

Sarah Cristina Peron Kopcak.

CEMEI San Martin – Campinas, SP e Faculdade de Educação – UNICAMP.  
[sarahperon@hotmail.com](mailto:sarahperon@hotmail.com)

## **EXPERIÊNCIAS DE EXCLUSÃO: LENDO VOZES DE UMA HISTÓRIA FEMININA.**

### *Introdução*

Neste artigo, proponho analisar e discutir experiências de exclusão (e de enfrentamento) vividas por uma monitora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, nos diferentes papéis e lugares sociais ocupados por ela em sua trajetória pessoal e profissional. O depoimento analisado é parte de uma pesquisa em andamento sobre os sentidos elaborados por monitoras de Educação Infantil desta Rede, sobre o Curso de Aperfeiçoamento profissional de que participaram. A análise, metodologicamente fundamentada nos pressupostos da dialogia bakhtiniana (Bakhtin, 1986), articula os estudos sobre gênero e condição feminina (Amado e Rosemberg, 1992, Lopes, 1991 e 1994 e Louro, 1994) e as nuances das condições de profissionalidade da mulher na Educação Infantil (Cerisara, 2002).

Para contextualizar a análise do depoimento abordado neste artigo (uma seleção de trechos de uma das entrevistas já realizadas na referida pesquisa), caracterizo o quadro de profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Campinas, bem como a estrutura do Curso de Aperfeiçoamento para Monitores, experiência formativa ocorrida nesta Rede entre os anos de 2003 e 2006. Apresento, em seguida, uma visão geral do trabalho de mestrado em andamento, intitulado *“Experiência profissional e formação de monitoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas: histórias singulares e processos coletivos”*, expondo a delimitação do problema, seus principais objetivos e procedimentos metodológicos.

### *Educação Infantil na rede Municipal de Campinas, profissionais que aí atuam e sua formação: a especificidade das monitoras contemplada no Curso de Aperfeiçoamento.*

No município de Campinas, no que diz respeito aos profissionais que atuam diretamente com as turmas de crianças nas salas de Educação Infantil do município, encontram-se as professoras<sup>1</sup> (atuando nas turmas de 0 a 6 anos) e as monitoras (atuando nas turmas de 0 a 3 anos, junto com as primeiras). Ambas as categorias profissionais, atualmente, são efetivadas em serviço através de concurso público. No caso das monitoras, também existem profissionais atuando em caráter de contratação por processo seletivo específico, como o que ocorreu neste ano, na Rede Municipal, para suprimimento de falta de profissionais.

A nós, professoras, é exigida a formação específica – magistério ou pedagogia. No caso das monitoras, muitas delas ingressaram na rede através de contratação especial, não sendo exigida, neste caso, uma formação escolar ou acadêmica específica. Há casos – em unidades com mais de vinte anos de funcionamento, principalmente - em que agentes da Secretaria de Promoção Social circulavam pelo bairro onde seria inaugurada uma creche e convidavam pessoas para trabalharem com as crianças. Essas pessoas passavam por treinamento e, logo em seguida, iniciavam a

---

<sup>1</sup> Faço a caracterização dos profissionais da Rede utilizando o gênero feminino, posto que somos, na maioria, mulheres.

sua atuação nas creches. Mesmo nos últimos concursos ou processos seletivos realizados para a contratação de monitoras infantis, não houve exigência de formação específica em Educação Infantil, apesar de sua formação inicial variar desde o ensino fundamental incompleto até a pós-graduação...

Atuando como professora na Rede, na Educação Infantil, sempre acreditei que a formação profissional de professoras e monitoras constitui-se num espaço em potencial para a discussão de nossas ações, para que lancemos mão de iniciativas de trabalho pedagógico que atendam com qualidade às necessidades desta etapa da educação. Tais ações pedagógicas da prática cotidiana englobam um trabalho de interação social a partir de linguagens específicas das crianças pequenas (a brincadeira, as artes, a oralidade, bem como as primeiras hipóteses de leitura, escrita e raciocínio lógico, as histórias, a música, o movimento corporal, dentre tantas outras) presentes no universo infantil, em constante movimento de (re)construção e vivência da cultura.

Sendo assim, essas idéias sobre formação de educadores eram compartilhadas com outras profissionais da Rede. Em busca do que acreditávamos serem as especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos, no que diz respeito às necessidades formativas de trabalho com esta demanda, algumas profissionais integrantes da Rede Municipal de Educação iniciaram, em 2003, a organização de um curso de formação específico para a categoria profissional das monitoras. O curso foi planejado, portanto, pensando nas possibilidades de discutir tais demandas específicas do trabalho das monitoras, atreladas às questões teóricas presentes nos debates atuais sobre a Educação Infantil. O Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras teve início em meados de março/abril de 2003. Já nesta primeira etapa, tornei-me professora-formadora deste curso, juntamente com uma parceira, também professora de Educação Infantil.

Nas discussões em grupo, ou encontros de estudo, como também denominávamos, ficava evidenciada a opção da metodologia de trabalho do curso, a qual consistia em ouvir as experiências práticas, a partir de atividades em diversas linguagens/formas de expressão, relatos sobre a prática e registros, na tentativa de apreender as demandas formativas das monitoras, buscando combinar tais relatos com leituras/estudos de textos, dialogando com a teoria. A metodologia privilegiou, portanto, as indagações da educadora sobre sua própria prática, que se constitui juntamente com as crianças, nas relações estabelecidas no processo pedagógico.

*Vozes a serem ouvidas: as monitoras e os sentidos de suas experiências profissionais e formativas*

A medida em que caminhava no trabalho como formadora deste curso, ouvindo relatos, depoimentos, histórias de vida e trabalho das monitoras, nos grupos, e tecendo (bordando...) considerações pessoais a partir do que ouvia, lia, via, passei a perceber que estas profissionais já possuíam (e possuem) uma *maneira específica* de atuar, *um domínio prático* de seu trabalho, coincidindo ou não com o que vem sendo pautado pelos discursos acadêmicos...

Afinal, que lugar estas monitoras, profissionais femininas, ocupam nos CEMEI's<sup>2</sup>? Será que a concepção deste determinado lugar tem gerado, ao longo dos anos, uma certa relutância de algumas, ou de muitas, em verem-se como educadoras (que são)? Ou será que, através do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras da S.M.E. estas profissionais estão procurando reconhecer para si e fazer com que outros(as) também reconheçam o “algum lugar” que já ocupam, pelo trabalho “transformado” e “transformador” que executam? Como se configura esta possibilidade/sagacidade das monitoras em criar um espaço de trabalho dentro de um outro espaço já instaurado que, hierarquicamente, parece ser presidido por outro, por outros, normalmente legitimados pelos discursos escolares como sendo os verdadeiros educadores?

O projeto de pesquisa constitui-se em uma proposta de discussão a respeito das práticas profissionais de monitoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas, a partir de seus enunciados sobre tais práticas, enfocando suas vivências e processos formativos percorridos por estas profissionais ao longo dos anos de trabalho, mais especificamente, abordando as mobilizações trazidas pelo Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras da Rede Municipal de Educação de Campinas, no qual atuei como professora-formadora.

*Deste modo, busco discutir nesta pesquisa, a proposta de formação deste Curso de Aperfeiçoamento, estruturada de forma a nos encarar como leitores de nossa prática, sendo o ambiente pedagógico um espaço privilegiado para esta formação, sem deixar de levar em conta a relevância das intervenções externas que constantemente, permeiam nosso percurso de trabalho e se comunicam com o ambiente da instituição escolar, as quais influenciam nossas ações: a rede municipal de educação e sua estrutura, como um todo, as famílias das crianças com as quais atuamos, nos CEMEI's, e nossas próprias famílias, a comunidade em que vivemos e onde se encontra nosso local de trabalho, a sociedade na qual vivemos, nossa condição feminina de trabalhadoras, posto que somos mulheres, na maioria dos casos, enfim, nossas próprias histórias de vida – nossa infância, nossa escolarização, a formação inicial e os demais processos formativos dos quais participamos, dentre outros fatores.*

Nessa perspectiva, as monitoras encontram-se ocupando papéis e lugares sociais nascidos na dinâmica de sua trajetória profissional, entendendo, aqui, com FONTANA (2005) como “papel social”, aquilo que se define institucionalmente para a profissão, não sendo algo pleno, totalitário, e “lugar social” como a maneira de ocupação efetiva desse papel, isto é, como se está nesse papel, cotidianamente, constituindo-se dentro de certas condições de produção e na interlocução com outros sujeitos:

*“(...) cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro. (...) Os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer.” (idem, p. 64)*

---

<sup>2</sup> CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 3 anos ou de 0 a 6 anos, quando em integração com a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)

E ainda:

*“Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. (...) Muitos em um. (...) Desses lugares sociais distintos, que ocupamos simultaneamente, vivemos e valoramos, de modo nem sempre harmônico, os eventos de nossa experiência.”* (ibidem, p. 66)

Como justificativa para a escolha de tais objetivos de pesquisa explicitados aqui, defendo a importância de resgatar a rede complexa e o significado das práticas de monitoras de Educação Infantil do município, enunciadas por elas mesmas, assumindo os indícios, as nuances e as fronteiras de sua atuação. Apreender, assim, por meio de seus enunciados, como as monitoras vivem o seu trabalho, indícios do porquê de suas escolhas, as quais, em algum momento, nos dão pistas a respeito de seu processo de constituição profissional, numa dinâmica marcadamente feminina, como será abordado posteriormente. Justifico também o entrecruzamento destas histórias de experiências profissionais e a participação destas monitoras no Curso de Aperfeiçoamento, na tentativa de entender a apropriação que estas profissionais fizeram das experiências levadas a cabo no curso - este processo poderá fornecer elementos, pistas e contribuições para que se pense e se formulem propostas para políticas de formação inicial e/ou continuada de educadores/professores/profissionais de Educação Infantil.

Em relação a um curso de formação e aperfeiçoamento já concluído, parte do objeto de nossa pesquisa, o que interessa, agora, é a produção de sentidos acerca desta experiência vivida, do ponto de vista das monitoras que dele participaram e também desta formadora-pesquisadora. Enquanto uma atividade específica de formação coletiva, o Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil, envolvendo a interação entre profissionais, caracterizou-se como uma atividade intersubjetiva. Para Bakhtin, filólogo estudioso da linguagem no século XX, cujas idéias são determinantes para a compreensão dos processos interativos mediados pela linguagem em uso, é justamente esta interação, esta intersubjetividade, que irá determinar a construção de sentidos pelos sujeitos que dela participaram.

*O material de trabalho para esta pesquisa, agora já em andamento, envolve, portanto, a palavra, o discurso, a linguagem em funcionamento, emergindo no campo das interações.* Esta linguagem, dentro de suas determinadas condições sociais de produção – Curso, pesquisa – está trazendo indícios que explicitam, contrapõem ou confirmam sentidos possíveis para a experiência vivida por nós no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras, bem como estão sendo enunciadas algumas pistas sobre mudanças ou transformações nas práticas profissionais das monitoras a partir desta vivência. Relacionando-me verbalmente com estas monitoras, por meio de entrevistas, na pesquisa, ou lendo suas produções escritas, vou conhecendo tais indícios de sentido, compartilhando com Bakhtin (1986) a idéia de que as palavras são sempre *“(...) tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”* (p. 41)

Portanto, é na dinâmica de elaboração e de circulação de sentidos, a dialogia, produzida nas interações, que este processo investigativo está focado.

*Gênero e profissionalidade das educadoras infantis: constituição, nuances, contradições*

Como já exposto inicialmente, a problemática deste artigo envolve a discussão das condições de uma profissionalidade tipicamente feminina: a professora/monitora de Educação Infantil. Ou seja, esta profissão foi construída, historicamente, no feminino, tendo como bases ou eixos fundamentais as articulações entre o trabalho doméstico e o domínio público da profissão. Portanto, torna-se necessário articular as reflexões sobre esta profissão às questões de gênero envolvidas em sua constituição, entendendo o conceito de gênero como categoria não puramente biológica, mas histórica e contextualizada, ancorada em práticas sociais masculinas ou femininas e nos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos a estas práticas.

Em seus estudos, LOURO (1994), aborda a integração indissolúvel entre os aspectos biológico e histórico na constituição dos gêneros:

*“O processo de educação de homens e mulheres supõe portanto uma construção social – e corporal – dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, gestos, posturas, comportamentos, disposições ‘apropriadas para cada sexo’.” (p. 40)*

Entendendo o gênero como uma categoria relacional, ou seja, um aspecto constitutivo do sujeito, mas que emerge nas interações sociais entre homens e mulheres, estabelecidas em determinados contextos e tempos, LOPES (1994) aponta dois fatores que confirmam esta perspectiva:

*“1º) porque os estudos de gênero supõem que se estude também os homens... não mais uma história das mulheres, mas também não mais uma história em que o universal pressupõe o homem e exclui a mulher;*

*2º) porque leva em conta o outro sexo... um gênero se constitui culturalmente na sua relação com o seu outro, em presença ou ausência.” (p. 25)*

Como afirma CERISARA (2002), em seus estudos sobre a construção da identidade de gênero e profissional das educadoras infantis, é necessário analisar as práticas profissionais destas mulheres como sendo “contaminadas” por práticas eminentes na socialização feminina (AMADO e ROSEMBERG, 1992, p. 70), como a maternagem (significando a educação e o cuidado para com as crianças, o que é algo diferente de maternidade, sendo este último conceito mais ligado aos fatores biológicos) e o trabalho doméstico (caracterizado pelo grande número de afazeres e a simultaneidade de papéis e funções, além da possibilidade de troca temporária de afazeres com outras pessoas), como um processo que tem conseqüências contraditórias, mas que é parcela constitutiva da profissão.

*“Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente.” (CERISARA, idem, p. 25 - 6)*

Nesta perspectiva, as instituições de Educação Infantil aparecem como palco potencializado de choque entre o público e o privado. Porém, torna-se necessário romper com as visões que vêm esta contaminação, inclusive pelas vias do aspecto afetivo, muito ligado à profissão, como um fator plenamente negativo, por entenderem-no como algo excludente do domínio técnico e teórico da profissão.

Conforme CARVALHO (1992):

*“Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional histórica e culturalmente construído. É transformar o modelo de trabalho assalariado da parcela masculina de nossa sociedade num modelo universal e inquestionável.”* (p. 9)

Diante deste quadro, CERISARA (2002) discute, em seus estudos, a possibilidade da profissionalidade da educadora infantil contemplar a afetividade, esta como parte constitutiva de uma socialização feminina, sem que isto signifique a exclusão dos saberes prático-teóricos que envolvem as ações profissionais, mas sim percebendo, nas consequências por vezes contraditórias desta ambigüidade, o ponto de partida para a análise das múltiplas construções de identidade destas profissionais. Nesta perspectiva, os processos formativos das educadoras devem também levar em conta estas discussões, lidando com a simultaneidade de papéis sociais exercidos por estas mulheres.

*“Se sabemos da necessidade de haver vínculo afetivo para que se estabeleçam interações construtivas entre adultos e crianças nessa faixa etária, como têm sido formadas essas educadoras para que tenham a impressão de que não conseguem se manter como profissionais que associam o afetivo à ação pedagógica intencional? Será impossível associar esses dois pólos? Perguntariam as educadoras: se gosto, não consigo agir orientada por um projeto educativo que inclui o gostar mas que o ressignifica?”* (p. 56)

*Lendo vozes na história feminina da monitora Valéria<sup>3</sup>: experiências de exclusão e enfrentamento*

*“Como encontrar seu lugar quando os lugares já estão ocupados?”<sup>4</sup>*

Levando em conta estas discussões acerca da profissionalidade marcadamente feminina das educadoras infantis, experimento agora fazer um recorte na trajetória da monitora Valéria, cuja história de vida profissional pôde ser apreendida, ainda que parcialmente, através de entrevista já realizada na pesquisa em andamento, referenciada anteriormente. Nesta trajetória, busco agora evidenciar as marcas de uma história profissional calcada no feminino.

Afinal, como Valéria explicita as relações de gênero estabelecidas nesta trajetória? Como a monitora fala sobre os processos de exclusão associados à sua

---

<sup>3</sup> O nome foi trocado, para preservar a identidade da monitora.

<sup>4</sup> LAHIRE, Bernard. “Retratos Sociológicos”. Porto Alegre: Artmed, 2004 (p. 142)

condição feminina? Como Valéria apresenta-se mulher, filha, empregada, servente, monitora, dentro de certas condições sociais que constituem os contextos dos quais fez ou faz parte? Quais lugares e papéis sociais foram ocupados por Valéria, na sua família? E nos diferentes locais onde trabalhou? E no CEMEI, onde hoje atua como monitora de Educação Infantil? Quais múltiplas vozes estão presentes nesta história de mulher, nesta história feminina?

Valéria tem 33 anos. Ingressou na Rede Municipal de Campinas em 2003, como monitora de Educação Infantil. Trabalha em um CEMEI na periferia de Campinas, bairro onde também reside. Sua mãe é dona de casa, e seu pai, atualmente, permanece acamado por conta de problemas de saúde. Valéria é solteira, mora com os pais e outras pessoas da família, e tem 12 irmãos e irmãs.

Ao falar sobre suas relações familiares, Valéria enuncia seus desejos de menina-mulher, que opta por trabalhar ao invés de estudar, para realizar parte de suas aspirações:

*“Aí quando chegou mais ou menos, assim, os doze anos, eu resolvi parar de estudar porque eu queria trabalhar. Eu sempre fui muito vaidosa. Meus pais não conseguiam me dar o que eu queria. Eu parei...”*

Enunciando sobre suas primeiras experiências profissionais como doméstica, profissão eminentemente feminina, Valéria diz de sua aspiração pela volta aos estudos, como forma de uma maior valorização pessoal e profissional:

*“Embora eu gostasse muito de ler, eu era uma pessoa antenada, aquela coisa toda, aí eu trabalhei muito em casa de família, tudo, aí foi que eu percebi que não, que tinha alguma coisa errada: eu preciso voltar a estudar. Não só pra chegar onde eu quero, mas também pra eu me sentir mais digna, mais valorizada, porque chega uma hora que pesa, a gente precisa ter uma cultura, a gente precisa entender o que a gente tá fazendo ali.”*

Essa busca de valorização pessoal e profissional é reconhecida e questionada por seus familiares:

*A minha sobrinha que fala que eu sempre fui assim... Que eu falava assim: eu vou sair dessa, eu não vou ficar em casa de família a vida toda... Não porque eu acho que casa de família é o fim do mundo, ser doméstica. E eu gosto de cozinhar, gosto de lavar, gosto de fazer tudo isso... Mas eu achava que... eu não posso ser a vida toda só isso! Eu tinha uma inquietação dentro de mim! E a minha mãe falava assim: “Ta bom demais, é digno!” Mas eu falava assim: não, mas tem alguma coisa errada! Não pode ser assim.”*

CERISARA (2002) destaca, em seus estudos, como característica fundamental da construção das identidades profissionais sua condição de processo, mais do que de produto, intimamente relacionado “à dinâmica presente no contexto em que esta construção tem lugar” (p. 32). Considerada como processo inter-relacional, a construção das identidades indicia-se nos sentidos produzidos e enunciados pelos próprios sujeitos que as constroem, sempre com as nuances da polifonia e da polissemia, ou seja, da

presença de uma multiplicidade de vozes e de sentidos. Valéria enuncia, em suas falas, os sentidos que possui, para ela, o trabalho como doméstica, sendo estes sentidos produzidos historicamente, no contexto da sociedade em que vive, principalmente no que diz respeito à desvalorização das profissões desempenhadas por mulheres, no âmbito das práticas mais domésticas, em relação às profissões de homens, com um caráter mais técnico, como já apontado anteriormente.

Ainda em CERISARA (idem, apud Scott, 1990), encontramos as seguintes considerações:

*“Nessa dinâmica também entram em ação ‘os sistemas simbólicos, quer dizer, os modos como as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência’ (Scott, 1990: 2). É pela linguagem que se constroem os processos de significação, portanto, entender ‘os poderosos papéis que os símbolos, as metáforas e os conceitos jogam na definição da personalidade e da história humanas é fundamental’ (Scott, 1990: 11). De onde pode ser constatada sua importância na definição/construção da identidade de uma profissão. O lugar da mulher na vida humana, em um determinado grupo cultural, não é diretamente o produto do que ela fez, mas do sentido que adquirem as suas atividades por meio da interação social concreta.” (p. 30-1)*

Ocupando um lugar social na esfera privada, na “casa de família”, Valéria projeta em si o desejo de ocupação de outros lugares e papéis, valorizados socialmente. No entanto, nesse desejo não está presente a negação do valor do trabalho feminino no plano doméstico. Valéria reconhece que gosta das atividades envolvidas nesse trabalho. O ponto crítico ou o problema, para ela, está em permanecer apenas nessa condição. Assim, em sua voz, outras vozes apontam para os sentidos construídos acerca desse trabalho.

Ao sair da esfera privada, Valéria, através de concurso público, inicia uma outra etapa de sua trajetória profissional ocupando, entretanto, uma profissão também historicamente construída com base em características tipicamente femininas: a profissão de servente. A ocupação deste cargo não é vista por Valéria como uma evolução em sua carreira, sendo referenciada, em seus enunciados, até mesmo como uma estagnação, representando, para ela, mais uma vez, uma experiência de exclusão. Porém, é nesse emprego que Valéria vai tomar contato com o universo educativo da instituição de Educação Infantil, o CEMEI, já na Rede Municipal de Campinas:

*“Em 98, eu prestei um concurso pra servente, porque como eu disse pra você, eu estava desempregada, fazendo bico... Então pra mim, foi assim, massacrante... Fazer pra servente? Meu Deus, de novo! Você tá lutando pra você evoluir, e você percebe que você não tá conseguindo resultado? Era assim que parecia, né? Eu passei e trabalhei de servente... Eu nunca tinha tido, assim, tanto contato com o universo infantil. Eu tinha sido catequista, as crianças me adoravam... (...). Eu era servente, mas eu amava! Eu brincava*



*com eles... Então eu tava com enceradeira, por exemplo, eles vinham, eu corria atrás deles, eles adoravam... é... eu tava lavando lá fora, eu jogava água em todo mundo, e eles amavam.”*

Assim, Valéria, sendo servente, antecipa em si a monitora. E nesse percurso, quando Valéria presta o concurso público para monitora de Educação Infantil, tem contato com um universo que ela aponta como já sendo familiar, para o qual ela mesma já demonstrava possuir saberes específicos, conhecimentos do universo feminino, mais uma vez, mas para os quais ela demonstra ter consciência da necessidade de sua ampliação, conforme enuncia:

*“Formação, a Prefeitura não dá. A gente presta concurso, simplesmente a gente é... Vai trabalhar, se vira! A mesma coisa, assim, como servente, embora limpar todo mundo sabe, mas assim, limpar uma casa é diferente de você limpar uma escola, você trabalhar com duas crianças é diferente de você trabalhar com 10, 15... (...) eu já tinha trabalhado como servente, eu já tinha visto as experiências das professoras, que graças a Deus, na época, foram pessoas maravilhosas comigo, e eu ficava com sala para elas irem tomar um lanche, eu ficava com sala para elas irem ao banheiro... (...) Eu tava naquele universo. E criança, eu sempre cuidei de criança, uma. Desde quando... Do meu primeiro emprego, eu sempre cuidei. Sempre tive irmãos. Sempre cuidei dos meus sobrinhos.”* (grifos meus)

Nestes enunciados de Valéria, aparecem novamente as relações entre suas práticas profissionais e as práticas do trabalho doméstico e da maternagem, conforme já explicitado anteriormente, dando visibilidade às articulações entre o domínio público e o domínio privado nas profissões marcadamente femininas. No caso, as articulações se dão por conta do processo histórico das mesclas entre a creche, a casa e a escola. Porém, CERISARA (ibidem) aponta, em questionamentos que formulou, a necessidade de focar estas influências em seus aspectos positivos:

*“Se as atividades da rotina diária de uma instituição de educação infantil guardam estreitas semelhanças com o trabalho doméstico (banho, alimentação, sono, fraldas etc.) essas práticas não se mesclam necessariamente? Se isso ocorre, quais as consequências? Será possível pensar em um trabalho com crianças desta faixa etária sem que a profissional recorra aos saberes naturais gestados na vida doméstica? Serão excludentes a postura maternal das profissionais de educação infantil e a competência profissional necessária para o exercício dessa função? (...) O fato de a creche ser considerada uma instância social em que as esferas pública e doméstica se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas pode ser visto como um ponto de vista fértil na análise da identidade profissional dessas trabalhadoras ou serve apenas como alimento para uma atitude preconceituosa,*

*que considera negativas todas as combinações entre casa e escola, doméstico e público, familiar e escolar?” (p. 47, grifo da autora)*

A respeito do trabalho com crianças bem pequenas, desempenhado por ela no CEMEI, Valéria continua referindo-se às suas experiências pessoais e familiares, de menina, filha, irmã, tia, mulher, e de como tais experiências parecem necessariamente se combinar:

*“Não tem como... Eu procuro olhar pra elas [as crianças] e lembrar de mim. Não tem como eu não lembrar que eu tive uma infância difícil que eu tive uma infância bem pobre, que a minha mãe teve, assim... Nós somos uma família de 17, minha mãe teve 17 gravidez, nós somos em 13 vivos. Nós passamos por diversos tipos de dificuldades... Não tem como não lembrar. Que eu não tive... A gente ganhava brinquedo, minha mãe nem deixava a gente brincar, pra não quebrar, para não estragar. Entendeu? É, não tem como não olhar. (...) Sabe, tem horas que a gente quer dar pra eles, assim, um agrado, um carinho, porque poxa, você é dura, e os pais ultimamente têm sido, então não é função minha, é função dos pais. Não é função da escola. A gente tem que tentar organizar o tempo deles da melhor forma possível, para que eles se sintam bem e fiquem bem, ali, 8, 9, 10, 12 horas ali.”*

Ainda enunciando sobre o trabalho com os pequenos, Valéria aponta, em suas falas, as especificidades desta atuação, se remetendo aos saberes mais ligados ao corpo, às exigências físicas, ao carinho e ao amor, e não tanto à intelectualidade:

*“Porque você imagina, você olhar criança pequenininha... onde, no meu caso, a gente banha 18, 19 crianças no período da tarde, e tem que dar pra eles atenção, porque eles estão carentes, porque eles estão o período inteiro na creche, eles estão carentes, eles quer carinho, quer atenção, eles quer dançar e você tá ali, e tem bebezinho pequenininho, né, que... E você tem que fazer tudo isso, aí você tá ali, dançando com um, com outro, e outro chorando, e cata um aqui, um acolá, e por uma perna, por um braço, pra todo mundo sentir que você tá querendo todo mundo... (riso) (...) Trabalhar com a criança maior exige de mim, é... mais do que trabalhar... mais intelectualmente, eu vou ter que buscar mais coisas pra eu poder passar pra eles, para as crianças maiores. Pra poder, é... Eu tenho que buscar mais recursos para poder sanar a necessidade deles. Física e intelectual da idade deles. Os bebezinhos, eu vou precisar... eu preciso mais de físico. Eu to observando isso. Porque eu preciso ter mais energia pra poder levantar, pra poder trocar, para poder banhar, e pra poder dançar, e música, porque eu não tenho muito que oferecer pra eles, mais o manuseio. Assim, o... que já é a diferença do maior. Do maior que vai exigir mais a fala, que vai exigir mais o*

*meu físico, que vai exigir o meu intelectual. Eu não sei, eu vejo dessa forma.”*

Referindo-se à hierarquia existente entre os cargos e funções das profissionais de Educação Infantil, característica presente também neste trecho da fala de Valéria, CERISARA (2002) busca contribuições em CAMPOS (et. al., 1984, p.49), e aponta pelo menos três fatores determinantes dessa hierarquização:

- “• a atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada às crianças, menor o prestígio do profissional);*
- a idade dos educandos (quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional);*
- proximidade com o corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, menor o prestígio do profissional).” (p. 15)*

Nos enunciados de Valéria estão presentes, portanto, as marcas de uma mulher que deseja transformar a sua condição social, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, e que dá passos efetivos para isso, em sua trajetória. Porém, todo o tempo, os obstáculos que se colocam estão relacionados, principalmente, às tarefas femininas que Valéria têm necessidade de desempenhar, mais especificamente, afazeres relacionados à sua condição de filha solteira. Quando Valéria enuncia o seu desejo pela volta aos estudos, agora no nível acadêmico, estas marcas são indiciadas:

*“Aí eu falei, não, final de ano, pra mim, é uma catástrofe. Segundo semestre é muito cansativo, é muita coisa. E eu já tenho a minha vida familiar também, meia... Eu não sei! Tudo acontece no final do ano, por exemplo, minha mãe vai fazer uma cirurgia dia 5 de dezembro. Tudo acontece no final do ano, é impressionante! Não tem como mudar essas coisas! Então, como eu administro a minha casa, cuido dos meus pais, tenho dois irmãos especiais, tem APAE, tem programação deles, tem um monte de coisas, reunião, essas coisas, então o que eu fiz? Eu achei melhor não sobrecarregar esse ano. (...)Mas eu tenho fé, eu tenho muita vontade de fazer um Curso... Na verdade, eu gosto de nutrição, minha paixão é nutrição. (...)Mas como eu to no ramo da Pedagogia, da Educação, eu acho que a Pedagogia vai se encaixar melhor, né... Porque, também, eu não tenho tanta idade pra ficar me aventurando em empregos, né, eu to... Não é só questão de idade, é questão de estrutura, é... sócio-econômica do país, de todo mundo. Ou seja, eu tenho o meu empreguinho, eu tenho que... acrescentar, não subtrair, né? (...) Uma vez por semana [a faculdade]. Eu falei: opa! Essa cabe no orçamento financeiro, não pra esse ano, pro ano que vem, no outro ano. E cabe também na questão de tempo, de horário, porque, olha, pra mim, toda noite, é complicado... Pra mim, que cuido dos meus pais, cuido da casa, sabe? Eu que faço tudo.”*

Procurando o seu lugar, diante de muitos outros já ocupados, e dentro de uma condição feminina que contribui mais para sua exclusão do que para a sua colocação

nestes lugares, Valéria coloca-se, portanto, na contramão deste movimento, mostrando, assim, ações efetivas no sentido da transformação deste lugar social. Entrelaçando estas condições, muitas vezes contraditórias, Valéria coloca-se sempre em busca destas mudanças, trilhando caminhos que viabilizem o alcance de seus objetivos.

*“E eu gosto de ser monitora, eu gosto... Eu gosto de cuidar das crianças, eu gosto disso. Eu costumo dizer que o dia que as coisas não me dão mais tesão, eu paro! Foi isso que eu fiz na minha vida, eu busco outro meio.”*

### *Considerações finais*

Na pesquisa, deparando-me com a história profissional da monitora Valéria, cuja trajetória foi galgada em profissões tipicamente femininas, encontro, assim, as marcas da constituição da profissionalidade da educadora infantil, indicadas a partir do entrelaçamento das práticas domésticas das mulheres e as práticas profissionais desempenhadas por elas no âmbito das creches e instituições de Educação Infantil em geral.

Nessa perspectiva, a respeito das histórias de constituição de nossa profissionalidade, não como processos lineares, mas como dinâmicas em constante “continuidade e ruptura”, “unidade e dispersão”, ocorridas no cotidiano, nos ensina FONTANA (2005, p. 184):

*“Nós as produzimos e nela nos produzimos, conscientes ou não desse processo, mediadas por nossos múltiplos outros, anônimos ou reconhecidos, em aproximação e confronto com eles, conformando-nos e resistindo às condições sociais de produção em que existimos.”*

Desta forma, na história de Valéria, indicia-se a tensão entre a afirmação dessa profissionalidade e os limites que estas condições femininas vão impondo. No entanto, esta trajetória não fica apenas no espaço da exclusão, mas configura-se, de outro modo, em atitudes de enfrentamento das contradições trazidas por estas condições.

### *Referências bibliográficas*

- BAKHTIN, Mikhail. *“Marxismo e filosofia da linguagem”*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- CAMPOS, Maria Malta. “Profissionais de creche”. In *Cadernos CEDES*,. Campinas, SP, n. 9, 1984, p. 39-66.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *“Entre a casa e a escola: educadoras do primeiro grau na periferia de São Paulo.”* São Paulo, 1992 (mimeo)
- CERISARA, Ana Beatriz. *“Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional”*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *“Como nos tornamos professoras?”* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. “Pensar categorias em história da educação e gênero.” In *Projeto História*. São Paulo: Educ, n. 11, nov. 1994, p. 7-18.
- LOURO, Guacira Lopes. “Uma leitura da história da Educação sob a perspectiva do gênero”. In *Projeto História*. São Paulo: Educ, n. 11, nov. 1994, p. 31-46.
- ROSEMBERG, Fúlvia, AMADO, Cristina. “Mulheres na escola”. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez / Fundação Carlos Chagas, n. 80, fev. 1992, p. 62-74.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica.” In *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faced / UFRGS, n. 16 (2), jul. / dez. 1990, p. 5-22.