Médio?

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 35.1 () Escola particular | 35.3 () Escola pública Municipal |
| 35.2 () Escola pública Federal | 35.4 () Escola pública Estadual |

36. Você fez algum curso técnico?

- | | |
|--------------|---------------|
| 36.1 () Não | 36.2 () Sim. |
|--------------|---------------|

37. Qual é o seu maior nível de escolaridade?

- | | |
|---|------------------------|
| 37.1 () Ensino Médio Completo. Curso: Magistério. | 37.2 () Graduação |
| | 37.3 () Pós-graduação |

38. Com relação a seu Curso Superior, você possui:

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 38.1 () Curso Normal Superior | 38.3 () Licenciatura em: _____ |
| 38.2 () Pedagogia | 38.4 () Outros. Quais: _____ |

39. Com relação a seu Curso Superior, foi presencial ou a distância (EaD)?

- | |
|---------------------|
| 39.1 () Presencial |
| 39.2 () EaD |

40. Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição?

- | | |
|----------------------------|--|
| 40.1 () Pública Federal | 40.4 () Particular |
| 40.2 () Pública Estadual | 40.4 () Confessional/Comunitária/Filantrópica |
| 40.3 () Pública Municipal | 40.5 () Outros: _____ |

41. Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?

- | |
|-------------------------------|
| 41.1 () Não |
| 41.2 Especialização em: _____ |
| 41.3 () Mestrado em: _____ |
| 41.4 () Doutorado em: _____ |

42. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?

42.1 () Até 3 anos.

42.4 () De 15 a 20 anos.

42.2 () De 4 a 7 anos.

42.4 () Há mais de 20 anos.

42.3 () De 8 a 14 anos.

43. Quais atividades ou cursos de formação continuada você participou no último ano?

43.1 () Congressos, seminários e colóquios de Educação.

43.2 () Programas de formação ofertados por uma instituição universitária.

43.3 () Atividades de formação previstas no calendário escolar

BLOCO III: EXPERIÊNCIAS CULTURAIS

44. De qual(is) meio(s) de comunicação você se utiliza com mais frequência para se manter informado?

44.1 () Internet

44.4 () Noticiários de TV

44.2 () Jornais

44.5 () Radio

44.3 () Revistas

44.6 () Outros. Quais? _____

45. Você assina algum jornal, revista ou periódicos científicos?

45.1 () Não

45.2 () Sim. Qual(is)? _____

46. Onde você utiliza o computador com mais frequência?

46.1 () Em casa

46.4 () Lan House

46.2 () Na faculdade

46.4 () Outro. Qual? _____

46.3 () No trabalho

47. Com que frequência diária o equipamento é utilizado?

47.1 () 1 hora

47.4 () 4 horas

47.2 () 2 horas

47.5 () mais de 4 horas

47.3 () 3 horas

48. Seus conhecimentos de informática são:

48.1 () Nenhum

48.3 () Intermediário

48.2 () Básico

48.4 () Avançado

49. Quanto tempo por semana você se dedica as atividades indicadas no quadro abaixo?

| Atividades | Número de horas por semana |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 49.1 Trabalho formal remunerado | |
| 49.2 Trabalho informal com ganhos | |
| 49.3 Estágio voluntário | |
| 49.4 Dedicadas a outros cursos | |
| 49.5 Estudo em casa | |
| 49.6 Igreja | |

50. Marque com um X a frequência com que costuma praticar as atividades abaixo:

| Atividade | Sempre | Frequentemente | Raramente | Nunca |
|--|---------------|-----------------------|------------------|--------------|
| 50.1 Assiste filmes/programas em TV a cabo e/ou filmes em casa | | | | |
| 50.2 Assiste filmes em cinema | | | | |
| 50.3 Assiste peças de teatro | | | | |
| 50.4 Assiste shows/festas | | | | |
| 50.5 Descansa | | | | |
| 50.6 Faz compras | | | | |
| 50.7 Faz viagens | | | | |
| 50.8 Frequenta bares | | | | |
| 50.9 Frequenta bibliotecas | | | | |
| 50.10 Frequenta clubes | | | | |
| 50.11 Frequenta cultos religiosos | | | | |
| 50.12 Frequenta exposições | | | | |
| 50.13 Frequenta grupos musicais | | | | |
| 50.14 Frequenta parques | | | | |
| 50.15 Lê jornais | | | | |
| 50.16 Lê livros | | | | |
| 50.17 Lê revistas de informação | | | | |
| 50.18 Namora | | | | |
| 50.19 Navega na internet | | | | |
| 50.20 Ouve música | | | | |
| 50.21 Participa de eventos esportivos | | | | |
| 50.22 Passeia em shoppings | | | | |
| 50.23 Realiza atividades esportivas/recreativas | | | | |
| 50.24 Dança | | | | |

51. Qual o gênero de leitura você lê? (Marque até 3 alternativas)

51.1 () Ficção

51.2 () Textos científicos

51.3 () Auto ajuda

51.4 () Romance

51.5 () Poesia

51.6 () Crônica

51.7 () Contos

51.8 () Religiosos

51.9 () HQ's (Quadrinhos)

51.10 () Não leio

51.11 () Não se aplica

51.12 () Outros. Qual? _____

52. De modo geral, quantos livros você lê por ano? _____

53. Você já realizou ou realiza alguma atividade voluntária (não recebe remuneração)?

53.1 () Não

53.2 () Sim. Quais? _____

Onde? _____

54. Dentre os idiomas abaixo identifique os que você tem domínio e especifique o grau de conhecimento.

| | 54.1 Inglês | 54.2 Espanhol | 54.3 Francês | 54.4 Outras. Especificar |
|-------------------------------------|-------------|---------------|--------------|--------------------------|
| Leio, escrevo e falo bem. | | | | |
| Leio, escrevo e falo razoavelmente. | | | | |
| Leio e escrevo, mas não falo. | | | | |
| Leio, mas não escrevo nem falo. | | | | |
| Praticamente nulo. | | | | |
| Não se aplica. | | | | |

BLOCO VI: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

55. Há quanto tempo você trabalha com educação?

55.1 () Até 3 anos

55.4 () De 15 a 20 anos

55.2 () De 4 a 7 anos

55.5 () Há mais de 20 anos

55.3 () De 8 a 14 anos

56. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil?

56.1 () Até 3 anos

56.4 () De 15 a 20 anos.

56.2 () De 4 a 7 anos

56.5 () Há mais de 20 anos.

56.3 () De 8 a 14 anos.

57. Há quanto tempo você trabalha nessa instituição?

57.1 () Até 2 anos.

57.3 () De 6 a 8 anos.

57.2 () De 3 a 5 anos.

57.4 () De 8 a 10 anos.

58. Em relação à sua carreira, você se sente:

58.1 () Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional

58.2 () Insatisfeito, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente

58.3 () Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer

58.4 () Indiferente

58.5 () Outro: _____

59. Você trabalha em outra instituição educacional? Em que função?

59.1 () Não.

59.2 () Sim, na Rede Federal de Ensino. _____

59.3 () Sim, na Rede Estadual de Ensino. _____

59.4 () Sim, na Rede Municipal de Ensino. _____

59.5 () Sim, na Rede Privada de Ensino. _____

59.6 () Outro. Qual? _____

60. Qual (is) é (são) o (s) seu (s) turno (s) de trabalho nesta instituição de Educação Infantil? (Pode marcar mais de um).

60.1 () Manhã

60.2 () Tarde

61. Qual o número máximo de crianças que ficam sob sua responsabilidade?

61.1 () 1-6

61.3 () 12-18

61.2 () 6-11

61.4 () 18-24

62. Você almoça na instituição?

62.1 () Não

62.2 () Sim

63. Qual o seu tempo disponível para almoço?

63.1 () até 15 minutos

63.3 () 30 - 45 minutos

63.2 () 15 – 30 minutos

63.4 () 45 – 60 minutos

64. Nas turmas com as quais você trabalha, há crianças com deficiência?

64.1 () Não

64.2 () Sim. Quantas? _____

65. No caso de ter crianças com deficiência na sua turma, você conta com o apoio de outro profissional?

65.1 () Não

65.2 () Sim. De qual profissional? _____.

66. Com que frequência você realiza as seguintes atividades com os seus colegas:

(1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca)

| | |
|---|--|
| 66.1 Discussão sobre o projeto político pedagógico da instituição (PPP) | |
| 66.2 Trocas de experiências sobre as atividades realizadas com as crianças | |
| 66.3 Discussão sobre as crianças | |
| 66.4 Trocas de material pedagógico | |
| 66.5 Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional | |

BLOCO V: QUESTÃO ABERTA

67. O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho?

Obrigado!