

## TDI OU PROFESSOR? TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ

### TDI OR TEACHER? TRAJECTORIES AND IDENTITIES OF CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS IN A CRÈCHE IN THE MUNICIPALITY OF CUIABA

Rafael de Arruda Falcão Neto<sup>1</sup>  
Ana Paula Moreira Luz<sup>2</sup>  
Anne Karoline Oliveira Ferreira da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada a partir do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Tomou como temática de pesquisa as identidades profissionais dos Técnicos em Desenvolvimento Infantil – TDIs, que atuam no município de Cuiabá. A pesquisa teve como intenção buscar repostas para a seguinte questão: Como estão demarcados os percursos e as identidades profissionais dos Técnicos em Desenvolvimento Infantil - TDIs que atuam em uma creche de Cuiabá? Para buscar respostas ao problema anunciado, elegi como objetivo geral compreender, discutir e refletir sobre os percursos pessoais e formativos que levaram os TDIs à educação infantil, bem como os fatores que os levaram à permanecer na profissão destacando elementos das respectivas. Ao realizar a presente pesquisa tive a oportunidade de fazer uma observação a respeito da profissão de TDI do Município de Cuiabá, suas ansiedades, as leis que regulamenta a profissão, as políticas públicas para a profissão de TDI e um grande questionamento que ainda os profissionais tem consigo, porque esses profissionais não são considerados professores visto que os mesmo planejam e executam as mesmas tarefas que um professor em sala de aula além do cuidar. A pesquisa apontou que os TDIs mesmo tendo clareza da sua condição profissional de técnicos, se consideram professores mediante as funções que exercem nas creches; buscaram qualificação profissional para atuarem como professores e se revelam muito comprometidos com a perspectiva de desenvolverem um trabalho de educadores para além da função de cuidadores que tradicionalmente lhes foi atribuída.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional. TDI. Educação Infantil.

<sup>1</sup> Mestrado em Relações Internacionais pela LEARNECEFE no ano 2012. Especialista educação infantil pela UFMT em 26 de março de 2015. Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil, pela UFMT no ano de 2010.

<sup>2</sup> Graduação /Licenciada Educação Artística e Música. Ano 2003. Promovida pela Faculdade Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. POS GRADUAÇÃO LATO SENSU Especialista em Metodologia do Ensino da Arte a. Ano 2010. Promovida pela Universidade Centro Universitário internacional UNINTER. E-mail: paulinhaanapaula519@gmail.com

<sup>3</sup> Especialista em Educação Especial com ênfase em inclusão. Ano 2016. Promovida pela Faculdades Integradas de Várzea Grande- FIAVEC/Especialista em Artes Visuais. Ano 2018. Promovida pela Faculdade INVEST de ciências e tecnologia/Licenciatura em Pedagogia . Ano 2013. Promovida pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E-mail: anneksilva2016@gmail.com e annekpretinha82@hotmail.com

**ABSTRACT:** This article is the result of a research carried out from the Specialization Course in Teaching in Early Childhood Education at the Education Institute of the Federal University of Mato Grosso – UFMT. The research theme was the professional identities of the Technicians in Child Development - TDIs, who work in the city of Cuiabá. The research was intended to seek answers to the following question: How are the paths and professional identities of Child Development Technicians - TDIs who work in a daycare center in Cuiabá demarcated? In order to seek answers to the announced problem, I chose as a general objective to understand, discuss and reflect on the personal and formative paths that led TDIs to early childhood education, as well as the factors that led them to remain in the profession, highlighting elements of the respective ones. When carrying out this research I had the opportunity to make an observation about the TDI profession in the Municipality of Cuiabá, its anxieties, the laws that regulate the profession, public policies for the TDI profession and a great question that still professionals have with themselves, because these professionals are not considered teachers since they plan and perform the same tasks as a classroom teacher in addition to caring. The research showed that TDIs, even though they are clear about their professional condition as technicians, consider themselves teachers through the functions they perform in day care centers; sought professional qualification to work as teachers and are very committed to the prospect of developing the work of educators beyond the role of caregivers that has traditionally been assigned to them.

**Keywords:** Professional Identity. TDI. Child education.

## INTRODUÇÃO

No contexto atual a Instituição Creche que comporta a primeira etapa da educação 1834 básica vem sendo cada vez mais utilizada pelas famílias para deixar as crianças pequenas, pelo fato desta ter se tornado um espaço de crescimento e desenvolvimento da criança e ter como fundamento o cuidar e educar.

Assim, é papel do professor que atua nessa etapa da educação assegurar o processo de desenvolvimento pleno da criança pequena, tanto nas dimensões do cuidar, quanto do educar, primando pela formação do cidadão com autonomia e potencializando os processos de aprendizagens desde a primeira infância.

No município de Cuiabá, temos uma realidade específica, quando se dos profissionais que atuam nas creches. Além do professor, temos os Técnicos em Desenvolvimento Infantil – TDIs, que pelas legislações municipais vigentes, não são considerados professores, uma vez que se enquadram na carreira de técnicos, mas que no exercício cotidiano nas creches acabam por assumir as funções de professor.

Neste contexto educacional um TDI cuida simultaneamente de várias crianças e ao

mesmo tempo educa. Foi com esse intuito de entender e ampliar meus conhecimentos adquiridos no curso de especialização em docência na Educação Infantil que me propus a desenvolver a pesquisa, que agora se materializa na monografia aqui apresentada, com TDI's que atuam em uma creche em Cuiabá, que embora sendo Técnicas em Desenvolvimento infantil (TDIs) desempenham o mesmo papel de um professor. Esta pesquisa será dividida em 3 capítulos:

No primeiro capítulo será abordada minha vida educacional desde pré-escola, perpassando pela minha trajetória no ensino fundamental e médio, a graduação a escolha da minha profissão por fim a minha chegada à especialização em Docência na Educação Infantil. Trago minha trajetória pessoal, formativa, e profissional com o intuito de contextualizar meu objeto de pesquisa e ao final desse capítulo apresentar o problema que me motiva nessa pesquisa bem como o objetivo a ser alcançado com este estudo.

Ainda no primeiro capítulo apresento e discuto os caminhos metodológicos que tomo, bem como a caracterização do lócus de pesquisa e os sujeitos colaboradores.

No segundo capítulo trago a Educação Infantil e suas especificidades, faço aqui uma breve contextualização a respeito da Educação Infantil no Brasil, o que pensam os teóricos, quais as políticas públicas para Educação Infantil no Brasil e no Município de Cuiabá, bem como as políticas públicas para a carreira de TDIs no Município de Cuiabá.

Por fim, no terceiro capítulo, dedico esforços em construir algumas reflexões a partir das falas de duas TDI's que atuam em uma creche no município de Cuiabá sobre suas concepções, percepções e posicionamentos sobre suas atividades na educação infantil. Nesse movimento, vou discutindo também, os elementos constitutivos de suas identidades profissionais.

1835

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

Uma vez apresentada e contextualizada a proposta da pesquisa, bem como os caminhos metodológicos, o lócus e os sujeitos participantes da pesquisa, dedico esforços agora a construir algumas reflexões sobre os pressupostos teóricos da educação infantil.

Com esse intuito faremos um breve relato histórico sobre a educação infantil no Brasil, avanços e retrocessos, o que dizem os pensadores sobre a educação infantil. Também faremos uma breve incursão pelas políticas públicas que regem a educação infantil no Brasil, para então chegar às políticas no estado de Mato Grosso e Cuiabá, dando ênfase às questões relacionadas

aos TDIs.

## 2.1 Contextualizações históricas da educação infantil no Brasil

3 Sabe-se que as Ciências Sociais e Humanas demoraram à focar a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das "falas" das crianças. A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade.

4 A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir

5

6 do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, 1836 mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica. (ARIÉS, 1981).

7 O conceito de infância é fruto de uma construção social, porém, percebe-se que sempre houve criança, mas nem sempre infância. São vários os tempos da infância, estes apresentam realidades e representações diversas, porque nossa sociedade foi se constituindo de uma forma, em que ser criança começa a ganhar importância e suas necessidades estão sendo valorizadas, para que seu desenvolvimento seja da melhor forma possível, e que tudo aconteça no seu verdadeiro tempo. A infância precisa ser entendida como categoria social de efetiva importância para a sociedade, com a sua valorização e respeito, construirá uma história diferenciada.

8 No decorrer dos séculos, como mostra a história, surgiram diferentes concepções de infância. Primeiramente, a criança era vista como um adulto em miniatura (adultocentro), e seu cuidado e educação eram feitos pela família em especial pela mãe. Ainda existiam instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações desfavoráveis ou

rejeitadas:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÉS, 1981 p. 65)

Sabe-se, que, antigamente o sentimento de infância era inexistente. Segundo Ariés (1981), até mais ou menos por volta do século XVI, não existia a particularidade da consciência sobre o universo infantil. A concepção de infância, até então, baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade, desta forma era oferecido atendimento precário as crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular. Em decorrência destas condições, uma criança morta era substituída por outros e sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação (Áriès, 1981), pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como 1837 alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

Como consequência, surgem, também, as primeiras instituições destinadas ao atendimento específico para crianças pequenas, destinados, inicialmente, para o cuidado e a assistência às crianças órfãs, filhas da guerra ou do abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios. Datam estas primeiras instituições de “Educação Infantil” na primeira metade do século XIX e em vários países da Europa, e no Brasil, a partir da década de 1870.

Ao longo do século XX, a educação infantil foi produzida e evoluiu de diferentes formas, sob a influência de diferentes pedagogos ou educadores, a começar por Froebel, conhecido pela criação dos jardins de infância. Este pedagogo, criador dos kindergarten, enfatizava a importância do jogo e do brincar no processo de desenvolvimento infantil, sendo por isso, notoriamente o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças e dos mais velhos, agrupando-os em diferentes faixas etárias.

Com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962 do livro de Ariès (1973) sobre a ‘História social da infância e da família’, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre ‘A evolução da infância’, os historiadores da educação, principalmente os norte- americanos, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo.

No entanto, até este período, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou não tinham colocado como objeto de suas pesquisas.

Somente uns poucos tentaram conhecer melhor a história da infânica. Mas, para Ariès (1973) e De Mause (1991), a história da infância e as questões da aprendizagem humana já estavam relacionadas conceitual e socialmente. Ambos os autores enfatizaram a simultaneidade no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem.

A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (Ariès, 1838 1973).

No Brasil, a infância começa a ganhar importância em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel, os quais foram introduzidos no sistema educacional de caráter privado visando atender às crianças filhas da emergente classe média industrial. Já em 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, fruto de reforma jurídico educacionais. Seu conteúdo visava tanto a atender à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, quanto a atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita e para todos.

A conjunção destes fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse amplamente reconhecido na Constituição de 1988, culminando no reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança, e não mais da mãe ou do pai trabalhadores. A partir daí, a Educação Infantil em creches e pré- escolas passou a ser legal, um dever do estado e direito da criança

(Constituição Federal CF/1988, artigo 208, inciso IV). Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei número 9394/96, a Educação Infantil passa a ser, legalmente, concebida e reconhecida como etapa inicial da educação básica. Devido a este quesito, das creches foi retirado seu caráter de assistencialismo em contraponto ao caráter educacional das pré-escolas, transformando-as em escolas infantis, ou instituições de atendimento à criança de zero a seis anos; a diferença fundamental de outrora está na subdivisão por faixas etárias, ou seja: a creche é para crianças entre zero e três anos, enquanto a pré-escola atende às crianças entre quatro e seis anos de idade. Subentende-se, a partir daí, que tanto creche quanto pré-escola, devem cuidar e educar as crianças, dispensando a este atendimento institucional características específicas quanto às necessidades de cada grupo etário, mas não entre atendimento educacional versus atendimento assistencial; ou o que ficou cunhado de modo clássico pelo termo “*lidando pobremente com a pobreza*”, cunhado por ABRANTES (1987). Tais mudanças atribuídas a esta lei permitiram a flexibilidade no funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo, assim, a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas ao atender a uma ampla gama de necessidades da criança.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29)

Como se vê neste artigo da lei, cabe à escola e a família a uma parceria no desenvolvimento da criança na sua globalidade, potencializando o desenvolvimento integral da criança. Desta forma à Educação Infantil cabe um entendimento acerca de propostas pedagógicas consistentes no sentido de fomentar a transformação dos conhecimentos intuitivos em científicos, capazes de promover um trabalho para que as crianças desenvolvam atividades de caráter interativo; capaz também de produzir discussões acerca de seu desenvolvimento intelectual no sentido de ampliar sua experiência sensorial e reflexiva sobre o mundo físico e social, considerando as marcas de suas origens culturais bem como seus conhecimentos prévios, estabelecendo-se aí, processos de subjetivação, de constituição ativa de sujeitos desde a mais tenra idade.

Atualmente, percebe-se que as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem as referências e os modelos da escola elementar, com ênfase na alfabetização da

linguagem escrita e na matemática (antecipação – em miniatura - das práticas de escolarização do ensino fundamental), e as que partem do princípio de que a infância é um tempo de constituição do ser a partir da ampliação das referências com e no mundo; a partir da integralidade do desenvolvimento das diferentes formas de ser e estar no mundo; tendo brincadeira como princípio de conhecimento sobre o mundo circundante e sobre si mesmo, sobre as coisas e os seres. Ou seja, escolas para crianças pequenas que se constituem em espaços de imitação do mundo dos adultos, ou de desenvolvimento de diferentes experiências entre pessoas, a partir de diferentes linguagens, indo muito além das linguagens escritas.

Precisa-se, desta maneira, ter o conhecimento do que é necessário para desenvolver à criança, respeitando suas necessidades caracterizadas pelo desenvolvimento intelectual, físico, emocional, para não incorrerem em equívocos de propostas errôneas e desrespeitosas com relação à infância e à criança. Entendemos que o importante na infância e o que deve ser priorizado na educação infantil são as interações: das crianças com os adultos e com os demais sujeitos, gerando experiências de diversas ordens na relação com os mundos físicos, sociais, emocionais que são produzidos em diferentes realidades sócias educativas.

### **8.1 As políticas públicas para a educação infantil**

Perpassando pela história da educação infantil podemos evidenciar que as creches e os asilos franceses tiveram uma trajetória distinta dos jardins de infância brasileiros. Ao longo da metade do século XIX, vários países como Holanda, Itália entre outros países europeus, tiveram surgimento de instituições similares, para diferentes faixas etárias de crianças. Porém, A modalidade de instituição infantil designada como jardim de infância ou Kindergarten foi criada por Frederico Guilherme Froebel, em 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg na Alemanha, como estabelecimento tipicamente educativo O Kindergarten froebeliano destina-se à educação de crianças de 3 a 7 anos , por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza , o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos e realização de viagens e passeio, logo os jardins-de-infância e creches de Froebel, foram chamados de escolas maternas, que passaram a ser mais disseminadas. Desde essa época como podemos ver a educação infantil já tinha um caráter do cuidar e educar, mas o que sobressaía era a visão do

assistencialismo.

Em Mato Grosso a educação infantil teve seu início em 04 de junho de 1910 com aprovação do decreto n° 533 onde em seu artigo diz:

O Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Mato Grosso. Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembleia Legislativa decretou e eu sancionei a seguinte Resolução:

Art.1º - Fica o Poder Executivo autorizado a reorganizar, desde já, a Instrução Publica do Estado, mediante as seguintes bases (...)

b) criando nesta capital um curso Normal Misto, que tenha por dependências duas Escolas Modelo de Primeiras letras e um Jardim da Infância para meninos e meninas de 3 a 6 anos de idade;

Art.2º - O pessoal docente dos Institutos que assim se reorganizarem e dos que novamente se recrearem em virtude e nos termos da presente Resolução, será: (...)

IV – de três Professores para o Jardim da Infância; (Decretos e Leis, 1910).

A educação infantil desde essa época era muito discutido, com aprovação de leis e decretos que teve avanço significativo todavia precisa avançar ainda mais.

A educação infantil em creche quando ela deixou de se pertencente a PROSOL e a Secretaria de bem Estar Social que tinha uma visão puramente assistencialista onde era somente o cuidado para que suas famílias pudessem trabalhar, principalmente as mulheres (Mães) para ajudar no sustento da casa, e em 2005 passou a pertencer à secretaria Municipal de Educação já com uma visão mais aguçada de não somente o cuidar mas também o educar, foi um grande desafio, pois percebemos que a Secretaria Municipal de Educação naquela ocasião não estava preparada para receber tamanha responsabilidade, pois estamos falando de educação de criança pequena onde elas irão sair do aconchego de casa e familiares para entrar em um mundo totalmente novo que as Creches. 1841

Percebemos que ainda precisa melhorar muito a Educação Infantil em creches de mato grosso, precisamente em Cuiabá, onde ainda tem uma visão arraigada de assistencialismo, para nós que diariamente estamos em atividade em creche, percebemos que o tratamento entre creche e escola é totalmente diferente pela própria secretaria municipal de educação e seus gestores, temos que fazer o mesmo papel de um professor, digo ainda melhor porque estamos mexendo com a base dessas crianças e uma base mal feita marca para toda a vida dessa educacional dessas crianças, mas não somos considerados professores.

Hoje o profissional de creche em Cuiabá e mato grosso tem a mesma formação de um professor de educação infantil, muitos com especialização, mas mesmo assim a educação infantil em creche aqui esta caminhando a passo muito lento, pois o que vimos nas grandes reportagens sobre a educação infantil em Cuiabá principalmente em creche é puramente política e maquiada, ou seja, não é real, os profissionais considerado TDI, que desenvolvem o mesmo papel do professor que atua na rede, esses profissionais não são considerado como professor pelos nossos superiores, mas a cobrança de atuar igual ao professor existe, considerando que o TDI esta trabalhando diretamente com a formação da criança ou seja com a base, teria que ser sim considerado como professor de educação infantil.

Em muitas reuniões e até mesmo curso que participamos se falam tanto em professor, isso só é uma tratativa formal, mas o reconhecimento mesmo não existe, e quando se vai até a secretaria para reivindicar algo na carreira a resposta que sempre recebemos é que não somos professores, mas e o discurso que se usam na mídia dizendo que todos os professores de creche estão totalmente qualificados para atender as crianças no município de Cuiabá, ainda tem que mudar muito a visão dos governantes a respeito do profissional de creche, valorizar mais a categoria e tratar de igualdade com o professor.

## 8.2 A política pública dos TDI's no município de Cuiabá

1842

A Educação Infantil é definida e assumida pela SME - Cuiabá como a primeira etapa da educação básica, destinada ao atendimento de criança de até cinco anos de idade, cujas unidades de Educação Infantil (UEI) compõem o Sistema Municipal de Ensino.

No entanto, fica evidente que as políticas públicas para o profissional TDI no município de Cuiabá ainda é de pouco investimento, visto que essa sigla criada pelo município é desconhecido pelo MEC, sendo reconhecido como professor de educação infantil ou ADI (auxiliar em desenvolvimento Infantil) aquele que auxilia o professor em sala isso não cabe ao TDI.

Ao TDI compete à participação integrada em todas as atividades atribuída ao professor, especialmente aquelas relativas ao planejamento pedagógico, práticas educativas, envolvendo observação e avaliação da criança, participação como membro do coletivo da Unidade de Educação Infantil UEI, envolvimento em atividade dirigida ao seu desenvolvimento profissional, trabalho articulado com a direção, coordenação pedagógica e assessoria pedagógica

da UEI. O TDI deve propor e desenvolver em processo de formação em serviço no âmbito da UEI e fora dela. Deve também orientar seu trabalho levando em conta a inclusão da família das crianças, tanto como elemento de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem infantil como parceira nas atividades pedagógicas propostas.

A relação professor e TDI devem ser compreendidas levando-se em consideração o debate sobre o caráter ideológico estabelecido na distinção entre trabalho braçal e trabalho intelectual. Nesta perspectiva, considera-se de grande relevância retomar a discussão sobre a indissolubilidade entre o educar e o cuidar, fato este que deve ser marcado inclusive na própria estruturação do organograma da UEI. Diante disto, considera-se inoportuna e inadequada a divisão de atribuições que estabeleça cisão entre atividades pedagógicas e de assistências como especialidades de um ou do outro profissional, bem como a hierarquização das mesmas e a sua segmentação em espaços e horários. (Proposta Pedagógica para educação infantil, SME. 2009)

A diferença entre o professor e o TDI repousa na distinção do histórico de formação e vínculo contratual que, em ambos os casos, devem ser admitidos como um processo, e nunca como um produto. Isso porque se entende que o contrato do TDI pode ser modificado por meio de formação do mesmo em nível superior e de sua aprovação em concurso público para o cargo de professor na Educação Infantil.

Assim, mesmo com diferentes níveis de formação prévia, professores e TDI's devem

1843

partilhar dos mesmos objetivos e preocupações, trabalhando de forma integrada. Diante desses fatos deveria haver uma política de valorização para os TDI's pois temos a mesma responsabilidade do educar e mais o cuidar, pois a responsabilidade de ambos é diferente entre si, o professor de escola só trabalha a questão do educar e o TDI trabalha não só mente a questão do educar, mas também o educar.

## O QUE FALAM AS PROFESSORAS

Neste capítulo trago reflexões construídas a partir das falas das TDIs (professoras) que atuam na Educação Infantil, coletadas a partir de um questionário com perguntas abertas, onde as participantes da pesquisa expõem as suas concepções e perspectivas sobre a educação infantil, seus posicionamentos críticos em relação às políticas públicas para educação infantil entre outros aspectos. O critério utilizado para escolha das entrevistadas foi a tempo de permanência na unidade creche, sendo que cada uma delas atua há mais de dez anos. Por

motivos éticos, usaremos nomes fictícios para designar as participantes e assim, preservar suas identidades. Os referidos pseudônimos foram escolhidos pelas próprias participantes.

Participante 01 – **Dandinha**, Solteira, 38 anos natural de Cuiabá, pedagoga e atua na educação infantil há mais de 20 anos. Participante 02 – **Catarina da Silva Bonita**, Casada, 57 anos natural de Fortaleza, pedagoga e atua na Educação Infantil há Mais 11 anos.

### 3.1 A educação infantil como possibilidade profissional e a construção das identidades

De acordo com os dados coletados, os fatores que levaram as participantes da pesquisa a atuarem na educação infantil, são diversos. Uma delas, a Dandinha, diz:

Venho de uma família de 70% de professores, minha avó materna a priori uma exímia professora e dona de uma escola primária foi uns dos exemplos que me levou à educação, minha mãe também é formada em magistério e lecionou por uns 12 anos até ter sido vítima de um acidente que a impossibilitou fisicamente de exercer o magistério. Durante os anos de magistério de minha mãe eu a ajudava nas aulas de reforço que ela dava em casa para crianças de 1ª a 5ª série. Mas isso ainda não foi o marco que me levou à educação infantil, sempre tive contatos com crianças, na escola, na igreja, na rua e com os primos, sempre estive envolvida nas brincadeiras e como os meus maiores exemplos era ver minha avó e minha mãe fazendo o que lhes eram prazerosos, eu também brincava de realidade e embarcava na imaginação, então construí uma ponte que ainda estou atravessando acredito ainda não ter chegado nem ao meio dela, o que não falta é força e vontade para prosseguir, gosto da minha profissão, e estar em contato com as crianças é renovar o coração e a alma todos os dias.

1844

Podemos perceber na fala da Dandinha que sua grande influência em direção à profissão na área de educação foi sua família. Filha e neta de professoras, a vida de Dandinha foi marcada pela presença da docência em seu cotidiano. Dandinha se utiliza de metáfora da “ponte” para sinalizar que a vivência e exemplo da docência vindos de sua mãe e sua avó, bem como o contato com crianças, brincadeiras que a levaram a trilhar um caminho, “uma ponte” pelo qual ainda está “atravessando”, ainda está vivendo. Mas esse caminho não é visto com pesar, ao contrário, Dandinha faz questão de deixar claro que “gosta da profissão” e que o contato com as crianças torna-se, para ela, uma forma de renovação.

Em outro momento, Dandinha amplia essas questões afirmando que:

Eu sempre gostei da educação, sempre admirei meus professores e tenho minha avó materna e minha mãe como exemplos de estar atuando na educação, eu trabalhava em uma loja em Cuiabá e aí surgiu o concurso público em Várzea Grande para várias funções, minha primeira e única opção era trabalhar na escola como técnico administrativo pois minha formação era técnica em Administração, não era algo que eu queria, voltei sem fazer a inscrição, resolvi então ler o jornal do edital do concurso e vi que para ser ADI era preciso ter ensino médio, fiquei empolgada voltei a cidade

vizinha e me inscrevi. Fiz a prova e passei em 4º lugar, mas desanimei com o salário, era muito pouco era quase um terço do que eu ganhava na loja, aí minha mãe me disse que pelo menos era algo estável e eu tinha dom para exercer a função, fui pela empolgação e para alegria de minha mãe, hoje após 20 anos penso que tudo valeu a pena, as dificuldades superadas, o que falta mesmo é chegar a tal "educação de qualidade". Hoje atua na creche em Cuiabá onde tomei posse em junho de 2003.

Como pudemos perceber quando a Dandinha fez o concurso ela não imaginava que o salário faria pensar em desistir, como ela mesma disse que ganhava muito mais como vendedora do que como educadora, mas o incentivo de sua mãe pesou muito na decisão de permanecer na profissão e a estabilidade do concurso que traria a ela foi decisivo.

Quanto às dificuldades dos primeiros tempos Dandinha enfatiza que:

Não foram difíceis nem o primeiro ano e nem os atuais, na verdade foram e são desafiantes, com isso as dificuldades que posso apontar são das políticas públicas. “Mas os desafios são todos os dias, e as expectativas são estimulantes em ver a criançada aprendendo brincando”.

Podemos perceber que Dandinha encara a profissão, desde os primeiros anos com certo entusiasmo, destaca o estímulo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desperta nela e parece que toma esse processo como um dos pontos de motivação para prosseguir na profissão. Destaca, porém, de forma crítica a necessidade de políticas públicas mais efetivas para educação infantil. Isso pode ser observado também quando na fala anterior Dandinha aponta para as dúvidas que a acometeram em relação assumir o concurso e assim 1845 tornar-se uma profissional da educação infantil, em função do salário. O salário de uma ADI era significativamente inferior ao de uma vendedora de loja, atividade que exercia. Em sua fala Dandinha vai se posicionando o tempo todo entre a atualidade de sentir-se realizada profissionalmente, o entusiasmo com as crianças e, por outro lado, insatisfação com a situação de descaso para com a profissão oriunda dos poderes públicos.

Diferentemente de Dandinha, Catarina da Silva Bonito, tem 11 anos que atua na educação infantil, trabalhava como empregada doméstica, fez o magistério e foi fazer estágio em uma escola pública, que logo despertou sua paixão pela educação, no momento, diz Catarina que iria mudar de profissão, entrando, assim, na educação infantil como Técnico em Desenvolvimento Infantil, (TDI) logo em seguida entrou para a faculdade de pedagogia formando-se em 2009. Para ela os primeiros anos foram muito difíceis, pois relata que não tinha experiência como educadora e sim como mãe, isso só reforça a teoria de que as creches são vistas ainda em uma perspectiva assistencialista. Catarina relata que para ela foi como um

desafio e buscou se qualificar entrando para a faculdade de pedagogia.

Queria mudar de profissão atuava como doméstica trabalhando em casa de família para ajudar no sustendo de minha casa, fiz magistério, e no decorrer do estágio decidi o que realmente eu queria: ser professor.

Fiz o curso de pedagogia me formando em 2009, já atuava na área, e realmente isso me fez com que me decidisse a permanecer na educação infantil.

Como podemos ver a duas entrevistadas tiveram razões diferentes para entrar na educação infantil, uma por influência da família e o exemplo de casa, a outra por uma motivação em mudar de profissão e identificando-se com a educação infantil. Essas questões das escolhas profissionais me remetem a pensar naquilo que vem sendo discutido entre os teóricos no diz respeito que a educação infantil não é simplesmente um escape de profissão, mas sim perceber que as crianças são pequenos cidadãos de direitos e sabemos que a educação infantil é a base para que elas possam ser inseridas na sociedade, assim como referenda a LDB onde diz “que a educação infantil, é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, “Complementando a ação da família e da comunidade.” (LDB 9394/96, art. 29). Nesse sentido, o assumir a docência como profissão com toda exigência que isso implica em termos de comprometimento profissional, é muito importante para a atuação de acordo com o que prescreve a lei e pelo que se aponta nas 1846 discussões teóricas. Nesse ponto, mesmo com motivação diferentes que conduzem as duas participantes à educação infantil, ambas assumem a profissão com muito empenho.

No entanto, mesmo atuando como TDI e tendo uma visão ampla do cuidar e do educar, bem como um expressivo comprometimento profissional, as participantes da pesquisa veem a Educação infantil com um pouco pessimismo aqui no município de Cuiabá. Dandinha diz que a Educação Infantil mesmo em um período de modernidade e tecnologia, característicos da atualidade, acaba por se tornar discurso de palanque eleitoral, pois muito se fala sobre as necessidades da educação, mas o que vimos na realidade é algo bem diferente. Os políticos falam muito, mas não investem na educação como se deve, principalmente em nosso município onde a educação infantil em creches ainda caminha a passos lentos dando a sim uma visão de que ainda se tem a antiga visão assistencialista, ou seja, a educação infantil como um depósito de crianças. Dandinha diz também que o Plano Nacional da Educação tem ações bem definidas para serem alcançadas até 2021 e espera que realmente isso se torne realidade em um

país onde diz que Educação tem que ser de qualidade mas não se investe para que isso se torne realidade. Essas questões evidenciam uma forma crítica de se ver conceber a educação. Podemos perceber assim, que mesmo afirmando o seu comportamento e satisfação profissional, as TDIs/professoras, não estão satisfeitas com os rumos das políticas destinadas à educação infantil. O que pode ser comprovado pela própria fala da Dandinha:

Embora estando num período de modernidade e avanços tecnológicos, a educação infantil assim como a educação de uma forma geral está sendo tratada como pauta de palanque eleitoral, onde se promete e não se cumpre, uma carta na manga dos "politiqueiros", que estão tirando o sentido real de infância, do brincar e do faz de conta, onde se preocupam mais com a rotina imposta, eu vejo uma educação infantil perdendo sua essência, eu vejo criança deixando de ser vista como criança.

Segundo o Plano Municipal de Educação Lei nº 5.367 de 2010, as metas e objetivos correspondem às metas do PNE 2011/2021, as ações, os programas estão todos bem definidos, espero realmente que até 2021 tenha se alcançados todos e vivermos com a consciência limpa quando os "poderosos" dizem que fazem uma educação infantil com qualidade.

Catarina diz que vê a Educação Infantil como uma preparação para que as crianças se desenvolvam, mas para isso é preciso que os governantes retirem do papel e invistam, mais nas instituições de educação, pois o que vemos é a falta investimento nas estruturas físicas das creches e escolas:

Vejo como um alicerce em preparação para que essas crianças entrem no ensino fundamental, independentes e espertos.

1847

Não está ruim, mas precisa avançar mais, principalmente nas estruturas física das creches e escolas que ainda não está de acordo com a legislação, principalmente para atender as crianças com necessidades especiais.

Como podemos analisar a educação de qualidade não é somente conteúdos ministrados por educadores, para a obtenção de um resultado que por muitas vezes maquiados (burlados), mas como fazer uma educação de qualidade onde as instituições têm suas estruturas físicas precárias, e se, condições de usos assim é a realidade de muitas instituições.

Embora a Secretaria Municipal de Cuiabá em sua legislação não nos reconheça como professores e sim como Técnico em Desenvolvimento Infantil (TDI) as TDIs/Professoras se consideram professoras, tanto por sua formação acadêmica, quanto pelas funções que desempenham na creche, isso pode ser observado nas palavras de Dandinha:

Diante de meu diploma sim, me considero professora porque implicitamente estabeleço isso diante de minha formação profissional seja atuando na creche ou não.

Embora já se tenha avançado muito em termos de discussão teóricas e de legislação atualmente os TDIs ainda são considerados como mais um membro da família, e isso se

evidencia pela expressão “tia”, com que normalmente são denominados pela comunidade e pelas famílias, que consideram esses profissionais como alguém que cuida de seus filhos para que elas possam trabalhar.

Dandinha e Catarina acenam para o fato de que os trabalhadores da Educação como educadores (professores), não são considerados como tal. Hoje no município de Cuiabá as leis e os movimentos sociais não dão conta de uma valorização justa para essa classe, os governantes poucos fazem porque dentro da própria classe trabalhadora não há uma junção, cada um fala sua própria língua e defendem individualmente o que pensam, então enquanto se aceitar que os profissionais da educação TDI que trabalham na creche são "tias", nada se mudará, porque estão em "família". Até mesmo a formação que a Secretaria de Educação oferece para esses profissionais é totalmente diferente da do professor, ficando assim mal formado esse profissional. Muito se cobra dos TDIs, na execução e na construção de planejamento, mas não há uma remuneração como a dos professores, pois sabemos que os professores trabalham 20 horas semanais em sala de aula e 10 horas extraclases para preparar aulas e planejamento e outras atividades o que chamamos de horas atividades, e os TDIs trabalham 30 horas semanais em sala de aula restando assim as horas em que as crianças estão dormindo, ou quando estão em casa, para que os TDIs preparem as aulas ou dos materiais. Em síntese, a cobrança que recai sobre os TDIs é a mesma da dos professores, mas o reconhecimento em termos de carreira profissional e seus benefícios, não.

1848

Essas discussões estão muito presentes nas falas das participantes da pesquisa, como é o caso de Dandinha quando afirma que:

Atualmente como mais um membro de família ‘ tia”, e nessa perspectiva temos sido mais visto como cuidadores do que educadores.

As leis e os movimentos sociais não dão conta de uma valorização justa para essa classe, os governantes poucos fazem porque dentro da própria classe trabalhadora não há uma junção, cada fala sua própria língua e defende individualmente o que pensa, então enquanto se aceitar que os profissionais da educação TDI que trabalham na creche são "tias", nada se mudará, porque estamos em "família" e tudo se acaba em pizza.

Por sua vez, Catarina Diz que:

Sim, porque além de cuidar eu educo as crianças, possibilitando que elas construam a sua própria identidade e sua autonomia.

### **3.2 O que as levaram a permanecer na educação infantil**

Sabemos que hoje a Educação passa por uma grande transformação principalmente a

Educação Infantil, onde a educação de criança pequena, mesmo com todos os avanços na legislação e nas discussões, ainda é vista como na perspectiva assistencialista, ou seja, na educação infantil as crianças só vão para brincar, isso ainda está no pensamento de grande parte da sociedade. Mas o que levou as professoras/TDI a permanecerem na Educação Infantil está principalmente na responsabilidade que ambas demonstram para com as crianças, como bem diz Dandinha:

O único motivo que me move em estar aqui é saber que desempenho meu trabalho com afinho, responsabilidade, amor, igualdade, tenho um enorme prazer em dizer que trabalho na creche, que sou chamada de cuidadora ou babá, porque nesses momentos em que passo com as crianças, com a simplicidade de cada uma delas, com a alegria que trazem no rosto me sinto perto de Jesus. Salário, cargo ou função não me fará melhor ou menor pelo contrário me faz mais humana e cumpridora dos meus deveres. Claro que se o salário aumentar não vou me importar.

Mas quando foi perguntada Dandinha sobre qual seriam as perspectivas para o futuro dela na Educação Infantil, ela respondeu que pretende alçar novos voos, e que permanecer na Educação Infantil não estaria em seus planos, mas se não for possível ela irá continuar fazendo o que mais gosta e com muito amor:

Pretendo alçar voos, tenho descoberto várias coisas que parecem ser interessantes para minha vida profissional, penso num futuro em um espaço escolar voltado ao ensino da EJA, com isso a educação infantil não está nos meus planos para um futuro, mas se isso não for possível continuarei aqui, com a mesma motivação e comprometimento. 1849

Isso nos leva a pensar que profissionais comprometidos com a educação infantil, desempenhando suas atividades com empenho, dedicação e com atuação muito positivas para a consolidação de uma efetiva educação para as crianças pequenas, profissionais que se dizem realizadas com o que fazem, cogitam a possibilidade de “alçar novos voos” para fora da educação infantil, isso em função das condições de trabalho e de carreira. Políticas de incentivo à permanência desses profissionais em que suas atividades precisariam ser prioridades entre as autoridades ligadas à educação, se realmente se quisesse uma educação de qualidade.

Por sua vez, nessa mesma perspectiva, Catarina se posiciona sobre os motivos que a fazem permanecer na educação infantil, da seguinte forma:

Primeiramente o amor que adquiri no decorrer do tempo que trabalhei com as crianças foi essa responsabilidade que deu-me um amor especial pela educação infantil sem dizer que quero contribuir para a formação dessas crianças pequenas.

Quando perguntada sobre os seus planos de futuro na educação infantil, Catarina afirmou:

Vejo-me sendo reconhecida e realizada por estar educando futuros cidadãos.

Como podemos ver a responsabilidade e o amor foi o que impulsionaram ambas a permanecerem na Educação Infantil, sabemos que muitas dificuldades pairam em qualquer profissão, mas a emoção de contribuir para a formação de uma criança e o que nos recompensa, de que adianta ganhar milhões, mas não ser feliz no que faz. Mas também sabemos que a não valorização dos profissionais TDI pelos governantes faz com que uma delas pretende atuar em outra área da Educação como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas como a mesma disse se isso não ocorrer, irá atuar na Educação Infantil com muito afinco e responsabilidade e amor pela educação das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de elaboração desta pesquisa, foi possível perceber o caminho percorrido desde as primeiras tentativas de construção do material ora apresentado, até sua execução final. Assim, se faz necessário destacar que quanto ao conhecimento obtido, este não está pronto ou acabado, mas se renova na medida em que a sociedade se transforma ou altera seus conceitos .

Vemos então que, não existem fórmulas exatas para a solução imediata dos problemas que envolvem os diferentes contextos sociais, mas sim um contínuo despertar sobre qual caminho a seguir na longa tarefa de programar a vida dentro de uma organização coletiva, em que todos os envolvidos são sujeitos detentores de direitos e deveres, responsáveis por suas escolhas. 1850

A essência do trabalho se apresentou no sentido de compreender a permanência dos professores “TDIs” que atuam em creche e os desafios enfrentados por esses profissionais, e as políticas públicas do Município de Cuiabá para os TDIs e a formação que o município oferece a esses profissionais deixando evidente que a melhoria da qualidade da educação envolve a permanente formação dos educadores e o constante diálogo entre professores (TDIs) e as famílias.

Muitos educadores que atuam em creche sente-se como se fizessem parte da família das crianças, pois o fato de ser chamado do “TIAS” só reforça a tese de que esses profissionais não tem uma política pública de valorização, em contrapartida a Secretaria de Educação nada se faz para que isso mude, como foi falado pelas entrevistadas, falta a valorização dos TDI’s, sem

dizer que não há investimentos nas creches e escolas. Muito se cobram mas poucos se faz, tem que deixar de tratar a educação como um palco eleitoreiro e tratar como educação, fazendo com que o que esta na lei seja cumprida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ordália Alves. **História da Educação: o lugar da infância no contexto histórico – educacional.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96),** São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** promulgada em 05 de outubro de 1988.

Cuiabá. Prefeitura. **SME-Secretaria Municipal de Educação.** Proposta pedagógica para educação infantil.—Cuiabá,MT: Central de texto, 2009 p 39.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** v 18, n. 73. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia a autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 33. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo. Moderna, 2003

KUHLMANN, JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Ale

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica dos Profissionais da Secretaria de Educação de Cuiabá.** Lei nº 692 de 02/07/2004. Cuiabá, 2004.

gre: Mediação, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

POMIAN, Krzystof. **Memória.** In: **Enciclopédia Einaudi.** Lisboa: Imprensa nacional, Casa da Moeda, 2000. p. 507-516.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ. **Lei Orgânica do Município de Cuiabá.** Cuiabá, 1990.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SCHNETZLER, Roseli P.. A Investigação-ação na Formação Continuada de Professores. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 1. 2003.