



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Fernanda Pereira das Chagas Gomes

**SER PROFESSORA DE CRECHE: CONSTITUINDO SUA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES**

**SÃO PAULO
2016**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Fernanda Pereira das Chagas Gomes

**SER PROFESSORA DE CRECHE: CONSTITUINDO SUA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES**

Trabalho Final apresentado à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Cipriano Sanches.

**SÃO PAULO
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

1. Autor: Fernanda Pereira das Chagas Gomes
2. Título: Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional
3. Programa: Educação: Formação de Formadores. PUC-SP. São Paulo: São Paulo, 2016
3. N° de folhas: 188f
4. Ilustrações: tabelas e figuras
4. Grau: (X) dissertação (mestrado)
5. Área de Concentração: Educação: Formação de Formadores
6. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emília Cipriano Sanches
7. Descritores: Formação de Formadores
8. Palavras-Chave: Educação infantil. Creche. Identidade docente. Formação de professores.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche:** constituindo sua identidade. 2016. 188f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Emilia Cipriano Sanches

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco

Membro da Banca

Prof.^a Dr.^a Marina Célia Moraes Dias

Membro da Banca

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que o cem não existe.
A criança diz:
ao contrário as cem existe.

Loris Malaguzzi

Dedico esta pesquisa

À Deus, Senhor da minha vida e fonte de
minhas inspirações. Sem Ele, nada seria
possível.

Aos meus pais, Luis e Ceia, pelo amor e
exemplo, grandes referenciais em minha
vida.

Ao meu esposo, Genuir Gilberto, pelo
amor, companheirismo, apoio, fé,
esperança e incentivo, principalmente
durante esta trajetória.

Ao meu filho, Miguel, certeza do
milagre, fruto do amor e razão do meu
viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

À minha orientadora, Emília Cipriano, por mostrar que é possível alcançar seus sonhos e fazer o que se acredita, apesar de todas as dificuldades.

À professora Vera Placco, pelo exemplo, generosidade e confirmação de que a fala e a ação são interligadas e colocadas em prática como essência de vida, e por toda a sua contribuição quanto às disciplinas e à minha qualificação.

À professora Marina Célia, pelas contribuições na minha qualificação.

Aos professores deste programa, pela oportunidade de refletir, trocar e favorecer meu desenvolvimento profissional e construção de minha identidade.

Aos colegas do curso, pela oportunidade de troca e conhecimento.

Ao Humberto, secretário deste programa, por sua incrível disponibilidade, competência, generosidade e paciência com os pós-graduandos.

Aos colegas da Cátedra Paulo Freire, em especial à professora Ana Saul e Alexandre Saul, pela busca da liberdade de ideias, educação humanizadora e possibilidade real de diálogo.

Aos amigos da PUC/SP, que sempre estarão em meu coração, Fabi, Alci, Ane, Tati, Thais, Cintia, Lilia, Nadja, Adri, Nana, Fernando, Lisandra e Rodnei, e a tantos outros.

À querida Adriane Fin, pelo compartilhamento de conhecimento, trocas, palavras reconfortantes nos momentos difíceis e fundamental contribuição na organização dos dados.

À Elsa Lopes, pela contribuição nos momentos difíceis, na busca pela direção, nos apontamentos para reflexão, e pelas sugestões durante o processo da pesquisa.

À Elvira Aranha, pelo olhar cuidadoso que me direcionou em um momento muito difícil e cheio de desespero – generosidade é uma palavra que a define.

Às amigas mestrandas, Vânia, Agda, Sandra e Margarete, que trilharam este caminho no mesmo período que eu e me fizeram entender que as dificuldades são parte do processo.

Às professoras Margarida, Dália, Gardênia e Amarílis, que confiaram em mim e compartilharam suas narrativas de vida pessoal e profissional, contribuindo com esta pesquisa.

A todas as professoras de creches que, apesar das dificuldades encontradas na rotina, enfrentam tudo e continuam transformando a realidade, na busca pela qualidade e constituição real das identidades.

Às crianças de 0 a 3 anos, que são a real prioridade do contexto de creches.

Aos docentes, discentes e funcionários da creche Maria Delphina de Carvalho Neves, pelo incentivo, colaboração, compreensão e paciência nos momentos em que estive ausente dos compromissos profissionais, principalmente neste ano de transição e muitas dificuldades.

Aos pesquisadores e pensadores que, com seus olhares e modos diversos, incentivaram-me e fizeram-me acreditar na possibilidade da construção e contribuição desta pesquisa.

Aos amigos, pelo interesse e apoio durante todo o processo da pesquisa.

A todas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, muitas de forma por vezes insuspeita.

À Carmelita, amiga, parceira, incentivadora, que sempre teve palavras reconfortantes, além de entender minhas ausências em momentos importantes do nosso dia a dia.

À minha família, em especial às minhas irmãs, que sempre estiveram presentes, entendendo-me e aceitando minha instabilidade emocional neste percurso, compartilhando de meus momentos difíceis durante toda a pesquisa, inclusive aceitando o meu silêncio.

Aos meus sobrinhos, queridos, amados, que tornam a vida mais feliz.

Aos meus pais, pela constante presença e amor.

Ao meu esposo, pela dedicação, amor, incentivo à minha carreira, às minhas escolhas profissionais, e por permanecer firme ao meu lado, mesmo nos momentos mais árduos.

Ao meu filho, por tentar compreender, com seus quatro aninhos, os períodos em que estive ausente, mesmo assim me amando e demonstrando todo o seu afeto.

À Deus, que alimenta minha fé e prepara meus caminhos, dando-me força, coragem e tornando realidade suas promessas.

*Hoje não alimento mais certezas. Aliás, tenho
certeza de que não há um caminho único. O
mundo não é feito apenas de coisas ou certas ou
erradas. Há mil caminhos. Há vida polimorfa
sempre se metamorfoseando.
Hoje há a surpresa do futuro. É pensando assim
que vivo hoje, numa busca infundável da
identidade da atividade e da consciência.
(Ciampa, 2005, p. 247)*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de constituição da identidade profissional de quatro professoras que atuam em creche, com crianças de 4 meses a 3 anos, na perspectiva de Dubar (1997, 2009) acerca da identidade. A constituição da identidade docente ocorre ao longo do percurso profissional, e vários elementos participam desse processo. Destaca-se a importância dos elementos que constituem a identidade profissional das professoras de creche. Considerando o seu papel, este estudo trata das concepções de criança e infância, da função da instituição creche, da compreensão do brincar, da formação inicial e continuada, assim como das condições de trabalho que influenciam a identidade profissional da professora de crianças pequenas. Tendo em vista que, na atualidade, a função da creche é cuidar e educar, o que torna mais complexa a profissão, surgem novos desafios para a professora de creche, como o domínio de conhecimentos específicos sobre a criança e a infância, além do trabalho docente. Para este estudo, foram selecionadas quatro professoras que atuam em creche na Prefeitura Municipal de Santo André, escolhidas por critérios previamente definidos. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, objetivando resgatar a trajetória profissional dessas professoras através da narrativa. Os principais resultados foram analisados à luz da perspectiva de diferentes autores (NÓVOA, 1992, 2000, 2009, 2013; CAMPOS e MACHADO, 1994; GATTI, 1996, 2009, 2012; IMBERNÓN, 2010, 2011; PLACCO e SOUZA, 2010, 2012; RINALDI, 1990; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, entre outros) que tratam das citadas categorias analisadas, considerando-se: histórias de vida; concepções de criança, infância e creche; compreensão do brincar; e condições de trabalho, apresentando atribuições e pertencas que marcam e definem a identidade. Estes elementos podem favorecer ou comprometer o processo identitário, a percepção da mesma em si e nos outros. Conclui-se que conhecer os elementos que favorecem a constituição da identidade da profissional de creche, considerando-se a realidade, a concepção de criança, o como as professoras de crianças pequenas atuam e os problemas enfrentados por elas, permitirá o estabelecimento de um diálogo mais aprofundado e análise de forma mais crítica e consciente de questões afetas às situações reais que se apresentam no âmbito da educação infantil em creche que redundem em efetiva transformação da prática e, conseqüentemente, da constituição da identidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Creche. Identidade docente. Formação de professores.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of construction of the professional identity of four teachers who work in a childcare center with children aged from 4 months to 3 years and it is grounded on Dubar's perspective of identity (DUBAR, 1997, 2009). The construction of the teacher's identity takes place throughout their career path and several elements are involved in this process. In this work, the elements that constitute the professional identity of childcare teachers are highlighted. Considering its role, this study deals with concepts of child and childhood; the role of childcare institutions; conceptions of playing; pre-service and in-service teacher education; as well as the work conditions that influence the professional identity of teachers of small children. Provided that nowadays the role of childcare centers is to take care and educate, which makes the teaching profession more complex, new challenges, besides teaching, come up for the childcare teacher. One example of those challenges is the need to domain specific knowledge about the concepts of child and childhood. For this study, four teachers who work in a municipal childcare center in Santo André were selected using pre-defined criteria. The methodology for data collection consisted of a semi-structured interview conducted with the objective of recalling the career path of those teachers through narratives. The main results were analyzed based on the perspective of different authors (NÓVOA, 1992, 2000, 2009, 2013; CAMPOS & MACHADO, 1994; GATTI, 1996, 2009, 2012; IMBERNÓN, 2010, 2011; PLACCO & SOUZA, 2010, 2012; RINALDI, 1990; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, among others). These authors work with the aforementioned categories analyzed here: life stories; concepts of child, childhood and childcare; conceptions of playing, and work conditions; presenting assignments and belongings that print and define the identity. Those elements may either favor or hinder the process of identity construction, its perception by the individuals in themselves and in others. It is concluded that knowing the elements which favor the construction of identity of the childcare professional, considering the reality, the concept of child, the way teachers of small children act and the problems faced by them, will allow the establishment of a deeper dialog, a more critical and conscious analysis of issues related to real situations that arise in the context of child education in childcare centers, and dialogs and analysis that will result in effective transformation of the teaching practice and, consequently, of the construction of identity.

Keywords: Child education. Childcare. Teacher's identity. Teacher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 MEMORIAL PESSOAL E PROFISSIONAL	24
1.1 Origens do problema	31
1.2 Justificativa	35
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
2.1 Dialogando com os autores	36
2.2 Crianças, infância? Entre o cuidar, educar e brincar	42
2.2.1 <i>Concepções de criança ao longo dos tempos</i>	43
2.2.2 <i>Concepção de infâncias</i>	51
2.2.3 <i>Entre o cuidar e o educar – uma linha tão tênue... É preciso entender!</i>	57
2.2.4 <i>Compreendendo o brincar</i>	60
2.3 Creche – Contexto Histórico.....	66
2.4 Identidade Profissional Docente.....	73
2.5 Desenvolvimento profissional e formação	80
3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	85
3.1 O município de Santo André	85
3.2 Educação em Santo André.....	86
3.2.1 <i>Creches no município: passagem do assistencial para o educacional</i>	88
3.2.2 <i>Profissionais docentes do município</i>	92
4 METODOLOGIA.....	95
4.1 Entrevistas.....	100
4.2 Definindo a organização dos dados	101
4.3 Participantes da pesquisa	103
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	112
5.1 Apresentação de si, escolha da carreira e escolha da creche	113
5.2 Formação: marcas da formação inicial e continuada/concepções.....	120
5.3 Condições de trabalho	131
5.4 Papel da gestão, importância dos pares e afetividade.....	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - PROFESSORA DE CRECHE: UMA IDENTIDADE QUE PRECISA SER CONSTRUÍDA COM CORAGEM, OUSADIA E OLHAR SENSÍVEL	140
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A.....	161
APÊNDICE B.....	165
APÊNDICE C.....	166

LISTA DE SIGLAS

ABCDMRR	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra
ADI	Agente de Desenvolvimento infantil
AADI	Auxiliar Agente de Desenvolvimento Infantil
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CESA's	Centros Educacionais de Santo André
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CPFP's	Centros Públicos de Formação Profissional
COM	Censo dos Profissionais do Magistério
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DISE	Departamento de Indicadores Socioeconômicos
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI's	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEIEF's	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEASA	Federação das Entidades Assistenciais de Santo André
FUMDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAE	Gerência Administrativa da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PB	Prova Brasil
PCNEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Criança - Plano Plurianual – Criança
RCNEI's	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria de Educação
SOPP	Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista de centro de Santo André, 1998	86
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação da infraestrutura de creche e educação infantil no município de Santo André 2014	88
Gráfico 2 - Representação do atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos no ano de 2014 no município de Santo André	91
Gráfico 3 - Representação da formação dos professores de educação infantil no município de Santo André 2009-2013.....	93
Gráfico 4 - Percentual de professores no município de Santo André 2009-2013, por modalidade.....	93
Gráfico 5 - Representação do percentual de professores que atuam em creche no município de Santo André 2009-2013	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Apresentação da distribuição do atendimento na rede municipal por período, em 2014	92
Tabela 2 -Tabela de especificação para elaboração da pesquisa e análise dos dados.....	103

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo dialogar com profissionais que atuam em creche na prefeitura de Santo André, analisando o processo de construção da identidade profissional a partir de atribuições e pertencas, tendo em vista elementos que a constituem. Trata, portanto, da identidade, verificando elementos constitutivos da identidade da professora¹ de creche.

Ao fazer leituras da área e acompanhar a rotina de algumas professoras de creche ao longo do meu percurso, tornou-se claro, para mim, que a busca pelos elementos era uma intenção ampla que demandaria um estudo mais aprofundado e mais tempo do que eu tinha disponível para a conclusão do mestrado. Além disso, era preciso entender a identidade da professora de creche antes de falar, pontualmente, dos elementos constitutivos.

Outra questão abordada refere-se ao gênero tratado neste estudo, refletindo sobre o porquê utilizar o termo professor se estudos, como o de Vianna (2001, 2002), que afirmam que a Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, sendo possível inferir o número menor de professores homens neste nível de educação, visto que sua concepção está mais voltada ao cuidar - tendo o corpo de meninos e meninas no centro do debate - do que propriamente ao educar, como se fosse possível separar um do outro, o que são ações indissociáveis. Os estudos de Vianna (2001, 2002) corroboram com a escolha desta pesquisa em tratar, especificamente, da professora de creche.

Louro (1997), historiadora e pesquisadora, ao discorrer sobre trajetórias da docência, apresenta um breve relato histórico da atuação da mulher na educação, pontuando que ele não se refere apenas à quantidade, mas também à concepção da profissão docente. Ao tratar das relações de gênero, sexualidade e educação, a autora define a escola como

¹ Tendo em vista que a maioria dos profissionais que atuam em creches são mulheres, este estudo trata das professoras de creche, mesmo sabendo da importante atuação dos professores de creche do sexo masculino e de sua luta diária no referido segmento para que seu lugar seja respeitado.

“[...] um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meninas e meninos, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero” (LOURO, 1997, p. 77).

No Brasil, assim como ocorreu em vários outros países, o espaço escolar era, inicialmente, predominantemente masculino (LOURO, 1997), evoluindo, entretanto, para um espaço feminino. Conforme aponta Monteiro e Altmann (2013),

a concepção de docência como profissão feminina, no que se refere ao trabalho no Ensino Fundamental, considerado como natural e como vocação, veio sendo construída no decorrer de um período histórico no Brasil em um processo denominado como feminização do magistério, que foi abordado por autores como Louro (1997, 2010), Hahner (2011), Arce (2001), além de Faria Filho et al. (2005), que utilizam o termo “desmasculinização” do magistério para problematizar tal processo (MONTEIRO, ALTMANN, 2013, p. 1).

Se esta situação é uma marca no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, que historicamente tem o cuidar como marca, a presença feminina é ainda mais forte, uma vez que, culturalmente, acredita-se que a mulher nasceu para ser mãe e, portanto, sempre tem o instinto materno, mesmo que não tenha filhos.

Souza (2013), ao tratar do professor da educação básica no Brasil, pontua que, conforme o Censo Demográfico de 2010, as mulheres representam 51% da população brasileira, sendo uma maioria ainda ampla na profissão docente. As bases utilizadas pelo autor mostram informações distintas, que podem ter relação com o público respondente aos questionários específicos.

A propósito do tema da presença feminina na docência, Souza (2013) observa que, no Censo dos Profissionais do Magistério (CPM) 2003, as mulheres são mais de 85% dos docentes, enquanto que, em questionários aplicados aos docentes na Prova Brasil (PB) 2011, elas são pouco menos de 70%. Salienta que outros estudos mostram números próximos, mas distintos: Souza e Gouveia (2011), com base nos questionários de contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), indicam que, entre 1997 e 2007, a participação feminina no magistério cresceu de 71% para 74%; Gatti e Barreto (2009), utilizando a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, evidenciam a presença feminina na profissão docente na educação básica em 67%, em 2009.

Os supracitados dados indicam, portanto, que o educador é uma profissão feminina, apesar da inserção crescente de homens na área. Souza (2013) salienta, em sua

pesquisa, que a participação feminina é ainda mais dominante na educação infantil, daí a escolha deste estudo em tratar da professora.

Tantas dúvidas surgiram ao longo do caminho, até mesmo no que diz respeito ao direcionamento do olhar sobre a identidade, uma vez que o processo de identificação, de pertença, de relação se interliga com a socialização, tão evidente no contexto de creche. A fim de refletir melhor sobre esta questão, várias leituras foram feitas para verificar o que outros pesquisadores estudam sobre a temática.

A pesquisadora Cruz (2011) trata da definição profissional de “boas” professoras, o que influencia na construção e reconstrução de identidades de professoras da Educação Infantil. Seu estudo leva à reflexão acerca da valorização de profissionais da infância, nos papéis de regentes e assistentes, a partir de depoimentos de professoras do Município de Dourados, MS. Pontua que, devido à estrutura daquele município, onde as professoras não possuem “salas de aula” e existem atribuições distintas das regentes, responsáveis pelo planejamento, e assistentes, responsáveis pelo cuidado, há uma interferência na construção e reconstrução da identidade profissional.

Um aspecto relevante do estudo de Cruz (2011) que está relacionado a esta pesquisa refere-se às falas de docentes sobre a realização profissional ao longo da carreira e à estreita ligação desse ponto com os problemas que enfrentam, mas que são superados a partir da concepção de criança e infância que possuem, uma vez que, segundo a pesquisadora, suas práticas e reflexões das próprias ações favorecem a realização docente e a definição enquanto professoras.

Em outro estudo, Cerisara (1996) buscou identificar aspectos que contribuíssem para elucidar o processo de construção de identidades de profissionais da educação infantil a partir de dados obtidos com auxiliares e professoras que trabalham em creches na Rede Municipal de Florianópolis. A autora fez um levantamento histórico de parâmetros pedagógicos a partir da delimitação da infância em situação escolar, das funções e objetivos das instituições de caráter educativo que partilham com as famílias a responsabilidade de educar.

Outro aspecto que também preocupa esta pesquisadora, desde o início da elaboração desta pesquisa de mestrado, é pontuar a concepção de creche, criança e infância. Cerisara (1999) demonstrou ter essa preocupação pautada na “construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que rompa com a Pedagogia Escolar” (p. 5).

A autora deixa evidente a preocupação em levar em consideração o contexto brasileiro, marcado por desigualdades sociais, e a necessidade de a instituição de educação infantil perceber que não é a casa das crianças, mas um espaço coletivo onde o cuidar e o educar são partes indissociáveis. Salienta que “para que se possa avançar na compreensão do uso destes dois termos - educar e cuidar - é preciso lembrar, mesmo que brevemente, a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil” (CERISARA, 1996, p. 15). Ressalta, ainda, que a educadora de creche deve ser entendida como uma profissional que, ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, ressignifica a identidade tanto da mãe quanto da professora.

Esta pesquisa busca contribuir com o tema supracitado, desvelando para uma possibilidade de olhar o contexto, visto que a realidade das creches em Santo André é o foco deste trabalho, sendo, portanto, necessário entender o percurso das creches no referido município.

Bahia (2012) apresenta as características das professoras de creche, o processo de constituição das profissionais de educação infantil e seus sentimentos quanto a sua profissão. Observa que apesar de a creche historicamente ter uma função assistencial, nos últimos anos as discussões evidenciaram “a importância desta instituição para a família, de modo particular para a mãe, mas principalmente para a criança, pois é vista como um lugar propício ao desenvolvimento desta” (p. 2). Destaca como este sendo o motivo pelo qual vem sendo difundido que a creche, enquanto instituição educativa, é tanto um direito da mãe quanto da criança pequena, ou seja, da criança de zero a três anos. Observa que

Definir a identidade profissional da professora de crianças pequenas não é tarefa fácil porque ainda encontra-se em processo de construção. [...] a especificidade da criança da educação infantil e a função das instituições responsáveis pelo processo educativo da criança em idade inferior a seis anos acabam definindo o perfil das profissionais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças (BAHIA, 2012, p. 2).

A necessidade de contextualizar alguns textos correlatos parte do ponto em que as leituras e reflexões permearam este processo de decisão para delimitação do objeto de estudo, uma vez que, ao falar de creche, e fundamentalmente da professora de creche, muitos aspectos podem ser tratados, visto que é um mundo com muitas possibilidades e necessidades de superação.

Com o intuito de aproximar o leitor do sentimento vivenciado no processo de elaboração e encaminhamento desta pesquisa, evidencia-se que a tomada de decisão neste

estudo foi dialogar com profissionais que atuam em creches, analisando o processo de construção de suas identidades profissionais, tendo em vista os elementos que a constituem.

A primeira parte deste estudo foi concebida como um memorial, localizando a pesquisadora como sujeito participante do contexto de creche, considerando sua trajetória pessoal e profissional, na busca por considerá-la parte desta identidade em construção, na tentativa do distanciamento visando uma reflexão. O primeiro capítulo apresenta, também, o problema e os objetivos da pesquisa, buscando trazer pontos para reflexão, dando suporte para a escolha dos elementos apontados como constitutivos da identidade profissional.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica e os conceitos relacionados à professora de creche. Observa-se que a ordem dos textos não significa que seja linear, uma vez que atravessam sua identidade profissional. É feito um levantamento teórico e documental na perspectiva de revelar as concepções e elementos que constituem a professora de creche. Dialoga com diversos autores, ressaltando a relevância da narrativa na tentativa de entender a importância das histórias de vida pessoal e profissional na construção das identidades das professoras. Enfatiza as concepções de criança, infância, cuidar e educar, compreensão do brincar, creche, identidade profissional docente e desenvolvimento profissional.

Na tentativa de apresentar a singularidade do município e localizar o leitor no contexto da pesquisa, no capítulo três é delineada a educação em Santo André, em um breve histórico sobre a creche, que passou do assistencial para o educacional, destacando a inserção das profissionais na creche.

O capítulo quatro apresenta o caminho metodológico da pesquisa qualitativa que, através de entrevistas semiestruturadas, teve a narrativa como meio de coleta de dados e sua organização em categorias. Ressalta as características de cada uma das professoras entrevistadas.

O capítulo cinco apresenta o diálogo entre as falas e a teoria, objetivando evidenciar a construção da identidade das professoras e os elementos que as constituem, e uma análise que cobre da escolha profissional e ingresso na mesma até situações do cotidiano que evidenciam as condições de trabalho como elemento importante no processo de construção identitária. Destaca o papel da formação, parceria entre as professoras e atuação da equipe gestora, necessidade de acompanhamento e suporte, além da afetividade como prática docente.

O último capítulo traz as considerações finais, suscitando reflexão sobre a construção da identidade da professora de creche, retomando alguns aspectos apresentados neste estudo e incluindo conceitos que posteriormente levam à indicação de novas pesquisas.

1 MEMORIAL PESSOAL E PROFISSIONAL

Todos os dias havia uma criança indo adiante. E o primeiro objeto para o qual ela olhava, nele se transformava. E aquele objeto tornava-se parte dela durante o dia ou durante uma parte do dia.

Ou por muitos anos, ou isso se estendia por ciclos de anos. [...]. Tudo isso se tornou parte daquela criança que ia adiante todos os dias, e que agora vai, e sempre irá em frente, todos os dias.

Whitman, 2005

Quando penso em Educação, vislumbro cada marca deixada em mim, seja como aluna, professora ou coordenadora. Minha história profissional é a continuidade do meu percurso, uma vez que meus professores, de uma forma ou de outra, guiaram-me em diversos momentos de escolhas, decisões, ou até mesmo de rupturas.

Na infância, sempre me senti uma aluna sem valor intelectual ou capacidade para realizar algo, sem talento e abaixo da média. Esse sentimento prolongou-se até o “ginásio”. Por outro lado, também foi um período em que ocorreram aspectos positivos. Desses, destaco que a minha infância foi muito prazerosa, pois eu brincava muito. A rua era um lugar seguro, um espaço aberto no qual ocorriam socialização e trocas com outras crianças, favorecendo a multiplicação cultural.

Quando nasci, minha mãe, com boa vontade, decidiu adiantar-me na escola. Por isso, não frequentei a pré-escola, que tinha como marca o período de prontidão para a alfabetização, ou seja, “ter um mínimo suficiente para iniciar o processo da função simbólica, que é a leitura, e sua transposição gráfica, que é a escrita” (POPPOVIC, MORAES, 1966, p. 5).

Moss (2011), ao discorrer sobre a avaliação da qualidade da educação infantil e da relação entre educação infantil e ensino obrigatório, elenca o termo ‘prontidão’ atrelado ao sentido de determinados padrões de desenvolvimento físico, intelectual e social suficientes, de modo que as crianças possam atender a requisitos escolares específicos. Desse modo, ressalta como função da escola preparar as crianças para ler e escrever.

Voltando-se para a minha própria experiência escolar durante o período de infância, posso afirmar que enfrentei diversos obstáculos, sofrendo inúmeras frustrações por não acompanhar os colegas e sofrer baixa estima, por sentir que não pertencia ao grupo.

O relacionamento dos professores com os alunos era, predominantemente, autoritário, tendo o professor como transmissor de conteúdo e o aluno como mero receptor. As professoras da época acreditavam que esta era a forma correta de ensinar, uma vez que era a prática escolar adotada. Então, como eu não acompanhava o planejado, fiquei para trás.

Ao referir-se sobre o tema das tendências pedagógicas na prática escolar brasileira, Libâneo (1982, p. 10) afirma que “o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”.

Ao discorrer sobre as tendências pedagógicas da época, Saviani (1981), por sua vez, sublinha as contradições enfrentadas pelo professor. Segundo o autor, os professores

[...] têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar-se a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] Mas o drama do professor não termina aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). [...] Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista e a realidade é tradicional (SAVIANI, 1981, p. 65).

Nesse contexto sócio pedagógico da época, aprendi lentamente, na escola, a ler e escrever com o auxílio e apoio persistente de minha mãe, sempre presente em minha educação.

Tive a mesma professora na 3^a e 4^a séries. Devido à sua formação profissional e crenças, ela orientou a minha mãe a desistir de mim em relação aos estudos, argumentando que “eu nunca seria nada na vida porque não conseguia aprender” - como se a caminhada de um ser humano dependesse apenas de um veredicto.

Não a culpo, uma vez que acredito que a referida professora provavelmente não tenha tido uma formação adequada que pudesse lhe dar condições para me auxiliar melhor no processo de aprendizagem, ao invés de adotar aquela prática. Como apropriadamente uma amiga querida me disse, há algum tempo, “ninguém pode dar o que não tem”.

Ao invés de culpar a minha professora, agradeço a boa escolha que fiz ao lutar para alcançar um caminho diferente que não me apresentava como uma vítima, mas como um ser na busca de crescimento e possibilidades. Sempre que considero oportuno, relato o supracitado episódio para mostrar que situações vistas como negativas não podem ser

determinantes do fracasso; pelo contrário, podem ser impulsionadoras para a ruptura desses paradigmas – apesar de ter consciência de que esta não é a regra, posto que, geralmente, os alunos desistem de lutar contra os rótulos que lhes são impostos ao longo da vida educacional, perpetuando o “círculo social vivenciado”. Comigo foi diferente. A epígrafe de Whitman (2005), em “Folhas da Relva”, utilizada na abertura deste capítulo, toca-me profundamente e registra, poeticamente, o que sinto sobre as marcas da infância em minha vida.

Não desisti de seguir em frente ao longo da jornada, mesmo perante os inúmeros obstáculos e sempre contando com o apoio de minha mãe, conforme anteriormente mencionado. Mesmo na condição de aluna mediana, sempre lutei para continuar o meu percurso educacional, e da melhor forma possível. Entretanto, vale observar que, além dos professores que me impuseram obstáculos na escola, também contei com o apoio de várias professoras que investiram em mim, orientando-me, acolhendo-me e auxiliando-me a aprender, a crescer.

Ressalto, entretanto, que acredito que o meu processo educacional seria diferente, assim como o de outros alunos que tiveram que enfrentar obstáculos semelhantes aos meus, se as minhas dificuldades no processo de aprendizagem fossem melhor compreendidas e as professoras das séries iniciais tivessem buscado conhecer novas formas de ensinar, sobretudo para alunos que, como eu, apresentavam desempenho não satisfatório para os parâmetros tradicionalmente estabelecidos.

Foi por um mero acaso que ingressei no magistério, visto que o meu sonho inicial era ser secretária. Como não havia conseguido ser aprovada em um Vestibulinho para secretariado na época, além do fato de minha mãe não ter permitido que estudasse à noite – período do curso de secretariado que objetivava cursar –, iniciei, por sugestão dela, o curso de magistério no período da tarde. Dediquei-me, gradualmente, ao curso, envolvendo-me e descobrindo, aos poucos, que o magistério era a profissão que eu realmente queria seguir. Isto porque a possibilidade de compartilhar saberes, de me sentir um ser pensante, capaz e com a oportunidade de favorecer a transformação de valores, crenças e ideologias maciças que deterioram a capacidade da constituição do cidadão despertaram em mim a capacidade de me fazer sentir parte de um contexto onde o conhecimento e o pensar eram de extrema importância.

Ao longo do magistério, fui percebendo a forma como era considerada enquanto aluna na educação básica e como as posturas adotadas pelas professoras influenciaram no

meu processo de ensino-aprendizagem. Conheci possibilidades de ensinar, metodologias e práticas; realizei estágios.

Do magistério para o curso de pedagogia foi um passo, e ali, na Faculdade de Educação, descobri-me como um ser capaz, pensante e pleno de possibilidades. Conheci fundamentos diversos, tive oportunidade de refletir, discutir, construir, desconstruir e transformar as minhas próprias concepções, de forma crítica e sempre dialogando com parceiras mais experientes e com autores renomados da área, acessando possibilidades no processo de construção do conhecimento.

A leitura sempre foi parte integrante de minha vida, favorecendo o meu caminhar, a minha busca para superar dificuldades. Foi um fator positivo que contribuiu para que me sentisse capaz, dando sentido e pertinência à minha carreira, assim como servindo como embasamento na participação de eventos sobre educação e formação.

A minha trajetória docente teve início em escolas particulares pequenas, com práticas de exercícios passados para os alunos até em cadernos de tarja verde - cadernos com pautas sobre o qual diziam, na época, ajudar a minimizar as dificuldades durante o processo de escrita, auxiliando a criança na fase de alfabetização, estimulando e aperfeiçoando a escrita e a coordenação. Acertos e erros fizeram parte desse período inicial, sendo alguns equívocos cometidos sobretudo pela falta de prática e conhecimento que marcaram o processo de constituição de minha identidade como professora. Entretanto, mesmo considerando os equívocos, as diretoras das escolas nas quais atuei como docente, no início de minha carreira, motivaram-me a seguir o caminho do magistério, a alçar novos voos.

Ao longo desse período, acompanhei mudanças no sistema educacional brasileiro, sorri, chorei, cresci, mudei, transformei, fui transformada e, a cada marca adquirida, constituía-me professora, construía a minha identidade. Nesse processo, desempenhei vários papéis, inicialmente como auxiliar de classe, passando a professora de ensino fundamental e educação infantil, e, finalmente, a gestora, diretora e coordenadora de creches - a minha grande paixão profissional.

Posicionando-me no contexto de creche, apresento, a seguir, um relato sobre o meu percurso profissional.

Conforme anteriormente mencionado, iniciei a minha trajetória profissional em escolas privadas de bairro – portanto, de pequeno porte –, onde as regras e concepções dos donos pautavam o pedagógico e precisavam ser reproduzidas como em escala. Nesse

período, vivenciei algumas experiências ricas, mas também aspectos que nunca quis multiplicar, por mostrarem a professora que não olhava para os alunos, desrespeitando dificuldades individuais, colocando rótulos, mostrando indiferença à diversidade ou a qualquer situação que não fosse considerada dentro dos padrões, favorecendo um ambiente escolar no qual o indivíduo era mero coadjuvante.

Meu contato estreito com a educação infantil e as crianças pequenas impulsionou-me na busca contínua pela melhor qualificação de minha prática docente, superando o desafio de tornar-me apenas a “cuidadora” ou “babá”.

O magistério e a pedagogia ampararam-me, fornecendo-me condições de superar o senso comum de que o cuidar era a marca da educação infantil. Teorias e autores, como Makarenko (2012), em seu Poema Pedagógico, mostravam-me, continuamente, a importância de olhar para cada indivíduo, suas necessidades, saberes e interesses, sua capacidade de superar obstáculos, assim como a relevância da constituição do coletivo.

Hoje, após a conclusão do magistério, pós-graduação em educação infantil, cursos com diferentes temáticas sobre educação, infância e metodologias, e mais de vinte anos no magistério, ainda me sinto com muita vontade de aprender, de conhecer, buscando novos elementos que possam qualificar a minha prática e que, de alguma forma, possam ser compartilhados com as pessoas que passam pelo meu caminho.

Voltando à minha trajetória, após atuar profissionalmente em escolas particulares, ingressei na educação pública. Trabalhei em alguns municípios brasileiros e, atualmente, trabalho em Santo André.

Como professora de escola pública, acompanhei alunos da educação infantil e do ensino fundamental, desde a sua alfabetização até ações de ensino, aprendizagem e avaliação, com adolescentes do quinto ano. O encantamento e a luta diária para encontrar novas formas de atuar, favorecendo as aprendizagens e qualificando a educação de meus alunos, são norteadores de minha prática.

Nos últimos anos, tenho trabalhado diretamente em creches, enfrentando dificuldades cotidianas, transições educacionais e políticas, e buscando, continuamente, a superação de cada obstáculo na atuação com crianças pequenas.

Além de atender crianças pequenas como professora, também contribuo na coordenação da creche, na função de assistente pedagógica², mediando as práticas das professoras, articulando ações e favorecendo esse contexto, por meio de trocas, reflexões e acompanhamento da aprendizagem.

Passando por todos esses papéis, surge o problema desta pesquisa: o ingresso nas creches de profissionais que não sabem a importância de seu papel, que não percebem como a sua atuação precisa estar respaldada, fortalecida, evidenciando a relevância de se estudar a constituição da identidade da professora de creche.

Estar em creches, convivendo com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, e com professores, participando desse contexto com condições nem sempre favoráveis ao exercício da docência - como falta de profissionais no atendimento das crianças, despreparo e desconhecimento das características da faixa etária, comprometimento na formação inicial, visivelmente pouco qualificada -, reforçam em mim a certeza de que se faz necessário aprofundar questões afetas desta esfera. Trata-se de entender o processo de construção da identidade profissional de professoras de crianças pequenas como forma de oportunizar a reflexão e a qualificação das práticas, além de promover discussão sobre as políticas públicas que pautam as tomadas de decisões e que se refletem no dia a dia docente.

Acredito na possibilidade de desenvolvimento, crescimento e transformação de minha prática, de minha identidade que se modifica a cada experiência e vivência, assim como tenho consciência de que ainda é preciso muita luta, estudo e dedicação para trilhar esse caminho.

Confio nas possibilidades e em diferentes formas de superação de obstáculos. Na educação, particularmente na educação infantil, as dificuldades são parte de nossa trajetória. Mudanças históricas acontecem, mas ainda estamos longe da educação que desejamos, acreditamos e buscamos.

A pergunta deste estudo pretende dialogar com as professoras de creche, analisando o processo de construção da identidade profissional, por meio de elementos constituidores, tendo em vista a formação inicial e continuada, a experiência de vida e profissional, os valores e concepções ligados à faixa etária de desenvolvimento da criança,

² A Assistente Pedagógica (AP) na rede de Santo André tem a função de coordenadora pedagógica.

assim como as condições que surgem em sua rotina, no atendimento de crianças pequenas. A pergunta trata da identidade da professora de creche, mais precisamente da sua construção, pautada nos elementos anteriormente mencionados.

Meu interesse em estudar temas relacionados à educação infantil é antigo. Contudo, foi o vivenciar de tantas questões presentes na creche, com o desafio de refletir sobre a construção da identidade da professora de creche, que fez surgir em mim a necessidade de realizar esta pesquisa, levando-me a buscar referências e formas de construir sentidos sobre isso.

Meu intenso contato com diversas creches, quer seja como professora ou coordenadora, instigou-me a buscar respostas ou novas formas de perguntar sobre a creche e as crianças pequenas, uma vez que carrego histórias, observações, reflexões, dúvidas, questionamentos e impressões que marcam minha constituição profissional, minha identidade.

Envolvida com o processo de educação de crianças de creche na rede de Santo André, sinto-me parte atuante do contexto, com certezas, incertezas e dúvidas. Minha atenção voltou-se para a construção de identidade das professoras de creche. Visando uma contribuição para o tema, decidi desenvolver esta pesquisa, compartilhando palavras, pensamentos, escolhas, mas também buscando a construção de novas respostas com os pares, formulação de novas perguntas que levem a reflexões.

Organizar a forma escrita de um estudo é desafiador, assim como encontrar o caminho a seguir, entre tantos que surgem no processo de uma pesquisa, dando pertinência ao tema, cuidando de cada detalhe, fazendo o levantamento dos dados, respondendo o que realmente foi questionado, buscando delinear todas as possibilidades que poderão surgir.

O diálogo que surgiu dessa experiência, quer seja entre a minha prática e os novos conhecimentos adquiridos ou em decorrência das leituras feitas e os autores que se tornaram parceiros, ajudaram-me a ter uma compreensão mais abrangente do tema, mostrando-me, inclusive, muitas vezes, que ainda faltava muito para chegar ao final do processo.

Apesar de inúmeras mudanças ocorridas ao longo do mestrado, sempre tive a certeza de que o tema central a ser abordado seria a professora de creche. Destarte, observava e refletia sobre as dificuldades enfrentadas, fortalecendo a certeza de que meu interesse era saber como a identidade dessas professoras era construída, como se constituía.

Mesmo sabendo que não conseguiria abarcar todos os questionamentos feitos, novas ideias e percursos surgidos ao longo da pesquisa atingiram-me como uma flecha, abalando minha estrutura e demandando algum tempo para que conseguisse me recompor, pois a cada questionamento e leitura novos pensamentos surgiam, ampliando a busca por respostas. O caminho trilhado foi realmente difícil, árduo, mas necessário para direcionar a minha pesquisa, para manter-me no foco proposto, para distanciar-me dos pontos que não eram centrais deste estudo. Entre tantos assuntos e temas, o aqui proposto é apenas um modo de se refletir sobre a identidade da professora de creche.

Foi desafiador produzir esta pesquisa, cujo tema me interessa e instiga, dado que é parte integrante do meu cotidiano profissional. Através dela, foi possível relacionar teoria e prática, além de levar-me a perceber o olhar de outros sujeitos sobre as questões que tanto me fazem refletir, forçando-me a sair do lugar comum.

1.1 Origens do problema

A presente pesquisa tenciona, por meio do diálogo com professoras que atuam em creches na Prefeitura de Santo André, no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, analisar o processo de construção da identidade profissional dessas profissionais a partir de atribuições e pertencas, na busca por uma reflexão das práticas e ações no contexto das creches. Na referida rede municipal, algumas professoras que ingressam na creche demonstram desconhecer características relevantes da faixa etária; outras, assumem um lugar apenas por obrigação devido a uma lotação³ que as encaminha para a educação infantil em creches, uma vez que o concurso para ingresso na rede de Santo André é feito para atuação no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil.

Saraiva (2009) pontua que, apesar das conquistas ocorridas para a qualificação do atendimento em creches municipais de Santo André, algumas questões permanecem. Uma delas refere-se ao fato que muitas das professoras acabam pedindo remoção devido ao concurso ter sido a porta de entrada de ingresso na rede, mas sem garantia de permanência.

³ Processo que tem por objetivo alocar os seus recursos humanos nos espaços institucionais da rede pública municipal de ensino, visando à melhoria da qualidade da organização do trabalho didático e pedagógico e assegurando direitos, deveres e oportunidades iguais aos profissionais da educação; é direito do servidor público ser lotado e dever do poder público lotá-lo com diretrizes preestabelecidas, observando os princípios legais que norteiam os atos da Administração Pública.

Outra questão apontada pela autora é que parece haver um estigma provocador dessa não permanência na creche, pois, embora haja igualdade de condições profissionais, muitas educadoras avaliam que “estudaram muito para trocar fraldas e alimentar as crianças” (p. 63).

Por sua vez, muitas professoras iniciam o seu trabalho na creche com uma formação inicial preponderantemente teórica; conseqüentemente, distante da condição de estabelecer correlações com a prática. Segundo reflexão de Gatti (2013), tal problema ocorre por causa da reduzida consideração dispensada à qualidade da formação oferecida aos futuros professores, à constituição de sua profissionalidade⁴ e às condições de sua profissionalização.

Para que tal quadro não se faça presente, é necessário que haja uma boa formação inicial que permita que diversas situações vivenciadas gradualmente pelo profissional sedimentem o seu nível de conhecimento e experiência, que ofereça subsídios possibilitando melhor atuação do docente no local de trabalho e maior possibilidade de reflexão sobre a ação a fim de que possa construir, gradativamente, a sua formação. Ao referir-se a tal assunto, Imbernón (2011) considera que

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

A formação inicial é, portanto, central na constituição da identidade da professora, uma vez que os hábitos aparecem na prática oriundos das atitudes, valores e funções dessa formação.

Vale observar que também se encontram no contexto da rede professoras que estão na creche por escolha, por acreditarem na possibilidade de qualificação da prática, buscando, no dia a dia, contribuir com o desenvolvimento das crianças, colaborar com os seus pares nas trocas e no desenvolvimento coletivo do grupo.

⁴ Segundo Oliveira-Formosinho (2002), o termo profissionalidade diz respeito à “ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (p. 43).

Outro aspecto que deve ser mencionado refere-se às condições de trabalho e dificuldades em estabelecer vínculos com as equipes, entre outras questões do dia a dia que fazem com que as professoras se isolem, o que é um fator muito negativo para o processo de formação de professores. A propósito desse isolamento, Terzi (2012) assinala que os professores

[...] queixam-se, muitas vezes, do isolamento em que se encontram em suas instituições escolares, o caminho solitário e a falta de espaços efetivos de interlocução para questionar as práticas e as teorias. Veem-se mergulhados num cotidiano que anestesia o pensar, silencia o diálogo, enfraquece as trocas e o sentimento coletivo. (TERZI, 2012, p. 108).

Saraiva (2009) aponta como dificuldades oriundas destas questões: prejuízo na constituição da equipe; mudança constante no quadro docente; e comprometimento no resultado do trabalho coletivo educativo. Tais características são percebidas no contexto das creches e retratadas por diversos autores (CAMPOS; MACHADO, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A aprendizagem dos/nos pares no contexto da creche favorece o coletivo, mas os elementos que possam fortalecer essas relações e que favoreçam a identidade das professoras de creche ainda não foram estudados. Portanto, são objeto deste estudo.

Considerando o universo existencial nas creches, anteriormente exposto, o presente estudo tem como objetivo dialogar com profissionais que atuam em creches, analisando o processo de construção da identidade profissional, tendo em vista elementos que a constituem.

Tem-se, por decorrência, a seguinte pergunta central: Como acontece o processo de constituição da identidade profissional de professoras que atuam em creches e com crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista suas histórias de vida, concepções e condições de trabalho?

A partir desta pergunta-guia, surgem outros questionamentos:

- Quais são as atribuições para ser professora de criança pequena?
- O que leva a fazer parte desta profissão, do grupo de professoras de creche?
- Qual formação possibilita uma reflexão das práticas realizadas no contexto atual das creches?

Para responder às perguntas acima, é preciso entender: quais são as concepções que as professoras de creche têm sobre criança, infância, creche e brincar; quais são as

contribuições da formação na prática; e qual é o papel das condições de trabalho nessa realidade.

Com base no caminho metodológico utilizado, foi possível compartilhar as análises deste estudo, que surgem por meio das narrativas e que evidenciam cada realidade vivenciada no contexto coletivo de creche, definindo, através das ações e de sua relação com a creche, os elementos que constroem as identidades.

Cada sujeito deixa marcas por meio de sua fala, seus saberes, sua história de vida. Sendo assim, escutá-lo dará forma ao processo de construção da identidade, uma vez que deixa visível sua imagem de profissional de creche. Por isso, a entrevista, na perspectiva de pesquisa qualitativa, foi escolhida por ser uma metodologia significativa.

No que concerne os objetivos que dão origem ao percurso da pesquisa, eles são:

Objetivo Geral

- Analisar o processo de constituição da identidade profissional de professoras que atuam em creches e com crianças de 0 a 3 anos.

Objetivos específicos

- Identificar concepções de criança, infância, creche, brincar nas narrativas.
- Apontar as marcas da formação inicial e continuada nesse processo.
- Analisar as condições de trabalho no processo de constituição da identidade dessas profissionais.

A definição do tema passou por várias alterações. Os conflitos muitas vezes geraram dificuldade em manter o caminho. Contudo, em cada etapa retomada ou mudança de foco, ou mesmo pela incerteza da pertinência e amplitude do tema, foi possível construí-lo de modo a contemplar o que foi proposto neste estudo.

Após algumas leituras de textos de autores apresentados nas disciplinas do mestrado, como Carlos Marcelo, Tardif, Nóvoa, Imbernón, Placco, entre outros, e muita reflexão, estabeleceu-se, para a presente pesquisa, o seguinte tema:

“Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional”.

O intento deste estudo é destacar a importância de tornar visíveis as ações, concepções e processo de constituição da identidade das professoras de creche, dando-lhes significado por meio de premissas teóricas.

1.2 Justificativa

A inquietação para a escolha do objeto de estudo foi desencadeada pelas dificuldades apresentadas no dia a dia das creches e em conversas com pares da rede municipal de Santo André, além da dificuldade de diálogo com as professoras para poder entender o que falta ou é necessário para a sua formação e para que percebessem sua constituição como profissionais, ou seja, a sua identidade.

Neste contexto diverso, também foram identificadas professoras que já estão na creche há anos, por escolha, entendem seu papel, investem na formação, na profissionalidade e na rotina desse espaço, mas que, na interação com os profissionais inexperientes e os que não querem estar na creche, acabam por sentir o isolamento na instituição escolar, sem espaço efetivo para questionar a prática e a teoria, trocar e dialogar na busca pelo coletivo.

A realidade da lotação, que possibilita às professoras a escolha de assumir a educação infantil nas creches, são as únicas vagas que normalmente restam para esse momento - processo este que, na maioria das vezes, causa descontentamento, levando as profissionais a assumirem salas que não querem, ou uma docência cuja prática lhes é desconhecida.

Questiona-se, assim, na presente investigação, se essas profissionais têm consciência de seu papel, de sua identidade, das atribuições e pertencas, no sentido de que “eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (DUBAR, 1997, p. 104). Então, como a profissional pode se ver pelo olhar do outro se ela não consegue se enxergar nesse coletivo, nesse contexto social?

Refletindo sobre esta questão, e acreditando na importância de favorecer a constituição da profissional de creche, seja na formação inicial, continuada, ou mesmo na possibilidade de levar a conscientização de seu papel e do processo que constitui sua identidade, este estudo visa entender, através da narrativa dessas professoras, os elementos integrantes desse processo.

A intenção do estudo é perceber, através do diálogo com essas profissionais, os elementos constituintes de sua identidade profissional para que as propostas formativas possam levar à reflexão por parte dos sujeitos que vivenciam essas situações, que têm um caminho percorrido, podendo, assim, contribuir com questões significativas quanto ao tema investigado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Dialogando com os autores

Este trabalho objetiva dialogar com profissionais que atuam em creches na prefeitura de Santo André, analisando o processo de construção da identidade profissional, tendo em vista elementos que a constituem a partir de sua realidade vivenciada, de suas concepções, e até mesmo das condições de trabalho, uma vez que estas mudam a natureza de muitas atribuições – e, portanto, potencialmente, das pertencas.

O estudo apresenta um contexto teórico que visa abordar possíveis elementos constituidores da identidade profissional, como: formação inicial e continuada; experiência de vida e profissional; valores; e concepções ligadas à faixa etária e ao desenvolvimento da criança que fazem parte da construção de identidade da professora de creche.

As creches do município de Santo André vêm passando por um processo de transição, com redução da carga horária das Agentes de Desenvolvimento Infantil, sem prejuízo salarial; ampliação da jornada de trabalho dos professores para que haja garantia do tempo formativo de dois terços da carga horária; falta de funcionários decorrente de diversos fatores, como a citada redução de jornada, exonerações, aposentadorias e atraso no concurso público para o cargo de professores e de auxiliares de classe que compõem os módulos nas creches.

Entender o contexto acima mencionado facilitará a compreensão dos elementos que surgiram durante as entrevistas, como a questão das condições de trabalho. Por outro lado, para entendê-lo melhor, é necessário abordar também a questão do contexto maior no qual está inserido, ou seja, o da Educação Infantil no Brasil.

A Educação Infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos. O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças afirmou-se na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, antecedendo o Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, e o Ensino Médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde o seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98), sendo fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEB (2013) apresentam alguns marcos normativos na educação infantil - como ampliação de matrículas; regularização do funcionamento das instituições; diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil; e aumento da pressão pelo atendimento - que colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e, principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (BRASIL, MEC, 2009, p. 5).

Também são apresentados nas DCNEB (2013) os objetivos e condições para a organização curricular, assim como a importância de programas de formação continuada dos professores e demais profissionais, integrando a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

As DCNEI, de caráter mandatório,

orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas do trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, MEC, 2009, p. 3).

As DCNEI abarcam temas como a identidade do atendimento da educação infantil, a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, a necessidade de definição de currículo, a visão de criança como sujeito do processo de educação, os princípios básicos que devem ser respeitados, entre outros.

Este estudo tem as DCNEI para validar a importância dos elementos abordados, tais como: concepções de criança, infância e creche, formação inicial e continuada, compreensão do papel de professora de creche, condições de trabalho e o contexto do brincar no espaço da creche.

Outro avanço na Educação Infantil diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19, do tópico ‘Objetivos e Metas da Educação Infantil’).

Tendo em vista esta questão e que o estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005), a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), apesar de todas as limitações e até equívocos que trazem discordâncias entre segmentos da sociedade, foi um ganho, trazendo luz, desafios e possibilidade de contribuição com o contexto educacional de atendimento às crianças pequenas.

Os RCNEI são compostos por três volumes, sendo que o primeiro aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação, que visa fortalecer a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil.

Cerisara (2002) reflete sobre os RCNEI no contexto das políticas públicas voltadas para a educação infantil. Um dos importantes aspectos que destaca refere-se ao fato de que

[...] ainda é um objetivo proclamado a defesa do direito de todas as crianças à educação infantil, já que apenas algumas crianças, filhas de mulheres

trabalhadoras, têm tido acesso a esses serviços. Ou seja, permanece a concepção de que as vagas nas creches públicas devem ser preenchidas pelas crianças, cujas mães trabalham fora e ganham pouco. As vagas, portanto, permanecem apenas como direito das mulheres trabalhadoras que têm filhos e não das crianças (CERISARA, 2002, p. 331).

Ao tratar da desresponsabilização do Estado no que se refere à educação infantil, a autora argumenta que “o que foi preconizado na letra da lei expressa uma estratégia de negociação típica do movimento liberal: ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado” (CERISARA, 2002, p. 331).

No que concerne a formação docente, a autora explica que os RCNEI é

[...] o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (CERISARA, 2002, p. 333).

Falar da identidade da professora de creche se faz fundamental, uma vez que não é possível a docência na creche com crianças de 0 a 3 anos de modo a executar tarefas sem compreender seu papel. É imperioso que haja uma reflexão sobre a criança, a creche, a infância e demais aspectos relacionados a esse contexto.

O documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2”, apresentado por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), contém referências de qualidade para a Educação Infantil – a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil – para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais que considere diferenças, diversidades e desigualdades do Brasil e das muitas culturas presentes no país.

[...] A definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o ‘desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade’, evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público (PCNEI, 2006).

Além do referido documento, o desdobramento necessário e esperado foi a definição dos indicadores de qualidade, construído com o objetivo de auxiliar as equipes

que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.

Dentre tantas demandas, os parâmetros visam incorporar os cuidados essenciais das crianças às brincadeiras e atividades educativas, daí o tripé “cuidar/educar/brincar”, colocando a criança como sujeito de direito. Esse tripé se faz presente nos documentos oficiais. Conforme observam Martins e Cavalcante (2005),

Procurando espelhar as intenções do Ministério da Educação – MEC para a reorganização político-pedagógica das instituições educativas nacionais, o Referencial Curricular de Educação Infantil – RCNEI's (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998), em seu volume I, aponta a necessidade de equilíbrio entre o cuidar e o educar. Tal equilíbrio é colocado como uma das condições para que aconteçam os avanços necessários no atendimento às crianças de zero a seis anos. Esse dado é reiterado no documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos” (2003), que afirma, em uma de suas diretrizes, que “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (MARTINS; CAVALCANTE, 2005).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil buscam responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico: Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005).

Isto vem ao encontro do estudo de Campos e Rosemberg (2009), que apresentam critérios para um atendimento em creches – quase sempre caracterizadas pela presença de crianças menores de quatro anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente – que respeite os direitos fundamentais das crianças, afirmando compromissos de políticos, administradores e educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança.

Ainda em relação a esses critérios, é importante mencionar o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança”, que apresenta aspectos relativos à organização e funcionamento interno das

creches, marcadamente quanto às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, assim como critérios quanto à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches. Conforme explicam Campos e Rosemberg (2009),

Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7).

Esses critérios poderão direcionar o estudo de modo a favorecer o diálogo entre as temáticas e os autores que possam contribuir com a pesquisa.

É pensando na criança, colocada como sujeito de direito, histórico, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, nas interações, relações e práticas cotidianas, brincando, imaginando, fantasiando, observando, desejando, aprendendo, narrando, questionando, produzindo cultura e dando sentidos e significados ao mundo, que as análises deste estudo serão feitas, buscando os elementos que possam apresentar o profissional que atua diariamente com crianças e precisa tornar-se um sujeito participativo e consciente de suas ações.

Não é uma tarefa fácil o processo de construção de identidade, posto que a formação da identidade é resultado de uma construção coletiva. Ciampa (2005) aponta uma identidade coletiva que compartilha com os outros, “mas sua individualidade, sua singularidade, sua identidade pessoal permanece oculta, apesar de sentir a necessidade de se fazer ação” (p. 26). Ainda segundo o mesmo autor, a “identidade do outro reflete na minha e a minha na dele” (p. 59), deixando de ser algo fácil como aparentava em um primeiro momento.

Quando se faz a opção por narrativas, a intenção do pesquisador é justamente esta, ou seja, fazer o sujeito perceber sua individualidade, entendendo a importância de sua história de vida na construção da própria identidade. Neste caminho, fica nítida a identidade anterior do sujeito a que lhe é atribuída pelo coletivo, pelo outro, e as reflexões

oriundas desse percurso podem favorecer a recusa de se identificar ou a própria identificação.

As histórias de vida também são escritas a partir da própria experiência, que introduz o sujeito em um universo de ideias sem o qual nada se compreende sobre os dilemas educativos e, em particular, sobre os dilemas da formação de adultos. Como faz notar Josso (2004),

As histórias de vida postas a serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria (JOSSO, 2004, p. 31).

A identidade profissional docente é constituída ao longo do processo formativo, e a articulação entre a identidade individual e coletiva constrói a identidade profissional com as pertencas e atribuições.

Dubar (2009), um dos autores a embasar a presente pesquisa no que se refere às questões de identidade, assim como Placco (2010), cruzam-se no conjunto explicativo desta temática. Ademais, Imbernón (2010), que trata da formação baseada na reflexão, será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem.

Este estudo é pautado em elementos que poderão surgir nas entrevistas através do diálogo. Sendo assim, em uma tentativa de revelar as concepções e os elementos que direcionam este estudo, são apresentadas fundamentações que identificam a infância como construção social e histórica, defendida nesta pesquisa e que norteará as análises, assim como concepções sobre cuidar e educar, brincar, creche, ser professora de creche, formação inicial e continuada e condições de trabalho.

2.2 Crianças, infância? Entre o cuidar, educar e brincar

É preciso entender quem é a criança pequena, com características e especificidades inerentes à fase de desenvolvimento de sua faixa etária, e quem é a criança na qual a prática é centrada, uma vez que é sujeito histórico, social, político e cultural.

Partindo do princípio que “a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que

as crianças são e devem ser” (MAYALL, 1996, p. 1), torna-se necessário tecer reflexões sobre a concepção de criança, assim como sobre diversas concepções, baseados em uma compreensão particular dos significados dados ao contexto, conceitos próprios e visão de mundo de cada um.

No momento da análise dos dados, as falas dos sujeitos da pesquisa podem trazer várias crianças e infâncias, construídas por seus entendimentos da infância e “do que as crianças são ou devem ser” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

As distintas concepções de criança e infância são muito complexas e difíceis de serem traçadas, acarretando influências sobre a compreensão teórica e as práticas relacionadas à faixa etária atendida na Educação Infantil. Essas construções de infância e de criança, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), são produzidas no limite dos discursos dominantes, localizados e incorporados no panorama da infância. Pensando nesta questão, serão apresentadas algumas escolhas possíveis sobre quem é a criança.

Os adultos que estão envolvidos em todo o processo educativo influenciam o panorama da infância, a relação da criança com todos os envolvidos: as outras crianças, os pais, os professores e as pessoas que fazem parte do quadro das instituições educativas. Sendo assim, para entender melhor a criança, também é necessário entender como o adulto olha para esta criança, como sua atuação, concepções e práticas são desenvolvidas.

Faz-se necessário compreender as capacidades infantis por meio das experiências na busca pela contextualização adequada da infância. A criança deve ser vista como cheia de potencialidades, em uma constante busca por sentidos e significados do mundo. Um dos adultos que pode determinar como isso sucederá é a professora, com seu olhar, concepções e marcas que constituem sua identidade profissional.

2.2.1 Concepções de criança ao longo dos tempos

Larossa (2015) caracteriza as crianças como “[...] esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (p. 183). Portanto, para o autor, a infância é algo que procuramos explicar e intervir. Indica a ideia instituída de que a criança precisa dos padrões dos adultos para desenvolver-se ou, até mesmo, corrobora para que tenhamos certeza de que a criança precisa de todo o nosso empenho para deixar de ser selvagem.

Para Larossa (2015, p. 187), o adulto tende a projetar na criança seus próprios desejos, expectativas, e até os seus fantasmas. As fragilidades e necessidades do adulto pautam-se de generosidade ao ofertar o melhor para as crianças. O mundo pertence aos adultos e, portanto, até suas cores são apresentadas por eles às crianças, para que elas se apropriem. As crianças, por seu lado, sem oporem resistência, expõem-se para que sonhos definidos, ideais prontos, delírios e expectativas sejam nelas depositados.

Contudo, a criança está muito além disso, inquietando os saberes do adulto, o poder e a dimensão de suas práticas, além de instigá-lo continuamente. É, portanto, fundamental conhecer a criança como um ser complexo, com suas características, saberes, satisfações, medos, necessidades próprias, com seus diferentes modos de pensar e sentir.

Constantemente estudamos sobre a criança e tudo o que a cerca. Existem os mais variados tipos de escritas, estudos e pesquisas sobre a criança e a infância, mas, em grande maioria, tratam do que o adulto acha que a criança é e quais são suas necessidades. É preciso, entretanto, olhar mais intensamente para a criança para compreendermos as suas marcas, sabendo o que elas são, falando a sua língua, fazendo com que entendam o que nós, adultos, falamos, colocando-a em seu lugar de direito como sujeito, e não no lugar onde todos já sabem o que ela quer, necessita e espera.

Muitos estudos comprovam que a criança é um ser social, que estabelece relações com outras pessoas e utiliza a linguagem para se comunicar. Como, então, desenvolver a profissionalidade da professora de creche sem levar em consideração este aspecto? Como faz notar Sampaio (2000),

Embora seja indispensável que a criança tenha acesso à linguagem escrita, a escola deve refletir sobre o fato de que a criança vive em um universo de linguagens. Ter acesso na escola [e na Educação Infantil] às diferentes linguagens - gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática etc. - é fundamental [...]. É imprescindível que a criança desenhe, não para desenvolver "habilidades", mas para ter acesso à linguagem pictórica; ao cantar, não é para, simplesmente, ocupar o tempo na pré-escola, e sim ter a possibilidade de acesso à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar e colar, ter acesso à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, está se expressando com todo o seu corpo e tendo acesso à linguagem corporal [...]. (SAMPAIO, 2000, p. 61).

Concordando com Sampaio (2000), ou seja, de que o cuidar e educar uma criança não é simplesmente uma sequência de tarefas que a escola indica, os professores monitoram e os alunos devem executar, mas um processo que se encontra dentro de um conjunto de práticas conscientes e inconscientes e que vai muito além de qualquer

princípio educativo, ressalta-se que é fundamental que os professores tenham uma boa formação e reflitam, continuamente, em sua ação, sobre o processo de cuidar e educar uma criança.

A partir do acima exposto, um dos elementos que este estudo apresenta a partir do diálogo com os teóricos é a relevância da visão de criança que a professora de creche tem e que desencadeia sua prática. É importante que os profissionais reflitam sobre a forma de olhar a criança, pois esta imagem construída pela professora precisa ser pautada pela sensibilidade e criatividade, marcada por aspectos que determinem a criança como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, alguém com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma, alguém que tem vontades próprias, que seja valorizada como um ser histórico (MOSS, 2008).

É importante que a professora de creche entenda que o seu papel é dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade de várias formas para que ampliem suas redes de conhecimento, suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras, uma vez que as crianças não sabem menos, mas sabem coisas diferentes.

A criança é vista e até entendida do ponto de vista do adulto. Por isso, é importante verificar qual é a concepção desse adulto em relação à criança para entender suas escolhas, práticas e ações profissionais. Arendt (1992) observa que

Normalmente, a criança é introduzida no mundo pela primeira vez por meio da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDR, 2005, p. 238).

Nessa medida, continua Arendt (1992, p. 239), “face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo”. Então, salienta, “O que dizer? O adulto está como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, mesmo que deseje um mundo diferente” (ARENDR, 1992, p. 238-9).

Tendo em vista a responsabilidade coletiva pelo mundo, em contínua mudança, e as concepções de criança que ainda são reproduzidas a partir do olhar do adulto e suas

necessidades, este estudo retrata algumas características de criança pautadas no olhar do adulto. Como aponta Dubar (1997),

Há em cada um de nós um estado profundo de onde os outros derivam e encontram a sua unicidade: é sobre ele que o educador deve exercer uma ação durável... é uma disposição geral do espírito e da vontade que possibilita uma visão das coisas numa determinada perspectiva...” (DUBAR, 1997, p. 66)

Durkheim (1969) é citado por Dubar (2007) na definição da educação como “a constituição de um estado interior e profundo que orienta o indivíduo dentro de um sentido definido por toda a vida” (DUBAR, 2007, p. 38). Oliveira-Formosinho (2002) apresenta algumas possibilidades de olhar a criança pautadas em experiências anteriores, nas quais os indivíduos acabam desejando uma prática que leve em consideração o seu passado.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), por outro lado, ao tratarem das perspectivas pós-modernas quanto à qualidade da educação infantil, colocam em discussão o modelo dominante da Educação Infantil na atualidade, apresentando a criança pequena dentro de um contexto social e para a melhoria do desempenho escolar, constituindo menos uma atenção à primeira infância e mais uma prevenção contra problemas sociais futuros.

Não falam de um modelo substitutivo, mas de uma tentativa de romper com a visão modernista de um único caminho possível e verdadeiro. Desse modo, conhecer as formas que a criança pode ser vista é uma oportunidade de reflexão para evitar a cristalização da imagem da criança.

Quando a criança era vista como reprodutora de conhecimento, a identidade e a cultura na reforma educacional nos Estados Unidos foram estimuladas pelas preocupações das comunidades empresariais e políticas, trazendo como primeiro objetivo que todas as crianças iniciariam a escola prontas para aprender. Esta posição foi endossada por políticos, destacando o relacionamento entre o cuidado, a educação infantil e o desempenho educacional posterior.

A criança pequena era entendida como um reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, marcada pelo início de vida vazio, sem nada, sendo vista, portanto, como um vaso vazio ou tábula rasa.

Sob esta perspectiva, o desafio é fazer com que ela se tornasse “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. A criança estava no processo para tornar-se um adulto, representava um capital humano em potencial,

esperando a realização através do investimento. Ela é “aquilo que ainda vai ser”, “que ainda vai se tornar estruturado”.

Ademais, a criança também foi entendida como um inocente, nos anos dourados da vida, e esta concepção reflete a ideia de infância de Rousseau (1979). Este conceito traz a sociedade como corruptora da bondade com as quais a criança nasce. Tal idealização reforçou a necessidade de expressão da criança acontecer na brincadeira livre e no trabalho criativo.

Esta imagem da criança gera no adulto um desejo de protegê-la do mundo corrupto que a cerca. Assim, a construção de um ambiente em que a criança pequena receba proteção, coesão e segurança é o objetivo.

No entanto, cabe dizer que a experiência nos mostra que, se escondermos a criança do mundo do qual faz parte, estaremos revelando o comprometimento para com ela, assim como o respeito a que tem por direito.

A criança pequena era entendida como natureza científica com estágios biológicos, um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato-biologicamente determinado, seguindo leis gerais, a menos que tenha alguma anormalidade. Dizemos que essa é a maneira como as crianças são, é sua natureza, é o que elas podem e não podem fazer se são “normais”. As teorias de Piaget podem ser associadas a esta concepção, uma vez que seus estágios são utilizados e têm influência nesta construção (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Uma sequência de estágios biológicos leva a criança a uma progressão para a maturidade. Nesta construção, a criança é reduzida a categorias separadas e mensuráveis, como desenvolvimento social, desenvolvimento motor e desenvolvimento intelectual.

Na década 1990, deparamo-nos com o Banco Mundial estendendo sua influência à educação infantil brasileira, recuperando propostas equivalentes às da UNESCO e UNICEF. Nessa fase, a concepção que predomina é a criança como fator de suprimento do mercado de trabalho (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 68).

Este conceito é marcado pela construção da maternidade como natureza, assim como a criança. A mãe é determinada biologicamente para proporcionar esse cuidado. Não oferecer ou receber este cuidado é considerado algo não natural e prejudicial, comprometendo a ligação de apego entre a criança pequena e a mãe. Apesar de estudos existentes não evidenciarem esta construção, ela permanece penetrante e influente.

A criança adquire outra construção nesse contexto, o que leva a um fator de suprimimento do mercado de trabalho. Um cuidado alternativo é necessário para proporcionar uma maternidade construída, uma vez que pais e mães são mãos de obra. Neste contexto, surge a correspondência entre o cuidado da criança e a necessidade da trabalhadora ou trabalhador.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem que seja apresentada, explicitamente, a incorporação de uma concepção de criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. A construção de criança que se percebe ao longo dos anos é a da criança “pobre, fraca, passiva, incapaz, subdesenvolvida, dependente e isolada” (p. 69).

Entretanto, as mudanças sociais e econômicas marcam transformações em todo o mundo, existindo hoje vários estudos que nos levam a repensar as concepções de criança e infância. As crianças passam a ter um lugar na sociedade, são reconhecidas e adquirem seus próprios direitos. Destarte, são consideradas um grupo social. Mayall (1989), citado por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 61), salienta que a individualização das crianças dá lugar à consideração sociológica de como, fazendo parte de um grupo, sua vida é afetada por fatores socioeconômicos de grande escala.

Como atores sociais, as crianças participam da construção de suas próprias vidas e da vida dos que as cercam. Diferentemente das outras construções, têm atividade e função próprias. Este contexto produz uma construção de infância em que, nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 114), “é rica em potencial, forte, poderosa e competente”.

Considerando-se que, historicamente, a criança é sujeita ao adulto, segue os padrões determinados por ele e muitas professoras viveram sob o jugo dessas concepções, é preciso avaliar como a criança é vista hoje, pois, conforme anteriormente dito, tal percepção poderá direcionar toda a prática do profissional de creche.

Segundo Rousseau (1979, p. 140), “a pobre criança que nada sabe, que não pode nada, nem nada conhece, não está a vossa mercê? [...] Sem dúvida ela deve fazer só o que deve, porém deve querer só o que vós quereis que ela faça”. Esta criança foi construída através da história, e hoje, após lutas, é definida como sujeito de direitos, apesar de ainda haver vestígios e, quiçá, marcas profundas desta que nada sabe e nada pode.

É preciso entender que, conforme observa Bujes,

A criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são

diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais (BUJES, 2001, p. 21).

Fochi (2015), citando Malaguzzi (1999), ressalta a necessidade que as crianças têm de receber credibilidade e a importância de que esta seja considerada.

Há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas (MALAGUZZI, 1999, p. 19).

Ao se falar da criança pequena, é de fundamental importância perceber e entender seu processo de desenvolvimento. Para isso, além da relevância da mencionada credibilidade, devem ser considerados outros fatores como afetividade, emoção, percepções, sentidos, significados, contexto social, familiar, imaginação e forma de ver o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem o conceito de criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 12).

Faria (2012, p. 56, grifo do autor) aponta que “considerar a criança como **sujeito** é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar” expressadas em sua linguagem oral e corporal. Pontua que essas relações são sempre dialógicas, por envolverem o adulto e a criança, salientando que o diálogo contribui para a constituição da subjetividade de ambos como sujeito.

A criança tem um olhar ativo de viver, habita o mundo de outro jeito, atuando nas relações sociais, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O seu desenvolvimento não ocorre sozinho, isoladamente, posto que depende das relações com os adultos, com outras crianças e com o mundo, em um processo cultural⁵ e coletivo. Visto

⁵ Embora falar sobre culturas da infância tenha fundamental importância, este estudo não conseguirá aprofundar-se neste conhecimento, trazendo restrita contribuição, mas deixa apontado autores que poderão

sob esse ângulo, as demais concepções precisam estar vinculadas à criança, buscando articular suas experiências e saberes por meio do planejamento de ações de cuidado e educação que favoreçam o seu desenvolvimento como um todo.

O parecer CNE/CEB 20/2009, nas DCNEI, aponta no item referente à visão de criança como sujeito do processo de educação, que

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (BRASIL, MEC, 2009).

Hoyuelos (2007), citado por Fochi (2015), defende que os adultos não devem apressar as crianças, não devem levá-la a se desprender do presente, pois elas precisam viver a infância, o momento presente. As crianças têm o seu próprio ritmo de aprender, de viver, de agir, de se surpreender com as coisas da vida. Então, é necessário que os adultos saibam respeitar isto e esperar por elas. Para o autor,

Dar tempo para as crianças sem antecipações desnecessárias significa esperá-las onde se encontram em sua forma de aprender. Existe um verbo em castelhano e em português também, talvez em desuso [para nós também], que define bem este assunto: aguardar. Aguardar significa esperar com esperança alguém; dar tempo ou esperar alguém enquanto observa que faz, com respeito, apreço ou estima (HOYUELES apud FOCHI, 2015, p. 78).

Ainda nesta mesma linha de considerações, Moss (2008) argumenta que, se respeitada a criança, compreendida como um ser ativo em todos os aspectos de sua infância, desdobram-se múltiplas linguagens.

Desse entendimento de criança como co-constutora, cidadã, agente, membro do grupo, advém uma outra série de linguagens. A criança como forte, competente,

ser estudados favorecendo pesquisas futuras e a compreensão sobre o tema. Tais contribuições visam um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, focalizando-o nas crianças, como atores sociais e como grupo social com formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo e não mais apenas nas instituições e nos adultos direcionadores da socialização. Vale aprofundamento na abordagem estrutural da infância (a infância vista como categoria permanente da sociedade) e a abordagem agencial (o estudo das crianças como atores sociais). Autores importantes são: Jerome Bruner, 1972; Bruner et.al., 1976; Sutton-Smith, 1988, Raymond Williams (2000), Geertz (1989), Schwartzman (1982), Sutton-Smith (2001 [1997]), Garvey (1990 [1977]), Giffin (1984), Bretherton (1984), Corsaro (1985), Magee (1987), Brougère (1992), Beresin (1993) e Meckley (1994), Sarmiento (2002), James, Jenks e Prout (2001), Barbosa (2007) e Vygotsky.

inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas. Em resumo, essa construção da criança produz uma criança “rica” (MOSS, 2008, p. 242, grifo do autor).

Estas concepções não são diretamente relacionadas à realidade brasileira, uma vez que refletem outros contextos sociais - europeus, americanos -, em especial inspiradas em Reggio Emilia, o que pode ser estimulante, desafiador, mas, por outro lado, também pode ser perigoso, uma vez que não existe uma realidade verdadeira que possa ser encontrada, interpretada, entendida e que leve a uma busca de caminhos sob perspectivas reais.

Esta infinidade de possibilidades de se olhar a criança sem um contexto definido e específico pode nos afastar da criança como um ser essencial e universal, na espera por ser descoberto como realmente é.

Registrada a importância de como se olhar para a criança, dando-lhe tempo e realmente ouvindo e percebendo quem é, como sujeito social, dentro de experiências, sem moldes prévios, é preciso favorecer o desenvolvimento de políticas locais sobre tais questões.

Malaguzzi (1999, p. 303) busca, com seus escritos, produzir a criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Todavia, é importante registrar que a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para que possa perceber a ordem e a mudança e descobrir os significados das novas revelações, visto que a criança é a protagonista, e o professor aquele que precisa entender que seu papel é o de guiar as crianças pequenas, despertando-lhes o interesse de perceber, estudar e representar o mundo.

2.2.2 Concepção de infâncias

Compreender a infância significa entender como são as crianças de hoje em dia?

Por que as crianças parecem ser tão diferentes das crianças de antigamente?

Para onde vai a infância?

Perguntas como estas afligem muitos adultos que se veem às voltas com as tarefas de criar, cuidar e educar crianças. Não é fácil respondê-las, especialmente nos tempos atuais, cheio de dúvidas e incertezas.

Não há respostas efetivas. Contudo, ao se acreditar que quando a infância é vivenciada intensa e prazerosamente boas recordações permanecem como tesouros sempre presentes, que auxiliam na superação das adversidades da vida, estimulando a busca de dias melhores e de novas experiências, fica patente a necessidade de se entender a infância e buscar realmente vivenciá-la.

A infância não é universal. Ela depende de um modo particular de se olhar, uma vez que é uma construção social e histórica. Esta concepção vem sendo elaborada ao longo do tempo. Entretanto, hoje, muitos autores, como Barbosa (2007, p. 1065), “compreendem a infância como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada”.

Outro aspecto levantado por Barbosa (2007) refere-se à questão da contribuição das ciências humanas e sociais para a educação no tocante a fazer emergir nas crianças as diferentes experiências de infância, por meio de infinitas possibilidades ligadas ao contexto em que está inserida.

Conforme anteriormente dito, há diversas concepções sobre a criança e a infância advindas de autores de outros países, que realizaram suas pesquisas em seus respectivos contextos culturais, políticos e sociais, não sendo, portanto, relacionados à realidade brasileira. Destarte, é preciso pensar no que é ser criança e como a criança e a infância são definidas e entendidas no contexto ocidental e brasileiro, bem como, dentro desse quadro específico, como podem ser entendidas na atualidade as “culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares” (Barbosa, 2007).

Barbosa (2007) defende que “A formulação de uma “educação de qualidade” somente poderá acontecer por meio do estabelecimento de indicadores socialmente compartilhados entre estes três discursos” (p. 1059). Observa que as crianças “produzem culturas de crianças”; conseqüentemente, é necessário que haja uma reflexão sobre suas práticas para que se possa perceber as “diferentes culturas infantis” (p. 1067).

Entender o processo de desenvolvimento que ocorre na infância requer conhecer, entender e analisar as mudanças ocorridas relacionadas à visão atual que se tem de criança e que foi historicamente construída.

Com base em estudo sobre o conceito de infância em dois períodos distintos da história, o historiador francês Philippe Ariès ressalta que, no primeiro período - do século XIII ao século XVIII -, não existia distinção entre o mundo adulto e o infantil, dado que “as crianças viviam em meio ao universo dos adultos. Falavam e se vestiam como eles, jogavam os seus jogos e até participavam de suas festas”, em contraposição com o segundo período - do século XVIII à atualidade -, quando começou a surgir a separação entre adultos e crianças e as instituições escolares – mudança esta que se faz bem mais presente na atualidade, época em que a criança “começa a ocupar o seu verdadeiro espaço e acontece então a consolidação do conceito de infância” (COLUNISTA PORTAL, 2015).

Assim, conforme observa Craidy (2001), a compreensão de infância tem passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do século passado, produzindo “importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena” (p. 27).

Historicamente, ficam claras as mudanças que ocorreram na compreensão da infância e seu lugar na sociedade. Entre os séculos XVI e XVIII, a infância era humilhada e necessitava de melhoria. Assim, havia um regime disciplinar, submetendo as crianças ao chicote, uma vez que existia a ideia de que a criança estava em uma idade servil.

A visão da época era a necessidade de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido da dignidade. A formação da criança acontecia em etapas, na busca por se tornar menos oposta ao adulto. Neste contexto, a criança participava de todos os momentos da vida adulta.

Desta fase para a orientação do sentimento da infância foi um longo percurso, e a busca histórica foi pela superação do sentimento da infância como fraqueza. Por volta do século XVIII a sociedade passou a separar as crianças dos adultos. Hoje, as crianças começam a ocupar o seu espaço, e o conceito de infância começa a se consolidar. Fortuna (2006), em seu estudo em busca de maior compreensão da infância, menciona que,

No que diz respeito à constituição da subjetividade infantil, os brinquedos são partes importantes deste processo, e tão afetados pelas mudanças contemporâneas como o são os adultos e as crianças. A ambigüidade de uma cultura que atribui, o tempo todo, um baixo status social ao brincar, associando-o à perda de tempo, 'coisa de criança', não-seriedade, enquanto valoriza a juventude, o gozo imediato e sem limites e a alta-produtividade, tem implicações sobre a constituição da infância. [...] Mas, na confusão de valores criada, há geração de espaço para a reinvenção da infância, com pistas para a compreensão da relação entre o mundo adulto e o mundo infantil (FORTUNA, 2006, p. 11).

O ato de brincar é de extrema relevância para a criança. Conforme salienta Benjamin (1984, p. 75, grifo do autor), “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre novo’, a transformação da experiência mais comovente em hábito”. Sua relevância para a criança, para a infância, está na ludicidade.

A infância, em suas possibilidades e importância, deve ser parte inerente do desenvolvimento do cidadão. A experiência de Reggio Emilia, uma cidade na Itália com crianças de 0 a 6 anos que representam 6% da população, vem conseguindo colocar em prática três pilares: a educação é um direito; a educação é de responsabilidade da comunidade, da sociedade civil e dos governos; e a educação é um bem comum. Base desta experiência, os princípios de Malaguzzi (1999) dialogam com a pedagogia de vanguarda da época - Piaget, Vygotsky, Freinet. Assim, a construção pedagógica das escolas daquela cidade é concretizada dentro de uma perspectiva sócio-construtivista em que “o conhecimento se constrói através da ação do sujeito, se constrói no contexto, junto com a inovação social e a cultura do grupo, com crianças que aprendem pelas experiências e nas experiências da ação e do fazer” (PÉ NA ESTRADA, 2015).

Reggio Emilia adota uma pedagogia “da relação e da escuta, que parte do pressuposto que a criança conhece o mundo como um pesquisador, curioso, atento, e que neste processo é produtor de teorias interpretativas” (PÉ NA ESTRADA, 2015). Portanto, uma educação em que a criança é respeitada como indivíduo, tem o direito de expressão, registra suas ideias, observações, recordações, sentimentos, reconstruindo o que conhece e construindo, coletivamente, conhecimentos de mundo.

Este aspecto é fundamental para a criança. Conforme salienta Rinaldi (2012), para que essa pedagogia possa ser adotada deve-se aceitar a criança como

[...] competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipótese e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade (RINALDI, 2012, p. 223).

Com base nos documentos existentes, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, a criança deve ser considerada como um ser social, como um cidadão, sujeito de direitos, com capacidade de produção simbólica e construção de cultura.

A infância como construção social deve ser contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, o que mostra que não existe uma única infância ou criança, mas muitas crianças e infâncias. Segundo Larossa (2015),

a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda. Nós sabemos o que são as crianças, ou pretendemos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para abrigá-las (LAROSSA, 2015, p. 184).

Esta infância, já está explicada por nossos saberes, foram submetidas às nossas práticas e capturadas por nossas instituições, e já está medida e assinalada por nossa vontade de saber e poder. Portanto, é preciso pensá-la justamente no que nos escapa, no sentido do que nos inquieta, seja na soberba de nossa vontade de saber ou na arrogância da nossa vontade de poder (LAROSSA, 2015).

Entretanto, mesmo quando acreditamos que sabemos tudo sobre a infância, é necessário que seja desafiado olhar para as crianças, pois a infância é um período da vida da criança que é muito complexo e nunca é o que se sabe. Assim, faz-se necessário entender que a criança, ao nascer, está em extrema vulnerabilidade, que o adulto tem poder sobre ela, assim como pela suposta simplicidade do bebê, sendo o saber do adulto absoluto. Isto nos dá a oportunidade de projetar desejos, projetos, expectativas, dúvidas e até fantasmas nas crianças, uma vez que elas estão expostas a este olhar generoso (LAROSSA, 2015).

Assim sendo, se a criança, por um lado, torna-se um ser no mundo, convertendo-se aos adultos, como continuidade deles, ela, por outro lado, também é outro entre todos, sendo diferente das expectativas, planos, projetos. Quanto a esta questão, Larossa (2015) salienta que a criança é outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Portanto, conforme argumenta o autor,

[...] nesse sentido, não seria uma imagem da infância, mas a imagem a partir do encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero re-conhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado (LAROSSA, 2015, p. 197).

Isto vem ao encontro de Oliveira (2012), que considera que a experiência tem “determinação histórica e circunscrita na memória de cada um de nós, o que faz com que seja necessária a compreensão da estrutura da memória para que se possa compreender a experiência” (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

A função do adulto é apresentar às crianças como o mundo é, e não a de instruí-las na arte de viver; é apresentar as ferramentas para que o mundo seja explorado e vivenciado, e não dar a determinação de como esse percurso deve acontecer. Oliveira (2012, p. 36) pontua que “a identidade de cada um entra em crise com a falta de desenvolvimento da experiência”, tendo determinação histórica e restringindo-se à memória de cada um de nós. Citando Larossa (2015) na questão da experiência e da apropriação, sublinha que

O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo que encontra, convertendo-o em algo à sua medida. Mas o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida (OLIVEIRA apud LAROSSA, 2015, p. 197).

É exatamente isto que se espera da criança, ou seja, que vivencie a infância, enfrentando cada ato, no percurso do desenvolvimento, em uma direção desconhecida, cheia de descobertas, possibilidades e obstáculos, visto que, conforme observa Larossa (2015, p. 184), “a infância, entendida como um outro não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança”.

Resta saber a quem o autor se refere, à criança ou ao adulto, uma vez que são eles que veem a infância como tempo de carência, dependência e período em que a criança não tem controle do agir e interagir, precisando, assim, de todos os conhecimentos existentes para superar as dificuldades enfrentadas.

Este subcapítulo busca estabelecer um olhar para a infância pensando nas possibilidades que a criança tem de vivenciar esta fase, cheia de inquietações, colocando nossas práticas e conhecimentos em xeque, pois a infância é um outro e, como tal, inquieta

a segurança dos nossos saberes e questiona as nossas práticas. Quando se fala da infância e da criança, a questão do cuidado é inerente. Então, é preciso definir o que se entende por cuidado e, conseqüentemente, por educar, questões estas que serão abordadas a seguir.

2.2.3 Entre o cuidar e o educar – uma linha tão tênue... É preciso entender!

A política das creches que respeitam os direitos fundamentais da criança diz que estas instituições devem ter como objetivo educar e cuidar de crianças com até seis anos de idade, prevendo educação e cuidado de forma integrada, visando o bem-estar e o desenvolvimento da criança, reconhecendo os profissionais como elementos chave para garantir estas metas (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 32-34).

É importante considerar que educar é possibilitar às crianças situações de aprendizagem e de socialização, de desenvolvimento de suas potencialidades. Quando a criança começa a frequentar a creche, ela deve ter a oportunidade de conviver com um grupo de crianças para brincar, interagir e conversar em um ambiente social de aceitação e de confiança, ou seja, um espaço social criado especialmente para acolhê-la. Conforme salientam Craidy e Kaercher (2001),

a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária têm [...] necessidade de atenção, carinho, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16).

Bujes (2001) enfatiza que cuidar tem significado, na maioria das vezes, de realizar atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. Quando uma sociedade faz exigências de trabalho aos responsáveis por crianças pequenas, deve prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada faixa etária. Dessa forma, cuidar inclui uma série de elementos, abrangendo uma gama que vai desde a organização dos horários de funcionamento da creche, a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, a organização do espaço da creche e dos materiais

oferecidos à criança, o respeito às manifestações da criança, até a consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família (OLIVEIRA, 2008).

Por outro lado, a criança vive, na infância, um momento fecundo em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Este processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social é o que chamamos de educação. No entanto, esta participação na experiência cultural não ocorre isoladamente, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte (BUJES, 2001).

Neste contexto de fundamental importância e vínculo entre educar e cuidar, é preciso ver as crianças como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo.

Anteriormente, educar e cuidar eram vistos como paradigmas distintos, mas a pedagogia atual traz o desafio de integrar os dois, dado que a dimensão do cuidado como afetividade, atenção e respeito às conquistas e capacidades da criança, sejam corporais ou cognitivas, deve fazer parte da educação infantil, assim como a dimensão da educação como desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Quando se considera estes dois aspectos e reflete-se sobre a criança, percebe-se que esta forma de engendrar tem consequências e marcam a identidade das professoras, pois é preciso fortalecimento de cada papel, seja família ou creche, a fim de favorecer a infância e o desenvolvimento da criança. Este aspecto remete ao papel da professora de creche como sujeito com novas posturas, concepções, e um olhar sensível sobre todo o processo pedagógico.

Segundo consta no Art. 3º do parecer CNE/CEB nº 05/2009 das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Já o parecer CNE/CEB 20/2009 pontua que as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada e habilitação para o magistério superior ou médio, refutando,

assim, funções de caráter meramente assistencialistas, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Educar e cuidar, portanto, devem ser indissociáveis, e o papel do adulto no contexto educacional é mediar, atuar e se relacionar com as crianças, considerando esta indissociabilidade na construção da proposta pedagógica. O cuidado e a educação devem estar atrelados a experiências culturais, visando à formação humana por meio de vivências intencionalmente selecionadas e organizadas pelo adulto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 reforçam a responsabilidade das creches como instituição de caráter não doméstico para cuidar de crianças de 0 a 5 anos e educá-las de modo intencional. Apresentam o conceito de cuidar como preservação da vida, atenção, acolhimento, com envolvimento afetivo e protetor. O termo educar tem, em si, acepção de orientação, ensinamento, em uma crescente possibilidade para que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que visem ao crescimento pessoal. Reforça, ainda, a integração entre cuidado e educação.

A professora de creche, em um contexto de construção de sua identidade profissional, precisa entender a importância de conhecer tais conceitos, termos, assim como entender sua responsabilidade perante o desenvolvimento infantil e suas necessidades, que supõem a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas da creche.

A importância educativa demarcada para o contexto do desenvolvimento da criança e da Educação Infantil através da totalidade envolvida nas funções do educar e cuidar tem por base auxiliar o criar, o brincar e o desenvolvimento.

O brincar despontou como atividade essencial ao ser humano, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCN, Brasil, 1998) explicitam que os centros de Educação Infantil, compreendendo creches e pré-escolas, devem preservar o caráter lúdico próprio da criança em suas ações espontâneas, planejadas e dirigidas, proporcionando articulação prazerosa entre atividades de comunicação e ludicidade.

Nesta direção, retomamos a fala de Benjamin (1984): “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, a transformação da experiência mais comovente em hábito”. O brincar ou a brincadeira, tema que abordaremos mais detalhadamente a seguir, funciona como cenário no qual a criança se constitui como sujeito que atua e cria a partir do seu potencial de desenvolvimento, elaborando o seu próprio conhecimento.

2.2.4 Compreendendo o brincar

O que significa brincar? Como conceituar o brincar? Como compreender o brincar? O que a criança quer e sente quando brinca? A este respeito, é esclarecedor transcrever o seguinte trecho de Lameirão (2015), que apresenta o referido tema.

Quando brinca, a criança quer conquistar a percepção de estar “em casa”, em seu corpo. Talvez porque nos tornamos estranhos à nossa própria casa é que nos inquietamos com a criança, tão presente nela mesma. A mecanização tecnológica nos inibe de praticar ações tão simples como o próprio andar. Os preconceitos e os padrões culturais nos levam a excluir socialmente seres humanos com alguma diferença corporal. Assim sendo, vivemos num mundo como estrangeiros em relação ao corpo, nossa primeira casa. O brincar não tem outra finalidade se não ele mesmo. A satisfação da criança ao brincar é a de perceber-se um ser humano. Quando a finalidade surge em alguma atividade, torna-se trabalho - tarefa dos adultos. O adulto pode ser realmente criativo e autônomo quando a finalidade maior de seu trabalho significar também crescimento (LAMEIRÃO, 2015, p.78).

Atualmente, é clara a importância que se dá ao brincar na infância. Os adultos começam a entender e a valorizar as brincadeiras como meio determinante para o desenvolvimento integral das crianças e das relações sociais. Entretanto, ao mesmo tempo, o contexto social deixa marcas profundas e apontam uma imagem da criança como dependente, vulnerável e inocente.

Sob este ângulo, as teorias apresentadas neste estudo concordam que brincar é importante e que a brincadeira existe para algum propósito. Diversas coisas acontecem quando a criança brinca, o que é muito bom e natural para ela.

Se a criança brinca para se constituir como sujeito que atua e cria, elaborando seu próprio conhecimento, é preciso que a professora de creche entenda o papel do brincar no desenvolvimento infantil e se aprofunde nos estudos sobre o tema, buscando compreender as bases ideais para que esse desenvolvimento ocorra de forma harmoniosa e consistente. Conhecer, entender e compreender a concepção do brincar é um dos elementos para que a professora de creche também constitua sua identidade profissional.

Por meio deste subcapítulo, este estudo trata do brincar, trazendo contribuições de autores que reforçam a ideia de que o brincar é direito da criança e favorece o desenvolvimento de habilidades e competências, tanto em relação ao aprendizado quanto ao desempenho afetivo-emocional e social.

Em um panorama histórico, Wajskop (2007) aponta que a brincadeira, desde o período da antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino. Assim, valorizar

a importância do brincar foi uma conquista, dado que a sociedade, anteriormente, via a brincadeira como uma negação ao trabalho, como sinônimo de irresponsabilidade, e até mesmo como desinteresse pelo que é sério.

Outra contribuição sobre o tema é dada por Schwartz (1988), em uma conferência na Universidade de Massachussets, na qual relata:

Uma das coisas que aprendemos neste século com as pessoas que trabalham com as crianças é que a brincadeira não é apenas um meio de testar a realidade, mas também uma forma de criá-la. A liberdade das crianças para brincarem cooperativamente muda o mundo. Quando crescerem, ficarão adultas e ensinarão outras crianças. Se elas podem criar uma comunidade adulta, então isso terá um efeito profundo sobre o modo como percebemos, mudamos e respeitamos o mundo real (SCHWARTZ, M. apud EDWARDS, C. et al., 1999, p. 304-304).⁶

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança, pois é através do brincar que ela aprende, experimenta o mundo, suas possibilidades e as relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organizando suas emoções. O brincar auxilia a criança em suas habilidades motoras, levando, também, ao desenvolvimento da sua inteligência e emocional, visto que o movimento faz parte do desenvolvimento físico, cognitivo e cultural do sujeito, sendo dimensão humana. É a partir dele que a criança amplia o uso significativo de gestos e posturas corporais, que expressa sentimentos e ações.

Destarte, é imprescindível que o movimento e a ludicidade sejam práticas permanentes para crianças na idade de creche e pré-escola. Consequentemente, a professora deve ter um olhar diferenciado para essas questões, refletindo sobre as diversidades de práticas pedagógicas que caracterizam esse universo infantil e as funções atribuídas ao movimento.

Dias (2011) vai de encontro a este pensamento ao defender que a imaginação criadora na criança surge em forma de jogo, que é um instrumento de pensamento no enfrentamento da realidade. Por isso, é preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais para que a própria linguagem verbal, socializada e ideologizada possa ser transformada em verdadeiro instrumento de pensamento. Destaca que a capacidade de simbolizar e de jogar com a realidade através da fantasia e dos próprios símbolos

⁶ SCHWARTZ, Murray. "Introdução" (Fala introdutória na "Conferência Cem Linguagens da Criança", Amherst, Massachusetts, Dezembro, 1988).

coletivamente estruturados permite ao homem viver em uma nova dimensão da realidade: o universo simbólico, uma vez que é a representação que possibilita a interiorização do mundo.

Ao se refletir sobre a imaginação da criança, também se faz necessário pensar sobre o indivíduo em sua totalidade. Wallon (1986) traz importantes contribuições para que se possa compreender a pessoa como um todo, assim como o papel desempenhado pelos professores em sala de aula. Conforme salienta Calil (2007),

Ao considerar o indivíduo em sua totalidade, isto é, considerar igualmente os aspectos afetivo, cognitivo e motor na constituição do indivíduo, Wallon (1998) propõe a superação de uma visão de homem dicotomizada, razão/emoção, para que seja possível reconhecer a função integradora dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no qual o motor, o afetivo e o cognitivo estão juntos (CALIL, 2007, p. 300).

A imaginação é parte integrante de uma criança. É relevante ser considerada ao lidar com o seu desenvolvimento. O brincar é fundamental no processo de desenvolvimento, uma vez que, conforme adverte Oliveira (2011),

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua, também, sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais (OLIVEIRA, 2011, p. 159).

O ato da brincadeira favorece a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente, além de levar a criança a compreender as características dos objetos, seu funcionamento e elementos da natureza, além dos acontecimentos sociais.

Enquanto a criança brinca, o foco é na ação e não no processo, resultados ou efeitos, uma vez que o único objetivo da criança é brincar. Entre tantos elementos que são estimulados por meio do brincar, a afetividade também é favorecida por ele. Oliveira (2011, p. 160) evidencia que, “ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados”, visto que a brincadeira “favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação dos signos sociais”. Sendo assim, auxilia no desenvolvimento da criança,

levando-a a se relacionar com seus amigos e colegas, com os indivíduos que a cercam, com o mundo de formas diversas e mais complexas.

A afetividade é entendida neste estudo baseada em Wallon (1979-1962), que considera a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta, embasando sua teoria no materialismo histórico dialético⁷, onde o sujeito é compreendido em suas relações sócio-históricas.

Segundo Dér (2004), a afetividade é preponderante no desenvolvimento humano, uma vez que o afetivo é originado nas sensibilidades internas de interocepção⁸ e de propriocepção.⁹ A partir de estudos de Wallon, Dér define a afetividade como

[...]um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. O primeiro componente a se diferenciar é a emoção, que assume o comando do desenvolvimento logo nos primeiros meses de vida; posteriormente, diferenciam-se os sentimentos e, logo em seguida, a paixão (DÉR, 2004, p. 61).

Mahoney (2012) explica que a criança precisa de diversas formas para que, gradualmente, transforme informações em categorias que tenham relações claras e precisas entre si, categorias inter-relacionadas e referentes ao mundo externo. Segundo a autora,

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2012, p. 15).

Esta afirmação de Mahoney (2012) é fundamental e relacionada à afetividade como componente importante na constituição do ser humano e do processo de ensino-

⁷ Materialismo histórico dialético é a aplicação dos princípios do materialismo dialético no campo da história. Como o próprio nome indica, é a explicação da história por fatores materiais, ou seja, econômicos e técnicos. Filosofando- Introdução à Filosofia, 1993.

⁸ “Sensibilidade interoceptiva é uma sensibilidade visceral que permite à criança sentir como estão os seus órgãos, como estômago, intestino, etc” (DÉR, 2004, p. 62).

⁹ “Sensibilidade proprioceptiva é uma sensibilidade tônica ou postural que está relacionada às sensações ligadas ao equilíbrio, às atitudes e aos movimentos, e possibilita à criança sentir como está o estado de seus músculos” (DÉR, 2004, p. 62).

aprendizagem. O afeto está em todas as etapas do desenvolvimento, o que beneficia o cognitivo e o motor.

Ao acreditar que o brincar é de grande relevância para o desenvolvimento humano, é preciso vê-lo como favorecedor da inserção da criança como produtora de cultura, entendida aqui como sujeito social, ativa, vivenciando a infância construída e ressignificada. Isto porque a criança tem variados tempos e espaços e vive a sua infância de modo variado, dependendo de seu contexto, para que compreenda o mundo de forma criativa e imaginativa. A fim de que desenvolva a função imaginativa, ela depende de experiências, necessidades, interesses e capacidade combinativa, que são partes integrantes do brincar.

O adulto vê nesse brincar um ato de extremo desafio que as crianças têm de enfrentar frente à amplitude de aparelhos virtuais que invadem sua vida, anestesiando seus movimentos corporais e, até, seu pensamento. Tal postura pode prejudicar as crianças, pois pode gerar um bloqueio para a criança, visto que é no brincar que a criança solta a sua imaginação, procura resolver as limitações estabelecidas no mundo do qual faz parte. O tempo determina o brinquedo, e a criança os utiliza para reproduzir a cultura na qual está inserida. Destarte, muitos brinquedos como bola, boneca, bambolê e chocalho não passam de objetos de culto, mesmo que hoje em dia seu caráter venha sendo definido de outras formas.

De uma maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se posiciona em relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de pernas, papagaio, que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver sua fantasia. Por outro lado, há brinquedos que são simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e da falta de diálogo. Em ambos os casos, a resposta da criança ocorre por meio do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar uma correção ou mudanças de função. Além disso, a criança escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre objetos que os adultos jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história”. (BENJAMIN, 1984, p. 14).

Estudos mostram que a transformação no conceito de brincar ocorreu com a ascensão da industrialização, quando o brinquedo passou a ser comercializado para fins lucrativos, reforçando o distanciamento entre a criança e os pais, uma vez que,

anteriormente, produziam o brincar juntos. Já em 1984, Benjamin, em seus estudos, afirmava:

Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 1984, p. 68).

Atualmente, vários autores têm se dedicado a observar a infância e suas brincadeiras, visando compreender as formas de sociabilidade da criança e seu diálogo com a cultura adulta, uma vez que a brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais.

Um desses autores, Renata Meirelles, formada em educação física, sempre trabalhou com crianças. Influenciada por pesquisadores da infância como Lydia Hortélio, Adelson Murta, Adriana Friedmann e Gandhi Piorcky, decidiu que era este o caminho que queria seguir, ou seja, estudar sobre o brincar. Assim, começou a pesquisar brinquedos e brincadeiras e a retratá-las em imagens.

Em parceria com David Reeks, no documentário “Território do Brincar”, retrata corda, elástico, casinha, carrinho, polícia e ladrão, histórias de terror em volta da fogueira, construção de brinquedos, carrinho de rolimã e caça, além de outras dezenas de brincadeiras. O documentário objetiva apresentar as brincadeiras das crianças que eles conheceram após percorrer quatorze comunidades em nove estados, mostrando como muitas delas se repetiam no seu contexto, apesar de ocorrerem em locais totalmente diferentes. O documentário é parte do projeto “Território do Brincar” - um trabalho de escuta, intercâmbio, saberes, pesquisa, registro e difusão da cultura infantil, correalizado com o Instituto Alana.

Ao discorrer sobre o papel da brincadeira em entrevista concedida à rádio EBC, Renata Meirelles (2015) apresenta o seguinte relato:

Sinto que a brincadeira devia ser entendida como algo com um fim em si mesmo, não como algo que tenha uma finalidade. Sinto que a brincadeira deixa você ser quem você é. Expressa muito quais são seus desejos, a sua persona para você mesmo. Você é você. Ser a gente no máximo da nossa potência devia ser sempre assim, a vida inteira. A brincadeira é um recurso para isso. Por isso, tem que ser espontânea, livre, com tempo, para estarmos em contato com a gente mesmo. Tem criança que gosta de uma coisa, outra de outra. São recursos que deixam claro quem somos no mundo. Isso já é tudo. Não que lá na frente, porque você

brincou, vai desenvolver habilidade motora. Claro que desenvolve. Isso é importante também, mas, para mim, o que é mais importante é a relação muito intrínseca com o imaginário potente que temos dentro de nós e que precisamos acessá-lo para nos conhecermos. Esse imaginário é rico e vasto. As brincadeiras vão instruindo a gente sobre aquilo que realmente somos (MEIRELLES, 2015).

O olhar do adulto sobre o brincar é de extrema relevância. Portanto, precisa ser parte da prática pedagógica da professora. Esse olhar deve ser o de alguém que é parte do brincar, agindo como sujeito que procura perceber, identificar e ampliar seus conhecimentos práticos, teóricos e afetivos sobre o tema.

Dada a relevância do brincar, a professora precisa posicionar-se frente a esse conhecimento. Seu aprender a ser professora de creche precisa estar ligado ao ato afetivo para que possa contribuir com a compreensão do mundo pela criança, enquanto sujeito de direito que brinca, vivencia, imagina, imita, interage e constrói sua própria visão de sociedade.

Neste subcapítulo, a partir de contribuições de diversos autores, abordamos o tema brincar. No próximo, apresentaremos o contexto histórico da creche.

2.3 Creche – Contexto Histórico

Na Educação Infantil, historicamente a creche, ou escola de educação infantil, servia para guardar/cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. Ser tia era o papel atribuído pela sociedade aos que cuidavam dessas crianças na creche. A dimensão histórica das creches é marcada pelo assistencialismo, entendido aqui como prática política que defende a assistência aos mais carentes da sociedade.

Ao analisar documentos, Santos (2005) apresenta um contexto mundial e nacional que contribui com esta pesquisa ao delinear a trajetória da Educação Infantil. Na Europa, com o surgimento das máquinas, houve grande necessidade de uma mão de obra qualificada capaz de manipular esse maquinário. Contudo, não tardou muito para que as pessoas percebessem que a qualidade de suas vidas tinha diminuído e que o que parecia bom para todos na verdade só enriquecia alguns. As jornadas de trabalho eram longas e exaustivas. As mulheres, não tendo com quem deixar seus filhos, levavam as crianças para trabalhar nas fábricas. Por sua vez, as fábricas não se opunham, já que precisavam de mão de obra barata e em abundância. Os trabalhadores viviam em um regime de trabalho desumano, se comparado com os direitos trabalhistas dos dias atuais. Desse quadro,

começaram a surgir espaços para guardar as crianças, mas a única função nesses estabelecimentos era o cuidado.

Nesse contexto mundial, o Brasil do século XIX vivia um período de profundas modificações político-sociais. Um dos primeiros acontecimentos foi a vinda da Família Real para o país, em 1808, que gerou diversas mudanças significativas. Entre elas, destacam-se: a abertura dos portos às nações amigas e a criação de cursos destinados à qualificação das pessoas que aqui viviam. Nesse período, a burguesia buscou espaço na educação destinada à elite. Como o título de doutor tinha tanto valor quanto o de proprietário de terras, essa pequena burguesia recorria a ele para se firmar como classe. Nesse período, a divisão de classes na área educacional fica ainda mais evidente: escola do povo e escola da elite, resultando no descaso que se encontra até hoje no sistema público de ensino brasileiro. Com a partida da Família Real para Portugal, D. João nomeou D. Pedro como regente do reino do Brasil e, em 1822, foi proclamada a nossa independência. A lavoura cafeeira vem com todo vapor no início do século, e as cidades passam a polos dinâmicos do crescimento capitalista interno, sendo criada, em 1880, a primeira escola oficial do Rio de Janeiro. Em 1888, a lei que acaba com o sistema escravista no país é assinada pela Princesa Isabel, levando a um número cada vez maior de imigrantes que vinham à procura de trabalho assalariado.

Em 1875, surge o primeiro jardim de infância particular no Brasil, fundado por Menezes Vieira, no Rio de Janeiro. Apesar de sua escola atender à alta aristocracia da época, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica. Por volta de 1882, Rui Barbosa fala que os jardins de infância deveriam desenvolver a criança de forma harmônica. Entretanto, é só no período republicano que surgem registros de creches públicas no Brasil, no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país.

O primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896, na cidade de São Paulo. Em 1899, é fundado o IPAI-RJ (Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional, e inaugurada uma creche vinculada à fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

O atendimento às crianças pequenas no Brasil sempre visou contribuir para com a responsabilidade de diminuir a mortalidade infantil, sendo influenciado pela perspectiva médico-higienista. O atendimento era realizado por profissionais qualificados da saúde

(Kuhlmann, 1990), com base na integração de política de proteção à maternidade e à infância. Entretanto, conforme observa Kishimoto (1988), as creches eram instituições de assistência à infância, não tendo como preocupação a educação da criança.

Ao longo dos anos, contudo, essas concepções estão sendo revistas, discutidas e reelaboradas, mas é importante não perder de vista o contexto histórico que desencadeia as pertencas e atribuições dos profissionais que atuam nas creches.

Hoje, com base em estudos, legislações como ECA, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Referencial Curricular Nacional, assim como a partir de experiências em outros países, como Reggio Emilia, na Itália, Fabulinus e Alethéia, na Argentina, e experiência de Lóckzi, de Emmi Pikler, entre outros, pode-se vislumbrar um espaço em que a criança seja sujeito de direito e, principalmente, a Educação Infantil como modalidade da educação Básica.

A temática referente a crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. O reconhecimento desse direito da criança como sujeito de direito, afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDBEN 9394/96, está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação.

A luta pela inclusão no FUNDEB da educação de crianças de 0 a 6 anos é parte visível desse processo, agregando – nestes anos de lutas, discussões e busca por melhorias nas instâncias de participação social – à mobilização órgãos públicos, organizações não governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME, universidades e parlamentares. O ensino fundamental de nove anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação às crianças de 0 a 6 anos nos últimos anos.

No Brasil, as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990, são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. Apesar disso, ainda há muitos problemas relacionados à implementação da teoria na prática. Nesse sentido, por exemplo, Rosemberg (1999) aponta que

A proposta do MEC de 1975, com alguns ajustes periféricos, tornou-se o modelo nacional de atenção ao pré-escolar até, pelo menos, a Nova República [...]. Apesar da sua força de persuasão discursiva, foi praticamente nulo seu impacto de fato no sistema educacional (ROSEMBERG, 1999, p. 26).

Por outro lado, o próprio debate crítico em torno dessas questões motivou a busca de alternativas para as crianças brasileiras. As políticas públicas estaduais e municipais da década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980.

Esse quadro alia-se à importância da educação infantil no plano dos direitos sociais da infância e delineiam uma possibilidade de enfrentar o panorama de desigualdade. É uma discussão que se faz pertinente, uma vez que deixou marcas nas concepções e discussões atuais.

Rosemberg (1999) defende que, compartilhando com a família o cuidar e educar, a creche é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, destinado às crianças de 0 a 3 anos, de responsabilidade do município, que deve ser garantido às crianças desta faixa etária – igualdade nos processos para o seu acesso e permanência neste espaço, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, deficiência, credo político ou religioso. Nela, deve-se considerar o indivíduo como sujeito de direito, “ser” capaz de construir conhecimento desde o seu nascimento, por meio da interação com parceiros mais experientes e práticas de proteção, guarda, carinho, afeto, escuta, assistência, cuidado e intervenções intencionais de professores com formação específica de acordo com a legislação vigente. O espaço destinado à educação infantil deve estar centrado no processo/percurso e não somente no resultado.

A criança já vem como um sujeito de natureza cultural, com histórias e vivências. Portanto, não pode ser considerada como um ser neutro, imparcial. Na creche, ela tem o direito de receber todos os cuidados essenciais; contudo, não deve se limitar a isso. A aprendizagem acontece em todos os momentos com intervenções, atividades diversificadas e desafiadoras, através de situações que promovam o brincar, pois o lúdico permite um desenvolvimento global e visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade, além de promover o desenvolvimento motor e psicomotor.

Brincando, a criança compreende o mundo, tem a oportunidade de apropriar-se dos elementos da realidade, atribuindo-lhes novos significados, com condições de desenvolver-se plenamente. As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis à vida. São elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem significativa, que proporcione prazer no ato de aprender, possibilitando um espaço para resolução dos problemas que a rodeia, aprimorando seu conhecimento, sua criatividade e sensibilidade, favorecendo a construção de sua cultura e formação enquanto ser humano.

Por séculos, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de um grupo social ao qual ela pertencia. Por um longo período na história, não houve nenhuma instituição responsável por partilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais. Em contrapartida, a creche hoje tem por objetivo promover um ambiente seguro, tranquilo, acolhedor, sendo um lugar privilegiado para que possibilite à criança viver a sua infância, além de ser um espaço que possibilite traçar processos sociais intencionais de mediação e interação entre educadores, crianças, famílias e funcionários. Todavia, esse novo jeito de olhar para a creche somente é possível porque também se modificaram as maneiras de se pensar o que é a creche, o que é ser criança, assim como a importância dada ao período da infância.

Portanto, é necessário saber quem é a profissional que atua nas creches. Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002) consideram que a educadora de creche deve ser entendida como

[...] uma profissional que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora de ensino fundamental em direção à construção desta nova identidade que implica na simultaneidade de papéis vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória (CERISARA, A.; ROCHA, E.A.; SILVA FILHO, p. 8-9).

Anteriormente, a mulher era vista como um ser instintivamente preparada para cuidar de crianças. Independentemente de ter ou não filhos, sabia como lidar com crianças pequenas, uma vez que se acreditava que era capaz de cuidar. Entretanto, como a educação infantil não se resume mais a apenas cuidar, assim como a criança não é mais considerada somente como um adulto em miniatura, mas como um ser pensante e ativo, a formação do profissional passa a ser relevante para que possa atuar de forma satisfatória, atendendo todas as especificidades da infância.

Por outro lado, entretanto, algumas questões conflitantes se perpetuam até a atualidade, apesar de todo o percurso que existe, como, por exemplo, a nomenclatura “tia” - que muitas profissionais não se incomodam de ter ou porque não têm argumentos para superar. Paulo Freire (1997) trata do referido tema e, para esclarecer o enunciado, com o livro ‘Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar’, utiliza a seguinte consideração:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles (FREIRE, 1997, p. 9).

Hoje, ainda se encontram muitas instituições com diferentes concepções. A rede municipal de Santo André está avançando no sentido de reavaliar esta terminologia e o papel do professor da educação infantil. Começa a deixar marcas no papel da educação infantil no atendimento à criança pequena, responsável pelo cuidar, educar e interação em espaços lúdicos.

A creche pode, por meio da concepção de criança de direito, como sujeito histórico, colocar em prática uma pedagogia em que a relação e a escuta são integrantes de um contexto educacional que parte do pressuposto que a criança conhece o mundo como um pesquisador, curioso, atento, e que neste processo é produtor de teorias interpretativas. Portanto, conforme salienta Rinaldi (2012),

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, mas apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia (RINALDI, 2012, p. 228).

Falar sobre a identidade da professora de creche, dos elementos que constituem a sua identidade profissional, tendo como base as condições docentes nas quais está inserida, pode ser um fator pertinente que contribuirá para a sua formação profissional.

O papel da professora de creche está em processo de construção. Dessa forma, é difícil defini-lo, uma vez que ele evolui, sendo afetado por uma série de fatores, como os diferentes locais em que está sendo desempenhado. Em um contexto histórico, temos a forte questão do cuidado e que determinou o perfil do docente ao longo dos anos. Anteriormente, não era exigida uma formação inicial dos professores de creche no Brasil. A creche contava com a professora leiga que, conforme relato de Campos (2008),

[...] geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças pequenas (CAMPOS, 2008, p. 122).

São essas marcas de atribuições e pertencças que temos em nossa história e na constituição identitária da professora de creche nos dias atuais: o sujeito que passou do papel de assistencial, pelo papel de maternal, parental, até o dos dias de hoje, em que busca consolidar a sua profissionalidade.

A profissionalidade da professora de creche deve considerar, fundamentalmente, a natureza da criança, constituída pela ludicidade, entendida em sua perspectiva de liberdade, prazer e brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil. A esse respeito, Angotti (2008) pontua que

A profissionalidade dos educadores infantis deverá ser fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2008, p. 19).

Todo profissional deverá, preferencialmente, partir do lúdico para atuar na infância. As discussões atuais mostram a importância do brincar. Entretanto, atenção se faz necessária, visto que a tenra idade é entendida como a designação para crianças de poucos anos, que não tem o espírito amadurecido, ingênuas, geralmente menores de 10 anos, sendo também uma expressão usada para designar os animais de tenra idade, ou seja, os animais novos, filhotes. Portanto, a mesma fala que posiciona a criança em um papel de sujeito de direito, que precisa brincar para vivenciar o mundo, pode colocá-la em uma situação de ingenuidade.

Estas contraposições ainda permeiam a rotina nas creches nos dias de hoje, reforçando a necessidade de se discutir e estudar sobre o tema para superar a conformidade das crianças às referências culturais que lhes são impostas.

Neste subcapítulo, abordamos o contexto histórico da creche. No próximo, apresentaremos a identidade profissional docente.

2.4 Identidade Profissional Docente

Mire veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

Guimarães Rosa, 1984

Esta pesquisa busca tratar a identidade como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais.

No que diz respeito ao conceito, proveniente do latim *identitas*, a identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. A identidade também é a consciência que uma pessoa tem de si mesma e que a torna em alguém diferente das outras pessoas; propõe uma noção de estabilidade que se contrapõe ao caráter de construção que lhe é próprio.

Para Hall (2014), existem três concepções de sujeito e suas identidades: o sujeito do Iluminismo; o sujeito do sociológico; e o sujeito pós-moderno.

No momento histórico do Iluminismo, o sujeito era concebido como um ser centrado, unificado, marcado pela capacidade racional. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2014, p. 11). Percebe-se, dessa maneira, um grande individualismo do sujeito e de sua identidade, além da descrição masculina do sujeito, isto é, pairava certo machismo, esquecendo-se da mulher, que atualmente é reconhecida pelo que pensa, bem como pelo amplo espaço conquistado na sociedade.

A reflexão sobre o sujeito sociológico é marcada pela complexidade do mundo moderno. É quebrada a concepção, reelaborando e afirmando a necessidade de relação do ser com os outros. O sujeito não perde sua essência, o eu real. Entretanto, “este é formado e

modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2014, p. 11, grifo do autor). A identidade, então, é construída em uma relação com tudo o que acontece na sociedade, assim como os significados e valores, ligando o sujeito à estrutura.

Na chamada pós-modernidade, a concepção sociológica está em mudança. Conforme salienta Hall (2014),

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias, ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2014, p. 15).

Pode-se considerar que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade estática, eterna, mas uma identidade que sofre alterações conforme as circunstâncias e os padrões estabelecidos. É a história, o desenrolar social, entre outros elementos sociais, que a definirão no ambiente pós-moderno.

Com a modernidade, este sujeito inflexível e já definido foi sendo superado, pois o EU é constituído pelos outros, tornando, dessa forma, impossível a definição de que o sujeito determinava a sua identidade. Assim, a identidade não é fixa, nem imóvel ou inata, mas continuamente inacabada, que deve ser vista como um processo em andamento. Segundo Hall (2014),

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2014, p. 24).

A questão da identidade é ampla, demandando muitos estudos de diversas áreas, uma vez que emerge de todas as situações do cotidiano. A identidade de cada pessoa reflete na vida, e o contexto social é pautado por ela.

Dentro de uma perspectiva sociológica, Dubar (1997) discute sobre o processo de socialização profissional e construção de identidade. Para o autor, a noção de identidade social é ambígua, sendo a identidade de alguém

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar (DUBAR, 1997, p. 13-14).

Ainda nesta mesma linha de considerações, Hall (2014, p. 24) considera que a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, em “processo”, sempre “sendo formada”.

Dubar (1997) reforça que a identidade é um produto de sucessivas socializações, entendidas como a construção de uma identidade social na e pela interação ou comunicação com os outros. Assim, o agir comunicacional está no centro do processo de socialização.

Dubar (1997), a sobre a socialização na construção de identidades profissionais, amplia a discussão sobre a relação trabalho e identidade profissional, salientando a importância em se considerar o sentido do trabalho vivenciado e a forma como é contado pelas pessoas, bem mais do que o próprio trabalho realizado. Segundo o autor,

É menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional. Foi através da análise de discurso, proferido sobre situações de trabalho em entrevistas de investigação, que os sociólogos puderam identificar “mundos vividos” que representam, simultaneamente, dispositivos de categorização (quer dizer, formas de designar as realidades correntes do trabalho: os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres...) e juízos sobre os “modelos de gestão” (formas de traduzir a “mobilização para a empresa”, a “polivalência” ou os “grupos de qualidade”...). Esta análise permite induzir dos discursos dos entrevistados, obtidos “em situação”, lógicas que articulam a descrição do seu trabalho, a narração das suas trajetórias e as suas convicções à formação (DUBAR, 1997, p. 47).

A socialização também implica abordagens culturais e funcionais, que acentuam uma característica essencial da formação dos indivíduos, uma vez que a entendem como “uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua

visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas” (DUBAR, 1997, p. 79). Desta forma, a identidade pode ser tratada como um processo de construção de sujeitos enquanto pessoas e profissionais.

Os conceitos de atribuição e pertença de Dubar (2009) partem do pressuposto de que a identidade não é apenas social, mas também pessoal. Por isso, a necessidade de identificação das pessoas entre si e de cada uma por si reforça a ideia de que o professor de crianças pequenas tem identidade própria.

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo, que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade não pode ser anulada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros.

Outro aspecto levantado quanto à identidade refere-se à sua diversificação. Santos (2005) considera que

O cunho pessoal que define a individualidade do sujeito, sendo como tal efêmera, pode ir e vir, permanecendo, todavia, a identidade individual que é a base onde todas as identidades sociais enraízam. Neste sentido [...] posso ser simultaneamente professora do ensino superior, assistente social, esposa, mãe, membro de uma associação ou de um partido político. Uma destas identidades pode desaparecer, tendo perdido uma identidade, mas não a minha identidade. Identidade pessoal não é a mesma coisa que identidade social (SANTOS, Clara, 2005, p. 126-127).

A identidade social assume-se como um processo em que o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjativa) ou externa (objetiva), nas configurações identitárias que assumimos. A perda de determinada identidade social terá repercussões irremediáveis em termos da própria concepção de si e dos outros, impelindo o sujeito a construir uma nova história de vida, novas relações sociais e influenciando a base ou matriz da individualidade (SANTOS, Clara, 2005).

Dubar (1997) defende que a identidade não é dada no ato do nascimento, sendo um processo socialmente construído e simultaneamente inacabado, pois o sujeito relaciona-se, socializa-se com e no mundo, incorporando em si regras, normas, valores, crenças e comportamentos, levando a uma lógica entre a identidade herdada (socialização primária) e favorecendo a integração social. Ao tratar da crise de identidades, Dubar (2009) argumenta

que o que explica a constituição identitária é o que o outro atribui – atribuição do outro – e se assume isso ou não como pertença.

Dubar (1997) utiliza o termo *formas identitárias*, em vez de *identidade*, defendendo que o que caracteriza o processo de construção de formas identitárias é a tensão entre a atribuição e a pertença. Os conceitos de atribuição e pertença do autor partem da perspectiva de que a identidade não é apenas social, mas também pessoal. Por isso, a identificação das pessoas entre si e de cada uma por si define a identidade como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, favorecendo, assim, a articulação entre os atos de atribuição e os de pertença, sendo um movimento do outro para si e de si para o outro, movimento esse temporariamente marcado pela indefinição, sendo contínuo e permanente.

Baseado no conceito de Dubar (1997) sobre a construção identitária no trabalho, é possível entender que as relações que os indivíduos têm no ambiente profissional favorecem a articulação entre os atos de atribuição e de pertença, sendo que visam definir “que tipo de homem ou mulher você é” – a identidade para o outro – e atos de pertença, os que expressam “o tipo de homem ou mulher você quer ser” – identidade para si (p. 106). O indivíduo não muda se ele não quiser; ele é o protagonista, a identidade é dele.

Nesta pesquisa, a condição do sujeito implicará subjetividade, memória, contexto da vida pessoal e profissional, experiências vividas na própria formação. O diálogo do sujeito consigo favorecerá um olhar para si, em processo de construção e desconstrução, que levará a um movimento no qual sentimentos de pertença e não pertença poderão relacionar-se. Posto isto, questiona-se: Como falar de elementos que constituem a identidade da professora de creche sem considerar seu processo de formação, suas marcas pessoais e profissionais?

Ao falar da identidade, é inevitável abordar as crises de identidade que tocam a subjetividade das pessoas, dado que atribuições e pertenças estão em contínuo estado de tensão, impedindo a estabilidade da identidade da pessoa. Além disso, o processo de identificação pode ir em direção contrária às atribuições recebidas, o que leva a uma construção identitária própria, e também à crise de identidade, que vista como “um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2014, p. 9).

Hall (2014) cita o crítico social Mercer (1990) para falar sobre processos de mudanças – processos estes que, segundo Mercer (p. 43), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Dubar (2009), por sua vez, utiliza a noção de crise como

[...] uma fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo [...]. A palavra crise remete à idéia de uma ruptura de equilíbrio entre diversos componentes. As crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumação, investimentos e resultados etc.) A atividade de que se trata aqui é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si (DUBAR, 2009, p. 20).

Este estudo surgiu a partir dessa crise de identidade no papel da professora de creche, uma vez que a realidade mostra que diversas professoras ingressam na creche apesar de não quererem atuar nesta modalidade, enquanto outras, ainda iniciantes, desconhecem a prática na creche. Este quadro, presente na Rede Municipal de Santo André, onde atuam as professoras entrevistadas para esta pesquisa, assim como em muitas outras creches, gera desequilíbrio de ordem estrutural e social, visto que os conhecimentos adquiridos e estudos atuais mostram que a creche é mais do que um lugar onde as mães trabalhadoras deixam seus filhos para que uma mulher, sem preparo específico, conhecimento do desenvolvimento infantil ou técnica, apenas com instintos maternos, possa atender a criança.

As mudanças atuais permeiam este segmento de trabalho e, portanto, a transitoriedade e deslocamento creche traspassa esta modalidade e coloca em crise a identidade das professoras de creche. São tais mudanças e crises que marcam a professora de creche e atravessam o seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, entender quem atua na creche, ou melhor, como esta profissional que ingressa na creche pode se constituir como professora, é o caminho para que a referida crise de identidade seja superada e o equilíbrio seja alcançado.

Ao refletir sobre a professora de creche, e na crescente tentativa atual de definir sua identidade profissional, é possível perceber uma ampla gama de diretrizes e recomendações que tornam peculiar a experiência de atuar em creche. Por isso, esta pesquisa objetiva verificar os elementos que constituem a identidade desta profissional, de modo a favorecer a sua atuação, visto que “o papel da professora de creche foi vivenciado

mais como um papel profissional ‘a ser inventado’ do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado” (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 22, grifo dos autores).

Segundo Dubar (1997), a imagem que o profissional tem de si interfere em suas ações, sendo estas responsáveis pela sustentação a essa imagem como identidade profissional. Ela é construída nas relações de trabalho, mas não é permanente; pode transformar-se a partir das relações oriundas de suas marcas, características pessoais, história de vida, habilidades, competências, desejos, fracassos, em contraponto com o que se espera que faça, pense, enfim, como atue.

A busca por estes elementos visa inserir a professora de creche no processo de constituição de sua identidade como profissional de creche, tomando para si a responsabilidade por sua formação e atuação. Entretanto, tal processo é complexo, visto que todos os envolvidos estão inseridos nesse contexto e os elementos constitutivos podem dar condições de colocar a professora como parte do processo, e não como culpada pelos problemas históricos vivenciados na creche.

Atualmente, há o consenso de que as professoras devem ser vistas como sujeitos que constroem a sua identidade, capazes de produzir um discurso sobre a sua prática pedagógica a partir de saberes construídos pela experiência e por meio da reflexividade, e não apenas como técnicos do ensino (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2002).

Pensando que a identidade profissional é constituída no trabalho (Dubar, 1997) e que várias dimensões estão envolvidas nesse processo, é preciso entender os elementos que constituem a identidade da professora de creche para evitar que esta assuma atribuições diversas, e por vezes contraditórias, de mãe, cuidadora e educadora, em um movimento de conflito entre atribuição e pertença. O olhar da própria professora sobre o seu papel desencadeia tensão e marcas em sua atuação.

Falar da identidade da professora de creche está precipuamente enleado ao desenvolvimento docente. Portanto, é preciso compreender que, quando a creche foi incluída no sistema de ensino, levou a uma série de debates sobre o que é a função docente e como a profissional que atua nessa instituição deve ser preparada, uma vez que requer características que respondam positivamente à diversidade de situações presentes nesse contexto, que atende crianças de 0 a 6 anos. As transformações na sociedade resultam em alterações nas concepções, o que deixa marcas em relação à construção dos saberes docentes, despertando, assim, a necessidade de se olhar mais profundamente para a

formação da profissional de creche e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional.

Neste subcapítulo, abordamos a identidade profissional docente. No próximo, apresentaremos o desenvolvimento profissional e a formação.

2.5 Desenvolvimento profissional e formação

Hawkins (1986, p. 35) destaca que “um professor tem um papel único... Este não é o papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente”.

Somente se a profissional docente tiver clareza quanto ao seu papel, sua constituição e as marcas destas vivências na construção da identidade, é que poderá contribuir na construção da educação e infância. Por outro lado, mesmo que ela desempenhe o seu papel de forma consciente e clara, as vivências e práticas inerentes ao atendimento de crianças pequenas mostram que não ocorrem de forma tranquila, cômoda ou simples; pelo contrário, requerem muito da profissional, sendo extremamente complexas.

Mesmo sendo uma opção que demande muito da profissional, há fatores que contribuem nesse processo. Dentre eles, um elemento facilitador é quando a professora de creche se identifica profissionalmente com o trabalho que está desempenhando e reflita sobre suas ações. Em entrevista a Lella Gandino, Malaguzzi (1999) responde por que e quando escolheu os cuidados com crianças pequenas como opção de vida. Pontua esta complexidade, contribuindo com a seguinte percepção:

[...] uma experiência poderosa, emergindo de uma teia espessa de emoções e de uma matriz complexa de conhecimentos e valores prometendo uma nova criatividade da qual eu recém tornava consciente. Desde aquela época, tenho reavaliado frequentemente minha posição e, ainda assim, sempre permaneci na mesma posição. Jamais me arrependi de minhas escolhas ou do que abandonei em favor delas (MALAGUZZI, 1999, p. 67).

Cabe citar, aqui, os estudos de Marcelo (2009), reportando que a identidade docente não surge automaticamente como resultado da titulação. Ela se inicia no período em que o profissional ainda era um estudante, consolidando-se na formação inicial e prolongando-se ao longo de todo o exercício profissional. Destarte, precisa ser construída e

modelada, em um intrincado processo individual e coletivo, apresentando-se em duas dimensões: a comum a todos os docentes e a específica (individual e ligada a contextos do trabalho). Como a professora de creche se torna profissional? Como acontece sua formação? É preciso compreender e descrever como ela desempenha seu trabalho, considerando sua história de vida, seus valores, desejos, assim como o contexto do seu desenvolvimento profissional.

Portanto, ao pensar em práticas de formação dirigidas aos profissionais da educação infantil, é necessário conhecer e considerar esses saberes, construídos a partir das dimensões da profissionalidade desses professores, para que tais práticas sejam capazes de promover a autonomia dos sujeitos (FIGUEIREDO, MICARELLO, BARBOSA, 2005b, p. 170).

A docência não é missão ou vocação, mas uma profissão complexa e, como todas as demais profissões, deve ser aprendida, demandando tempo e dedicação. Mizukami (2008, 2013) observa que há lentidão nos processos de aprender a ensinar, ser professora e se desenvolver profissionalmente, uma vez que o início acontece nas experiências como aluno, antes dos espaços formativos dos cursos de licenciatura, e acontecem por toda a vida. São as experiências da vida e as profissionais que favorecem as transformações no processo formativo. O grande desafio refere-se à necessidade de se formar boas professoras para cada sala de aula de cada escola, por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança.

Oliveira-Formosinho (2002) afirma que quando se pensa que a Educação Infantil não se resume mais em cuidar e a criança não é considerada um adulto em miniatura, mas um ser pensante e ativo, o desenvolvimento e a formação profissional do docente da creche tornam-se relevantes. O desenvolvimento de práticas adequadas é promovido pelo desenvolvimento profissional dos agentes da educação infantil. “Esse processo é intensivo e complexo porque articula o fim último, que é o desenvolvimento das crianças e de sua família” (p. 2).

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas em contexto, dependendo, portanto, tanto da vida pessoal do professor quanto das políticas e contextos nos quais ele desempenha o seu papel de docente. Conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação das professoras na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as

práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Muitos autores, segundo Imbernón (2011), analisaram os conhecimentos profissionais que se espera que um professor ou professora tenha, levando à constatação da necessidade de uma compreensão do sistema por parte desses profissionais enquanto conhecimento polivalente. Trata-se, portanto, de

[...] formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

A atitude da professora é importante no processo de formação e desenvolvimento profissional, uma vez que “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula” (IMBERNÓN, 2011, p. 43). Outro aspecto levantado pelo autor refere-se ao coletivo ou institucional ser um conceito integrante do processo de desenvolvimento profissional, pois, conforme observa o autor,

o desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação do trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

O papel das professoras de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao de outros professores, mas diferente em muitos outros. Esses diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das profissionais da infância. “Os próprios autores envolvidos na educação infantil têm um misto de sentimentos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 44), o que deixa marcas na construção de sua identidade e em seu percurso de desenvolvimento profissional.

A docência na educação infantil apresenta tanto aspectos similares quanto diferentes da docência de outros níveis de ensino. Oliveira-Formosinho (2002) caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência decorrentes de: características da faixa etária; características das tarefas; papel da educadora de criança pequena; amplitude da rede de

interações; profissionalidade baseada na integração e nas interações; e afetividade como marca. Outra questão apontada, segundo Micarello (2003), é a de que a professora da educação infantil deve saber brincar, saber narrar, saber acolher, e estes são saberes estruturantes da prática desta profissional.

A profissionalidade docente, entendida a partir do olhar de educadoras da infância, envolve um trabalho integrado da educadora com as crianças e as famílias. Estas profissionais colocam em ação “seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 133). Essas atribuições são oriundas das características da criança pequena, cujo atendimento exige enxergar sua globalidade, seu desenvolvimento, em uma perspectiva que engloba o todo, levando em consideração as partes e as inter-relações, além da necessidade de olhar, de respeitar a dimensão emocional da criança, favorecendo a interação.

Para as análises desta pesquisa, tais questões foram estimulantes e pertinentes, visto que foram abordados os seguintes elementos que constituem a identidade da professora de creche:

- concepções de infância, de criança e de brincar;
- concepções de creche e de ser professor de creche;
- marcas da formação inicial e de formação continuada;
- condições de trabalho;

Entendendo que existe a necessidade de estarmos situados em relação ao mundo à nossa volta, é preciso saber como nos comportarmos para que a inserção física ou intelectual oportunize identificar e resolver os problemas que se apresentam. É este o motivo que justifica a nossa criação de concepções.

O fato de partilharmos esse mundo com os outros para compreendê-lo e/ou enfrentá-lo leva-nos a interpretar aspectos, tomar decisões e posicionar-nos perante eles. Desta forma, as concepções são fundamentais, na medida em que são visões de construções de imagens intelectuais de uma determinada época, marcadas pela história de vida de cada indivíduo e das vivências (neste caso, as profissionais), estabelecidas para que os indivíduos possam relacionar-se e sentir-se mais seguros.

A construção de concepções que os professores fazem sobre a educação escolar e sua prática tem em si esse movimento e envolvimento. Dado que a prática de ensino dos professores se faz no cotidiano escolar, é nesse contexto específico que concepções se

constroem. Considerar isto é o que favorecerá a compreensão do processo de constituição da identidade das professoras de creche.

Neste subcapítulo, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo. No próximo, capítulo 3, abordaremos o contexto da pesquisa.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O mundo não é, o mundo está sendo.
Paulo Freire

3.1 O município de Santo André

Santo André está inserido no Grande ABCDMRR, composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Situa-se a uma altitude média de 760m acima do nível do mar. Seu relevo, bastante acidentado nas regiões mais afastadas do centro, proporciona um belo espetáculo aos olhos dos ecoturistas. Está também inserido na região dos Planaltos e Serras do Atlântico Leste-Sudeste, possuindo áreas territoriais próximas à Serra do Mar. Devido a esse fator, alguns pontos do município atingem mais de 1.200 m de altitude¹⁰.

Dificuldades de subsistência e de proteção fizeram com que a vila de Santo André fosse transferida para São Paulo de Piratininga, em 1560, por meio de uma proposta do Padre Manoel da Nóbrega ao Governador Geral Mem de Sá.

Em 1889, quando foi criado o Município de São Bernardo, este nasceu sob a marca da industrialização, utilizando, predominantemente, a mão de obra de imigrantes. Este município abrangia toda a região do Grande ABC, do qual faz parte o município de Santo André.

O distrito de Santo André abrigava, na década de 1930, várias indústrias importantes, possuía a Estação de São Bernardo, por onde era transportada grande parte dos produtos ali produzidos, e tinha, entre seus moradores, vários políticos influentes. Tal situação levou à transferência da sede do Município de São Bernardo para Santo André, em 1939. Toda a região do Grande ABC, composta por vários distritos, passou, então, a ser denominada pelo nome Santo André.

Hoje em dia, há um grande esforço do setor público e da sociedade para a manutenção das indústrias existentes. Além disso, tem-se observado um aumento de atividades nos setores de serviços e no comércio. O desafio do início deste século XXI está

¹⁰ Dados coletados no site da prefeitura municipal de Santo André, disponível em: <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/geografia>>.

relacionado à criação de novas alternativas para a cidade que vai se transformando a fim de garantir melhores condições de vida a seus moradores.

Figura 1. Vista de centro de Santo André,1998



**Foto: Beta Garavello. Coleção: PMSA
Fonte: Acervo: Museu de Santo André**

A Figura 1, acima, apresenta uma imagem do município de Santo André, que possui uma área territorial de 175 km², com população estimada de 707.613, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014).

3.2 Educação em Santo André

A Secretaria de Educação é o órgão responsável pelo planejamento e pela execução de políticas públicas educacionais do município. Essas políticas estão orientadas pelas diretrizes próprias de uma cidade educadora: qualidade social da educação, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática da educação, democratização do acesso e condições de permanência.

O movimento de Cidades Educadoras teve início em 1990, no primeiro Congresso de Cidades Educadoras, na Espanha, quando vários municípios decidiram unir-se para trabalharem em projetos e atividades a fim de melhorar a vida de seus habitantes. Porém, apenas em 1994, no III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado na Itália, foi oficializada a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Santo André associou-se à AICE em 2006 e, no passado, levou para o encontro latino-americano de Cidades Educadoras, que aconteceu na Argentina, a experiência vivida com as crianças da Rede Municipal de Ensino no PPA Criança (Plano Plurianual - Criança), o que a elegeu representante desse segmento.

O ponto central da Pasta da Secretaria da Educação é o direito do cidadão à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de qualidade. A Rede Municipal de Ensino é composta por 32 creches, 52 EMEIEF's (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental), cinco CPFP's (Centros Públicos de Formação Profissional) e 11 CESA's (Centros Educacionais de Santo André)¹¹.

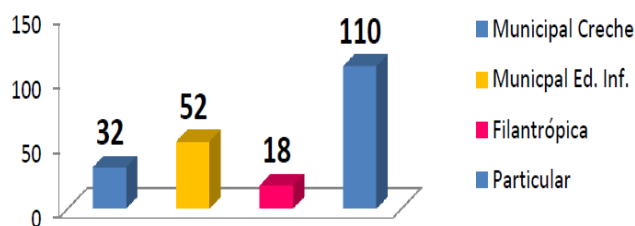
A estrutura da Secretaria de Educação tem o Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF) como grande articulador, com quatro gerências: Gerência de Educação Infantil, Gerência do Ensino Fundamental, Gerência da Educação Especial e Gestão Democrática. A educação municipal foi regulamentada por meio da Lei Municipal nº 6235, de 28 de agosto de 1986. Após a LDBEN9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), a referida legislação sofreu alterações.

Santo André está passando por um momento de reflexão e discussões com sua comunidade, uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014 sob a Lei 13.005, estabelece metas e estratégias para a educação em âmbito Nacional, Estadual e Municipal, cabendo a cada um dos entes federados adequarem ou elaborarem os seus planos para a próxima década e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação nas três esferas. Esta estratégia pauta o percurso de construção do Plano Municipal de Educação (PME) com ampla margem para discussão a fim de levantar propostas e proposições para a construção de uma política educacional de qualidade para o município.

Em janeiro de dois mil e quinze, a Secretaria de Educação apresentou à sociedade civil do município um diagnóstico desse quadro, que será utilizado como fonte de dados para esta pesquisa e apresentação do contexto educacional de Santo André. O Gráfico 1, a seguir, mostra uma representação gráfica da infraestrutura de creche e educação infantil no município de Santo André no ano de 2014.

¹¹ Dados atualizados em 09/01/2016 com base no site da prefeitura <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/10295-alunos-fazem-viagem-inedita-para-conhecer-obra-de-artista-mineiro>, às 2h18

Gráfico 1 - Representação da infraestrutura de creche e educação infantil no município de Santo André 2014



Fonte: Secretaria de Educação – GAE e Supervisão de Escolas Particulares – 2014

3.2.1 Creches no município: passagem do assistencial para o educacional

O início do atendimento da Educação Infantil, nomeada à época pré-escola, deu-se em 1968, com duas salas funcionando como anexo de um complexo esportivo da cidade. Esses espaços não tinham como foco a função educativa, sendo destinados à recreação.

Uma mudança, entretanto, começa a surgir em 1977, quando os movimentos operários levaram a um aumento na demanda do atendimento das crianças pequenas de 4 e 5 anos. Contudo, foi somente em 1987 que teve início o atendimento de crianças menores.

A primeira creche foi inaugurada em 1987, seguida da inauguração de duas creches adicionais no ano seguinte, submetidas ao PROSSAN (Promoção Social de Santo André), caracterizando o atendimento como assistencial.

Até 1989, as creches municipais eram de responsabilidade do Departamento de Assistência Social Municipal de Santo André, havendo mudança nessa esfera de responsabilidade entre os anos de 1989 e 1992. A justificativa apontada para a mudança foi a necessidade de qualificar o atendimento, antes considerado assistencial e com espaços utilizados como meros depósitos.

Em 1992, os profissionais que atendiam as crianças eram monitores com exigência de formação em Ensino Médio completo. Nesse mesmo ano, ocorreram algumas mudanças, passando a creche à nomenclatura de Unidade Municipal de Educação Infantil (UNIMEI), com o propósito de desconstruir o sentido que a creche impunha à sociedade, isto é, de assistencialismo e provedora da criança na ausência da família.

Na época, o critério para que a criança pudesse ter acesso à creche era que sua mãe fosse trabalhadora. Com o passar dos anos, com a expansão da demanda das crianças

para creches, houve a inauguração de novas creches, mudança esta que tornou necessário a abertura de concurso, desta vez com exigência do Ensino Médio magistério para o interessado em prestar o concurso e, eventualmente, ocupar o cargo.

Em 1996, a administração realizou uma nova organização, e as professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) assumiram as salas das creches. O trabalho pedagógico era de responsabilidade da professora; e o trabalho manual (cuidado, alimentação e higiene), de responsabilidade das monitoras. Este processo foi interrompido três ou quatro anos mais tarde, ficando, novamente, somente os monitores nas creches.

Em 1997, houve nova mudança administrativa e início de parceria na contratação de auxiliares de educação infantil. A dificuldade no estabelecimento das funções foi motivo de desavenças, uma vez que não havia determinação do papel de cada sujeito. Esta parceria foi feita com a Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA). Durou muitos anos, com a participação de outras instituições, mas FEASA e MEIMEI (Entidade Assistencial MEIMEI) foram as que prestaram atendimento por maior período de tempo.

A FEASA tinha a responsabilidade de: realizar a supervisão técnica das ações do Serviço Social; fazer formação, além de contratar as assistentes sociais que acompanhavam a creche e as situações das crianças e de suas famílias; estabelecer os critérios para oferta das vagas; fazer as visitas para conhecer a realidade das famílias; e fazer a classificação da lista para oferta de vagas. Nessa época, cada unidade de creche tinha uma assistente social. A MEIMEI realizava a contratação e a administração do pessoal que trabalhava em creches (auxiliares de educação infantil).

Ao longo dos últimos anos, a rede municipal de Santo André tem passado por processos formativos com assessoria de profissionais como Léia Tiriba, Gabriel Junqueira e Emília Cipriano Sanches. As formações aconteceram com as professoras de creche e educação infantil, com temas como: ludicidade, brinquedos e brincadeiras, rotina, entre outros.

Em 2002, a Secretaria de Educação, juntamente com o Centro Universitário Fundação Santo André, realizou parceria para disponibilizar formação em nível superior para professores e monitores. Em 2003, após discussões intensas ao longo de três anos, as monitoras passaram pelo enquadramento funcional no Estatuto do Magistério, extinguindo assim a nomenclatura de monitor, passando a ser Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, reduzindo a carga horária de seis para quatro horas semanais.

Entre 2010 e 2011, por motivos legais, o contrato com a MEIMEI e a FEASA precisou ser encerrado para provimento de cargos efetivos. Esta transição aconteceu de forma abrupta e difícil, uma vez que as pessoas que estavam saindo sentiam-se injustiçadas, e as que chegavam não entendiam o que acontecia, além de passarem pelo processo do iniciante.

Em seguida, foi feito um concurso para Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI). A exigência de formação era Ensino Médio completo e a carga horária era de 40 horas semanais. Esses profissionais chegavam às creches sem saber qual seria sua função; muitos achavam que seriam inspetores de escola.

Ao longo de 2012 e 2013, houve fortalecimento desse segmento, busca pelos direitos e, junto ao sindicato, foi conseguida uma redução na jornada de trabalho, passando de 40 horas para 30 horas. Por outro lado, é preciso registrar que as dificuldades no fazer da creche, enquanto rotina, atendimento e qualificação, permaneciam.

Esta situação gerou a necessidade de novos profissionais. Outro concurso para a função estava fora de cogitação por motivos internos e passíveis de discussão. Alguns consideravam que era preciso ter somente professores nas creches, o que seria excessivamente caro ao município, enquanto outros defendiam o concurso para ADI, mas a situação vivenciada pelos monitores poderia ser recorrente.

Para suprir as necessidades de profissionais, foi realizado, em 2013, concurso para AADI (Auxiliar Agente de Desenvolvimento Infantil) com contrato por tempo determinado, com carga horária de 40 horas. Assim, houve novo processo de adaptação, discussões, dificuldades e até desavenças no processo de apropriação dessas novas organizações.

Ao longo do primeiro semestre de 2014, os contratos foram sendo encerrados e, novamente, as creches ficaram com o quadro comprometido com as ausências desses profissionais.

A Secretaria de Educação (SE), em uma tentativa de garantir as coberturas e montar os módulos¹² de acordo com a necessidade da faixa etária e relação adulto/criança,

¹² Os módulos são organizados pela SE da Prefeitura Municipal de Santo André, de acordo à relação adulto/criança, sendo: Berçário (3 meses à 1 ano e 7 meses): 6 bebês para cada 1 adulto; I ciclo inicial (1 ano e 8 meses à 2 anos e 7 meses): 8 crianças para cada 1 adulto; I ciclo final (2 anos e 8 meses à 3 anos e 7 meses): 13 crianças ára cada 1 adulto.

iniciou um processo de contratação em parceria com o Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE (que é uma associação filantrópica de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente de assistência social e reconhecida de utilidade pública que, dentre vários programas, possibilita aos jovens estudantes brasileiros uma formação integral, ingressando-os ao mercado de trabalho, através de treinamentos, programas de estágio e aprendizado).

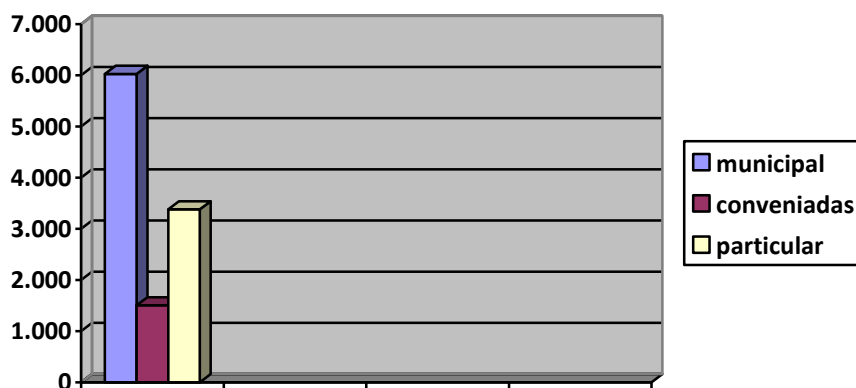
As creches passaram por nova constituição de equipes ao longo de 2014 e 2015, o que tornou complexo o atendimento e efetivação das práticas pedagógicas que se acredita. Tais experiências serão apontadas como pano de fundo para a compreensão da realidade das professoras que hoje atuam na rede municipal de Santo André.

Em meados do segundo semestre de 2015, houve o concurso para ADI. Até a presente data está em processo, na fase de publicação da lista de classificados para chamamento. A expectativa é que os profissionais que forem aprovados assumam seus cargos e componham os grupos das creches para iniciarem o ano letivo de 2016 nas composições dos módulos.

Tendo conhecimento dos processos de chamada de concursos públicos, é preciso deixar registrado que existe a possibilidade de mais um início de ano com desfalques nas creches e necessidade de reorganizações emergenciais.

Até ao final deste estudo, não foi possível tomar conhecimento da situação real. Por isso, as análises acontecem pautadas na realidade do ano letivo de 2015.

Gráfico 2 - Representação do atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos no ano de 2014 no município de Santo André



Fonte: Diagnóstico da educação em Santo André/Secretaria de Educação – GAE e Supervisão de Escolas Particulares, 2014

O Gráfico 2, acima, mostra uma representação do atendimento na rede do município de Santo André, no ano de 2014, para crianças de 0 a 3 anos. O total de atendimento foi de 10.907 crianças de 0 a 3 anos, segundo a Secretaria da Educação, a Gerência de Administração e Educação (GAE) e a Supervisão de escolas particulares.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o atendimento na Rede Municipal por dois períodos: parcial (manhã, das 7h às 13h, e tarde, das 12h às 18h) e integral (das 7h às 18h).

Tabela 1 - Apresentação da distribuição do atendimento na rede municipal por período, em 2014

Creches		Integral	Parcial
0 a 3 anos	Berçário	838	688
	1º Ciclo Inicial	957	1155
	1º Ciclo Final	959	1429

Fonte: Diagnóstico da educação em Santo André/Secretaria de Educação – GAE e Supervisão de Escolas Particulares, 2014

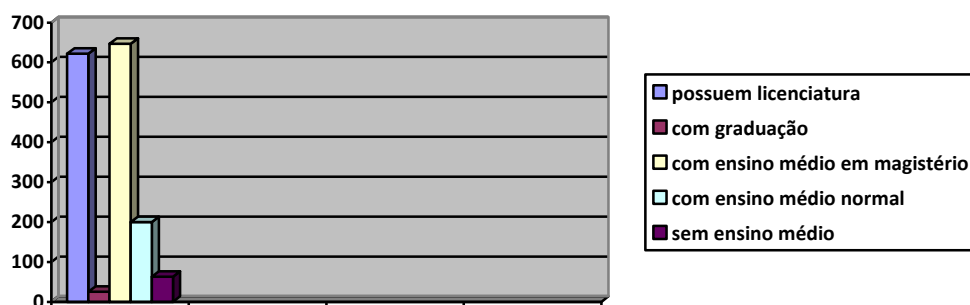
Nas creches, a previsão de atendimento inicial, em 2014, era de 6.000 crianças de três meses a 3 anos de idade. Segundo dados do site da Prefeitura Municipal de Santo André, com última modificação ocorrida no dia 18 de dezembro 2015, às 13 horas e 11 minutos, nas creches são atendidas atualmente 5.865 crianças de três meses a 3 anos de idade, e 1.236 com idades entre 4 e 5 anos. Já nas EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental), foram atendidas, em 2015, aproximadamente 8.000 crianças com idade entre 3 e 5 anos.

3.2.2 Profissionais docentes do município

Segundo o diagnóstico da educação de Santo André 2015, que teve como base de dados os dados fornecidos por diversas fontes - IBGE – Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos – DISE- PMSA DISE/SOPP – Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos – Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo – PMSA -, entre 2009 e 2013 havia 1.389 professores na Educação Infantil. Destes, 622 possuíam licenciatura; 25, graduações; 647, Ensino Médio em magistério; 200, Ensino Médio Normal; e 63 não possuíam Ensino Médio, conforme pode ser visto no Gráfico 3, a seguir.

Adiciona-se a esse quadro que, pautada no Plano Nacional de Educação (PNE), a Secretaria de Educação tem a meta de pensar em estratégias para elevar o nível de escolaridade do grupo de 910 professores com formação de nível médio.

Gráfico 3 - Representação da formação dos professores de Educação Infantil no Município de Santo André 2009-2013

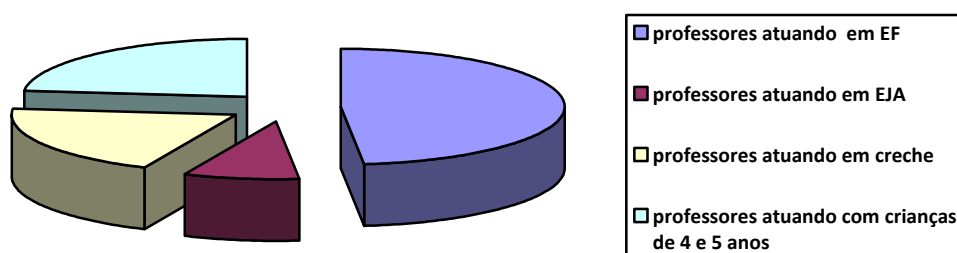


Fonte: Diagnóstico da educação em Santo André / Secretaria de Educação/ Prefeitura de Santo André

O ingresso desses profissionais ocorre por meio de concurso público para provimento de cargos para professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os dados apresentados no documento Diagnóstico da Educação de Santo André apresenta o total de professores na rede, em 2013, de 3.383 profissionais.

Quanto à atuação desses profissionais no município de Santo André, cujo percentual é indicado no Gráfico 4, a seguir, ocorre no Ensino Fundamental (EF), na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Infantil, sendo em creches com crianças de 0 a 3 anos e nas Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) com as crianças de 4 e 5 anos.

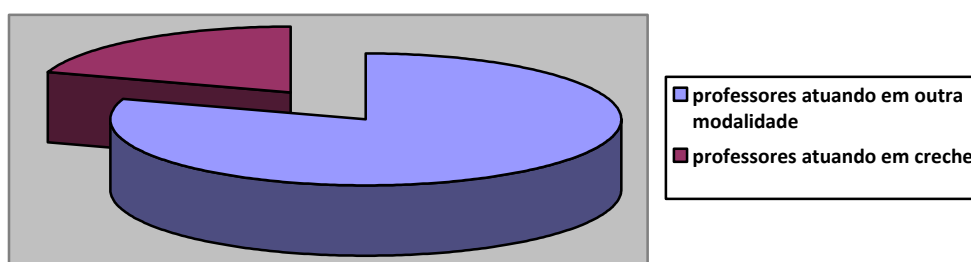
Gráfico 4 - Percentual de professores no Município de Santo André 2009-2013, por modalidade



Fonte: Diagnóstico da educação em Santo André / Secretaria de Educação/ Prefeitura de

O Gráfico 5, a seguir, apresenta uma representação do percentual de professores que atuam em creche no município de Santo André entre os anos de 2009 e 2013.

Gráfico 5 - Representação do percentual de professores que atuam em creche no Município de Santo André 2009-2013



Fonte: Diagnóstico da educação em Santo André / Secretaria de Educação/ Prefeitura de Santo André.

No que se refere à formação dos professores, o documento Diagnóstico da Educação de Santo André aponta que a Secretaria de Educação (SE) assume a diretriz da política de valorização que visa formar agentes públicos críticos que possam intervir, intencionalmente, na realidade, a fim de transformá-la na perspectiva da consolidação das diretrizes da política educacional.

Neste capítulo, discorreremos sobre o contexto de pesquisa, apresentando o município e a Educação em Santo André, mais especificamente, suas creches municipais e os profissionais docentes que atuam no município de Santo André. Eles são os sujeitos de pesquisa deste estudo. No próximo capítulo, a seguir, será apresentada a metodologia desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Este trabalho é caracterizado como um estudo empírico, pois buscou, por meio de entrevistas, capturar, através da narrativa, vivências dos entrevistados. Dialogou com professoras da rede municipal de Santo André para perceber suas concepções de infância, criança, creche, assim como a fim de entender como acontece o processo de constituição da identidade profissional das professoras entrevistadas que atuam em creches do município de Santo André, a partir de atribuições e pertencas, tendo em vista suas histórias de vida, concepções e condições de trabalho.

A organização deste trabalho envolveu, entre seus elementos, a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura, e a coleta de dados, com a integração das análises.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras de creche da Prefeitura de Santo André. A escolha desses sujeitos atendeu aos seguintes critérios: uma professora de ensino fundamental (4º e 5º anos), que ingressou na creche como professora, oriunda de lotação em 2014; uma professora iniciante, que ingressou na creche municipal como professora da citada rede em 2014 e que já havia atuado em creche na mesma rede, mas na função de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI); uma professora que, por opção, atua há vinte anos em creche, passando por várias transições e papéis na rede, inclusive como monitora; e uma professora que, também por opção, atua na creche pesquisada da rede, há 3 anos, mas com educação infantil há 12 anos.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndice A), pensada para nortear o diálogo e garantir a presença das seguintes categorias pré-determinadas: história de vida; concepção de criança, infância, brincar, creche, ser professora de creche, condições de trabalho.

A entrevista utilizada teve a narrativa como meio de coleta de dados, uma vez que as “experiências de cada uma constitui referencial que ajuda a avaliar as situações, acontecimentos, e o próprio percurso de cada uma” (JOSSO, 2004, p. 49).

Josso (2004) ressalta que falar das próprias experiências formadoras é contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal. Enfatiza a importância de se refletir sobre a ação, argumentando que

[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2004, p. 48).

Optamos por utilizar uma abordagem centrada nas narrativas de história de vida das entrevistadas porque assumimos, concordando com DUBAR (2009), que os complexos processos identitários contemporâneos implicam articulação entre o processo relacional do espaço profissional e a trajetória biográfica dos profissionais, possibilitando, assim, inúmeras posturas no campo profissional.

Este estudo não tem a intenção de aprofundar o conceito de narrativas, ou mesmo o das histórias de vida, mas aponta o uso das narrativas visando contribuir com uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que reitera, transforma e renova as teorizações e dispositivos de pesquisas e formação profissional.

As entrevistas conduzidas para este estudo foram gravadas para qualificar a análise dos dados, mediante autorização com registro em termo de consentimento livre e esclarecido, sendo validada pelo Comitê de Ética.

Depois de realizadas as entrevistas, cada uma foi transcrita na íntegra, sendo procedida a análise dos dados, retratando a visão dos docentes entrevistados e permitindo-nos olhar para os elementos oriundos da experiência de cada indivíduo.

O presente trabalho está pautado pela análise dos elementos acima mencionados e, portanto, pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa, objetivando, através do diálogo e a partir da voz dos próprios profissionais, suas vivências e experiências, assim como a compreensão desses elementos como constituidores da identidade das professoras entrevistadas.

Segundo Ludke (2013), ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e de suas relações com outras instituições da sociedade.

As análises foram fundamentais para esta pesquisa, uma vez que não se pode falar da identidade profissional da professora de creche sem se considerar a instituição, a concepção de criança e o como as professoras de crianças pequenas atuam.

Teve-se como ponto de partida desta investigação a identificação dos problemas em relação a estrutura, parceria, formação e inserção nas creches, vivenciados pelos sujeitos pesquisados, assim como a percepção de cada universo.

Para Bogdan e Biklen (1982), citados por Ludke (2013), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e centrando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Ainda segundo o mesmo autor, os estudos qualitativos, ao considerarem diferentes pontos de vista dos participantes, permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

A opção pela entrevista semiestruturada foi pensada a partir da possibilidade da coleta de dados acontecer mediante um diálogo, entendendo o conceito como uma concepção dialógica (FREIRE, 1993, apud STRECK et al.), pautada nas condições do diálogo verdadeiro e do seu papel central para uma educação libertadora. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Por meio dele, podemos dizer o mundo segundo nosso ver. É, também, um compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Através do diálogo, podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 117-118).

As professoras entrevistadas foram deixadas livres para expressar, sem preocupações, suas opiniões, e relatar sua prática, partindo das perguntas sugeridas na entrevista semiestruturada deste estudo. Portanto, as perguntas foram elaboradas de modo intencional.

Problematizando as falas, puderam ser destacados elementos constituintes da identidade que se mostraram relevantes, pertinentes, e que melhor explicavam as situações vivenciadas em creche, localizando, assim, os limites explicativos que direcionaram as escolhas que favorecem o processo de constituição da identidade desses profissionais. Esta inserção crítica na realidade poderá favorecer o processo de transformação.

O caráter de interação estabelecido na circunstância da entrevista entre o sujeito e o pesquisador foi observado, e a busca pela fluidez na entrevista tornou-se pontual na tentativa de alcançarmos autenticidade. As perguntas do instrumento foram compostas por palavras com significados que partiram da experiência de cada indivíduo, trazendo a visão de mundo e concepções dos sujeitos pesquisados, dando margem para que cada professora falasse sobre sua prática, sua visão de creche, e opinasse sobre os problemas enfrentados nesta rotina, além de apontar possíveis formas de superá-los.

As professoras entrevistadas foram previamente informadas sobre os objetivos deste estudo, contribuindo para que concordassem que as informações fornecidas fossem

utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa, respeitando-se o anonimato dos entrevistados e o sigilo das informações obtidas nas entrevistas.

Para conduzir a investigação, a pesquisa se propôs a realizar a entrevista como um instrumento para coletas de dados, sendo preciso conhecer bem as características do espaço e sujeitos para capturar o que era objeto do interesse da pesquisa. Para a condução de uma pesquisa, Gatti (2012, p. 69) considera essencial “saber que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto”, considerando uma “entrevista rica” como “aquela em que o pesquisador consegue diálogo real com o entrevistado”.

A busca pelas opiniões e percepções das professoras entrevistadas sobre os elementos apontados nas entrevistas pôde qualificar a investigação desta pesquisa. Buscou-se, no momento das entrevistas, conforme sugerido na educação libertadora, tornar os sujeitos conscientes de si mesmos, da própria condição e da possibilidade de reflexão para a transformação da prática.

Esta pesquisa visou utilizar o conceito do diálogo de modo a verificar sua efetiva contribuição no levantamento de elementos surgidos a partir da realidade de cada um e do contexto. A reflexão crítica incide sobre a realidade, levando à percepção do que não era percebido antes, uma vez que é preciso dar voz aos educadores, olhando sua história e capacidade de reagir aos desafios que o contexto apresenta para que sejam entendidos, e para que suas linguagens sejam articuladas com o cotidiano enquanto discurso transformador.

Quando falamos da identidade da professora entrevistada, é fundamental que esta estivesse consciente de si mesma, do seu papel, aberta para a reflexão – aspecto este que se mostra fundamental, visto que a investigação temática é elaborada para ser uma busca comum de finalidades, com o objetivo de buscar caminhos para uma ação na qual cresçam e se humanizem.

Durante a entrevista, as professoras foram questionadas para que falassem sobre suas histórias, escolha da carreira docente, formação, rotina, concepções e, inclusive, de questões que refletiam situações de negatividade e que impediam os sujeitos a viverem de maneira digna suas práticas no atendimento de crianças pequenas, além de favorecer uma inserção crítica, um mergulho nos processos de transformação da realidade a partir da mudança no modo de agir desses sujeitos, tendo em vista a forma como se desenvolve a identidade dos docentes de creche.

A análise dos dados obtidos através das entrevistas conduzidas foi organizada criteriosamente, de modo a garantir relação na busca de tendências e padrões relevantes. As decisões e escolhas decorrentes desse processo foram pautadas por princípios teóricos do estudo.

Triviños (1987) sublinha que as definições constitutivas nem sempre são suficientes para esclarecer como as variáveis serão operacionalizadas na pesquisa, ocasião em que as definições operacionais mostram-se necessárias. Isto vem ao encontro de Gil (1994), que explica que operacionalizar conceitos ou variáveis significa torná-los passíveis de observação empírica e de mensuração, isto é, identificadas de modo prático, enquanto que a definição constitutiva corresponde à de um termo teoricamente, ou seja, são as definições conceituais encontradas na bibliografia.

A definição das categorias de análise em toda pesquisa é sempre um processo complexo porque depende de muitos fatores. As categorias precisam de ancoragem na fundamentação teórica utilizada, assim como estar em harmonia com os dados coletados durante a pesquisa.

Ao escolher as categorias antes da coleta de dados, sustentadas apenas nos autores e pela experiência, foi preciso ter cuidado ao estruturar os instrumentos de pesquisa para que os resultados obtidos pudessem ser classificados dentro das categorias pré-definidas.

A fim de organizar os dados obtidos nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos sugeridos por André (2014): delimitar progressivamente o foco do estudo; formular questões analíticas; aprofundar a revisão de literatura; testar ideias junto aos sujeitos; usar extensivamente comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da PUCSP, de acordo com suas normas institucionais. As professoras entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o qual garante sigilo e anonimato aos entrevistados. Para esse fim foram utilizados, ao longo do trabalho, nomes fictícios para as entrevistadas.

As entrevistas ocorreram em espaços indicados pelas professoras, em dias e horários distintos, priorizando-se espaços que garantissem segurança e que as deixassem à vontade. O silêncio, a tranquilidade e o tempo também foram determinantes para a condução desta pesquisa, não sendo previamente determinado o tempo de duração da entrevista. Além disso, ressalta-se que todas as entrevistas foram gravadas e transcritas de acordo com a autorização prévia das entrevistadas.

Procedimentos de Análise

Os dados foram analisados da seguinte forma:

1. As entrevistas foram transcritas na íntegra;
2. Foram feitas várias leituras das entrevistas em busca da apreensão do conteúdo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, buscando organizar os dados nas categorias previamente definidas para que respondessem aos objetivos do trabalho;
3. Foram organizadas tabelas com as categorias utilizadas, destacando os grandes temas;
4. As falas foram recortadas e agrupadas de acordo com cada tema (Apêndice C);
5. Após a organização dos dados correspondentes ao período de formação e/ou de atuação das entrevistadas, possíveis subtemas foram identificados para cada um dos temas. Os recortes do discurso foram reagrupados de acordo com a semelhança dos dados, que passaram a compor um mesmo subtema.

4.1 Entrevistas

Foi elaborado um roteiro semiestruturado, com grandes temas, a fim de se criar um espaço de diálogo para que as professoras pudessem falar, sentindo-se acolhidas e com liberdade. O intuito foi criar um ambiente favorável para a narrativa das práticas e das histórias de vida, de modo a ouvir os relatos das professoras narradoras sobre suas existências, buscando reconstituir os acontecimentos que vivenciaram e, desta forma, transmitindo as experiências e marcas adquiridas. Através dessas narrativas, foi possível obter informações importantes que pautaram as análises deste estudo.

A entrevista semiestruturada utilizada listava: objetivos, temas e possíveis perguntas que favoreceram as falas (Apêndice A). Além dela, foi elaborado um pequeno questionário para coletar informações com o intuito de traçar o perfil das professoras entrevistadas (Apêndice B).

Após a realização das entrevistas, houve um reagrupamento das categorias. Salienta-se que, apesar de não terem surgido novas categorias, elas se evidenciaram, e as semelhanças favoreceram a reorganização, aprofundando as categorias definidas a priori e indicando subcategorias.

As categorias foram apoiadas na discussão teórica apresentada enquanto fundamentação do presente estudo. Pensando que todos estes elementos fazem parte da constituição da identidade profissional e a atribuição e pertença são inerentes deste processo, mostramos, a seguir, como as categorias e subcategorias foram organizadas.

CATEGORIAS
Concepções de infância, de criança e de brincar
Concepção de creche e compreensão do que é ser professora de creche
Marcas da formação inicial e de formação continuada
Condições de trabalho
SUBCATEGORIAS
Papel da família e compreensão da função da professora de creche
Afetividade
Papel da equipe gestora na constituição da identidade da professora

Comumente reorganizamos as categorias, o que é reflexo da dissonância que existe entre os aspectos teóricos e práticos de uma pesquisa, o que gera nova necessidade de trabalhar os dados e, assim, trazer para o contexto da pesquisa essas categorias.

Neste subcapítulo, apresentamos as entrevistas conduzidas para esta pesquisa. No próximo, discorreremos sobre a organização dos dados.

4.2 Definindo a organização dos dados

Para a definição das categorias¹³, é necessário esclarecer as variáveis para a constituição da identidade profissional. Acreditando que as concepções as permeiam, este estudo posiciona-se apontando alguns elementos que constituam essa identidade.

Ponte (1992) observa que as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva, que se formam em um processo simultaneamente individual (como resultado da

¹³ O termo categoria é entendido como “rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” (BARDIN, 2009, p. 117).

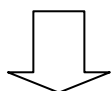
elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Pontua que nossas concepções são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e, também, pelas representações sociais dominantes.

O autor afirma que as concepções dependem das atribuições que assumimos ou não como pertença. Assim, as concepções podem ser vistas como o pano de fundo organizador dos conceitos, uma vez que condicionam a forma de abordagem das tarefas, muitas vezes orientando-nos para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas. Sustenta que estreitamente ligadas às concepções estão as atitudes, as expectativas e o entendimento que cada um tem do que constitui o seu papel em uma dada situação - nesta pesquisa, como professora de creche. Portanto, as concepções podem ser a reprodução do que lhes é atribuído pelos outros ou mesmo por outros fatores que constituem igualmente seus condicionantes, incluindo os mais gerais de ordem cultural, de ordem social, de ordem institucional, e as capacidades de ordem individual (PONTE, 1992).

Tendo em vista a importância da definição conceitual para direcionar as análises, esta pesquisa trouxe na fundamentação teórica o embasamento conceitual que colaborará para a análise dos dados coletados.

Tabela 2 - Tabela de especificação para elaboração da pesquisa e análise dos dados

Entrevista semiestruturada para coleta dos dados através do relato da	Indicadores	Eixos	Categorias	Subcategorias
História de vida pessoal e profissional		Formação docente	Concepções de infância, de criança e de brincar	Papel da família na compreensão da função da professora de creche
	Atribuição e pertença	Prática	Concepções de creche e de ser professora de creche	Afetividade
			Marcas da formação inicial e continuada	Papel da equipe gestora na constituição da identidade da professora de creche
		Sistema/ Políticas públicas	Condições de trabalho (infraestrutura educacional)	



Elementos que permeiam a constituição da identidade da professora de creche

Considerou-se relevante neste trabalho a elaboração da Tabela 2, anteriormente apresentada, objetivando expor, de forma clara e sucinta, uma especificação para nortear a elaboração da pesquisa e as análises dos dados coletados.

Neste subcapítulo, discorreremos sobre a organização dos dados desta pesquisa. No próximo, apresentaremos os participantes da pesquisa: as professoras entrevistadas da rede de creche do município de Santo André.

4.3 Participantes da pesquisa

Quando as professoras foram convidadas para participar desta pesquisa, por conta dos critérios já relatados, a disponibilidade imediata de todas nos causou surpresa. O

compromisso com a pesquisa foi absoluto. Contudo, demonstraram, desde o início do processo, preocupação com suas respostas e de como estas seriam utilizadas.

Algumas de suas falas demonstram tal preocupação, como, por exemplo:

“... mas como posso ajudar?”

“... não sei o que vou falar!”

“... e se o que eu falar não te ajudar?!”

“... ah, mas o que eu faço não serve para pesquisa...”

Estas falas revelam a insegurança que cada professora tem com o seu papel profissional, uma vez que esta latência tem lugar por não estarem impregnadas de seus papéis como professoras de creche. Isso se evidencia no trabalho como profissional na creche, visto que, socialmente, não é considerado um trabalho valorizado, e as entrevistadas demonstraram preocupação com o sentido que seu trabalho na creche possa ter para que as outras pessoas vejam sua atuação.

Foram necessárias várias falas da entrevistadora que tranquilizassem as participantes desta pesquisa, levando-as à percepção de que tinham muito a contribuir, ressaltando que a entrevista seria uma conversa sobre a sua vida pessoal e profissional que geraria dados a serem utilizados apenas para fins de pesquisa, ou seja, respeitando-se o anonimato das entrevistadas e o sigilo das informações obtidas nas entrevistas.

A entrevista favoreceu o diálogo, levando as professoras a refletirem sobre suas funções, revelando a identidade de cada uma, suas histórias de vida, através de suas narrativas. Conforme defende Josso (2007), o trabalho de reflexão

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. [...] Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruiria pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. É por essa razão que essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas (JOSSO, 2007, p. 415-416).

Pensando que as situações educativas são um lugar e um tempo, participaram desta pesquisa quatro professoras, selecionadas pelos critérios já apresentados, que atuaram em creche na Prefeitura Municipal de Santo André em 2014 e continuaram nesta modalidade em 2015.

Todos os dados desta pesquisa foram coletados entre julho e agosto do ano de 2015. Houve variação no tempo de cada entrevista - de 35 minutos a 2 horas - a fim de que fossem respeitadas as características de cada professora entrevistada no discurso. Independentemente do tempo utilizado, todas as entrevistadas contribuíram com dados para as análises feitas neste estudo.

A diferença de tempo na condução de cada entrevista revela diferentes formas de interação, dado que alguns sujeitos são mais desenvoltos ao falarem sobre suas práticas e emitirem suas opiniões, enquanto outros são mais tímidos, mais introspectivos, muitas vezes silenciando e apenas continuando a narrativa com a intervenção da entrevistadora.

Foi necessária atenção total nesses momentos. Perguntas foram feitas desencadeando as narrativas; a escuta foi atenta, havendo a necessidade de entender as mensagens ditas e não ditas, tratadas neste estudo como mensagens subliminares¹⁴ de cada professora. Aqui se evidencia algo que estava oculto e, no momento das entrevistas, não conseguia transitar no diálogo com facilidade: a questão do sentimento de pertença que, em alguns momentos das narrativas, ficava muito forte, pois algumas entrevistadas se sentiam professoras de creche, enquanto outras não conseguiam se ver nesse papel.

Cabe salientar aqui que, se, por um lado, o fato de esta pesquisadora/entrevistadora pertencer ao mesmo segmento e rede das entrevistadas ter facilitado o diálogo com as professoras e a coleta de dados, por outro foi preciso muito preparo e cuidado para que os dados fossem coletados e analisados com imparcialidade, uma vez que a mesma faz parte desse contexto, em determinados momentos como professora de creche, e em outros como assistente pedagógica (função atual) na rede do município de Santo André.

Em vários momentos, foi preciso fazer um gesto, dizer uma palavra, pois as expectativas eram evidentes, como se as entrevistadas esperassem uma aprovação sobre o que estavam dizendo, inclusive por meio da linguagem corporal que se estabeleceu entre a

¹⁴ Diz-se subliminar de algo que não é visto conscientemente, que atua de forma indireta no subconsciente das pessoas de modo a atingir o objetivo desejado, em suas consciências.

pesquisadora e as entrevistadas e se mostrou relevante. Por outro lado, vale observar que os momentos de silêncio na entrevista também foram significativos e, por vezes, marcavam o momento de mudar de assunto, mesmo que a pesquisadora esperasse mais.

Cada professora teve uma forma de narrar, dialogar ou silenciar as ideias, buscando organizar os pensamentos ou tentando retomar uma situação, como se olhando de fora, refletindo sobre o que era dito, relembando situações ou sentindo emoção, agitação, euforia, ou mesmo demonstrando inconformismo. Duas das quatro entrevistadas perceptivelmente tiveram prazer em relatar a história de vida e profissional, detalhando, demonstrando envolvimento com cada fala, em contraste com as outras duas, que demonstraram uma preocupação constante em relação as suas falas, respondendo ao que era perguntado, silenciando para indicar que o assunto estava encerrado.

A diferença entre as entrevistadas é que, enquanto duas delas falavam com segurança, as outras duas demonstravam insegurança, evidenciando o nível de criticidade que cada uma tem sobre a sua própria fala. Foi preciso refletir os sentidos e os silêncios que a profissão de professora de creche traz no processo de construção e reconstrução dos sujeitos preocupados com a Educação e, em consequência, com a sua identidade.

Foram elencados critérios para a escolha das entrevistadas, e o questionário inicial (Apendice B) foi utilizado para uma estruturação do perfil das professoras.

Visando garantir sigilo, cada professora recebeu o nome de uma flor. A questão simbólica da escolha por estes nomes se deu, primeiramente, porque este estudo retrata a mulher professora e o espaço significativo que ela ocupa, atuando em creche. Quando pensamos nas flores, pensamos na beleza, força, mistério e delicadeza, algumas das características da mulher. Pensamos, também, que plantamos, cultivamos e enviamos flores por diferentes razões e em diferentes momentos, mas sempre com o mesmo propósito: dizer aquilo que não pode ser simplesmente dito, e fazê-lo com beleza e graça. Considerando a importância de se falar da professora de creche, de sua identidade, e entendendo a importância deste tema, os nomes utilizados foram de flores. O significado de cada uma das flores escolhidas¹⁵ é:

¹⁵ A definição das quatro flores escolhidas, ou seja, amarílis, gardênia, dália e margarida, foi extraída do site FloresWiki.com, disponível em <<http://www.floreswiki.com>>.

Amarílis – A planta chamada Amarílis possui formosas flores. A sua aparência é similar à das açucenas, embora possa dizer-se que são muito mais formosas. Ao oferecer uma flor de amarílis, estamos a transmitir admiração.

Gardênia – É uma planta ornamental originária da China, pertencente à família das rubiáceas e que apresenta grandes e belas flores brancas. Ela pode significar pureza, sinceridade, doçura, e também pode ser o símbolo de um amor secreto.

Dália – A planta conhecida como Dália pertence à família das *Compositae*. Esta planta é originária do México e conta com características como ser herbácea e perene. As flores destas plantas representam a paixão e o impulso. No significado mais profundo desta planta, encontra-se a desordem e a instabilidade.

Margarida – As plantas das margaridas contam com um bom tamanho e podem formar grandes plantas com os seus caules individuais. O seu significado é o da inocência. No caso das margaridas brancas, podem ser usadas para expressar um amor cheio de pureza.

PROFESSORA AMARÍLIS

Esta foi a primeira professora entrevistada. Tem trinta e dois anos, é casada e não tem filhos.

Foi uma criança metódica, com domínio das brincadeiras e sempre na liderança, mas muito brincante. Os esportes fizeram parte de sua infância.

Fez magistério, graduou-se em 2010 no curso de Educação Física, em instituição privada, e em 2013 fez Pedagogia. É pós-graduada em Psicopedagogia. Trabalha na educação infantil há 12 anos. Ao longo da entrevista, fala sobre a escolha profissional e deixa claro que o seu caminho sempre foi direcionado pelo pai para atuar na educação, uma vez que ele tinha vontade de montar uma escola para a filha. Pontua que fugiu muito da carreira em educação, pois gostava de batalhas, desafios, e queria fazer Arquitetura. Entretanto, por motivos financeiros, não conseguiu, e, de certa forma, as portas da educação sempre estavam abertas. Do seu ponto de vista, demorou em dar continuidade aos estudos após o magistério: “Minhas amigas começaram a Pedagogia em seguida do magistério, e eu já estava com 24 para 25 anos e não tinha começado nenhuma faculdade, tinha só o ‘reles’¹⁶ magistério.

¹⁶ Quando a Professora Amarílis fala que o magistério era “reles”, refere-se ao fato de suas amigas já terem

Então, eu me sentia assim, meio o fim. Profissionalmente eu estava muito aquém” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Amarílis começou a trabalhar como professora de creche no ano de 2005. Nunca teve outra atividade profissional. Em 2013, iniciou como professora de creche em Santo André.

Sua entrevista demonstra a subalternidade em relação ao pai e à educação disciplinar. Em sua prática, fica evidenciado que a educação rígida e pautada em regras é refletida em sua atuação, quando diz: “Eu acho que o que me faz continuar é essa troca afetiva que é muito grande, essa aprendizagem que é muito rápida, principalmente as aprendizagens procedimentais, que eu acho que foi o que foi muito vivo pra mim, na minha infância, igual o meu pai me ensinava como abrir a banana. Ele me ensinava como comer as frutas e eles falam que sabem quem são meus alunos pelo jeito que eles abrem a banana, e isso é uma coisa que ninguém vai ensinar” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Esta professora tem um perfil mais voltado para a questão profissional.

PROFESSORA GARDÊNIA

Esta entrevistada tem trinta e quatro anos, é separada e tem uma filha. Brincou muito na rua com a irmã e os amigos.

Não fez magistério. Acredita que, às vezes, queria ser professora quando criança, mas apenas depois de “grande”. De tanto ouvir a mãe relatar situações da época da ditadura, percebeu seu encantamento por história. Era, inclusive, muito boa aluna nesta disciplina, pois adorava ouvir os relatos históricos feitos pelo professor. Frisa que nunca quis ser professora de criança pequena: “Eu lembro que não queria ser professora de Educação Infantil” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Trabalhou em empresa privada, na área de produção, e somente depois de casada decidiu que faria Pedagogia. Explica a escolha decidida na época da seguinte forma: “Não sei o que eu quero! Ah, o que eu vou fazer? Mas ser professora sempre foi uma opção. As outras eu não recordo” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Assim, começou a trilhar o caminho da educação. É pós-graduada em Psicopedagogia, por instituição privada.

Após ficar desempregada, resolveu dedicar-se aos estudos até decidir prestar e passar no concurso para Agente de Desenvolvimento Infantil, da rede municipal de Santo

se graduado na faculdade, enquanto ela havia feito somente o magistério.

André. Ficou nesta função por dois anos e meio, quando passou em outro concurso da mesma rede, para professora de educação infantil e ensino fundamental, ingressando em agosto de 2014, após licença maternidade. No fim do ano de 2014, atuou no Ensino fundamental devido a uma necessidade de horário, e em 2015, optou por atuar em creche.

Esta passagem de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) para professora era desejada. Para ela, houve contribuição em sua prática ter estado neste primeiro papel, mas assumir como professora foi difícil, desencadeando nova prática e postura, mesmo em relação aos parceiros ADIs.

As falas desta professora evidenciam a questão da dúvida na escolha da carreira e da dificuldade em passar do papel de ADI para o de professora, apesar de frisar a contribuição desta função em seu aprendizado como professora de crianças pequenas. Sobre esta questão, comenta: “A professora é bem diferente dessa ADI (risos). Eu achava que era bem fácil (ser professora), e aí eu falo assim: ‘ah, eu era feliz e sabia, porque eu era feliz, eu era muito feliz ali.’ Mas também sou muito. Eu gosto e eu estou no ciclo que eu escolhi também, que é o primeiro ciclo dos anos iniciais - as crianças de um ano e meio a três anos, podemos dizer, porque começa com um ano e pouquinho” (PROFESSORA GARDÊNIA).

É interessante observar que ela anteriormente dizia que nunca trabalharia com crianças pequenas, mas que, hoje, trabalhar com elas é a sua escolha, e que não se vê atuando em outra faixa etária.

A indefinição na escolha da carreira deixa o perfil da referida professora mais confuso, apesar de suas falas deixarem claro haver certeza na escolha.

PROFESSORA DÁLIA

A terceira professora tem quarenta e oito anos, é casada e não tem filhos por opção. Fez magistério em 1987, por uma escolha e imposição da mãe, que tinha o sonho de ter uma filha professora. Como dependia financeiramente da mãe, aceitou tal imposição. Após tornar-se professora, viu o sonho da mãe realizado e, no trabalho, uma oportunidade de atuação profissional que lhe daria autonomia e independência.

Graduou-se em Pedagogia em 1992 e tem duas pós-graduações em educação.

Antes de iniciar o seu trabalho no magistério, trabalhou como balconista e auxiliar de escritório. Buscava a independência econômica, visto que não se via como professora, além de sentir insegurança em desempenhar o papel de docente.

Seu ingresso na prefeitura de Santo André, através de concurso para monitora de creche, em 1990, por meio da secretaria de assistência social, aconteceu por escolha própria e desejo de emancipação total da mãe. Afirma que, quando iniciou na creche, contou com o suporte da coordenação pedagógica e, posteriormente, com formações adicionais que lhe deram condições de trabalhar com crianças pequenas.

Sentindo-se professora, participou de movimentos das monitoras na luta pelo enquadramento no estatuto do magistério, sendo bem-sucedida e passando a atuar, desde 2003, como professora de educação infantil e ensino fundamental.

Ressalta, com orgulho, que trabalha em creche por opção há 23 anos, demonstrando determinação e segurança nessa escolha profissional. Afirma que já pensou em atuar com crianças maiores no Ensino Fundamental, mas não vê em si condições, uma vez que acredita que o seu perfil seja o de atuar com crianças pequenas na creche.

A professora Dália, em suas falas, deixa claro que, inicialmente, não foi sua a escolha da carreira profissional, mas é impressionante observar como ela se constituiu professora, percebendo-se hoje como tal. Reporta: “Eu acho que eu aprendi e que enriqueci mais os meus conhecimentos quando eu me tornei professora; talvez pela valorização, porque me atribuíram de fato uma responsabilidade” (PROFESSORA DÁLIA).

Fica evidente que a professora Dália tem um perfil voltado para a profissão de docente de creche, em um percurso construído ao longo de muitos anos e cada vez mais alicerçado.

PROFESSORA MARGARIDA

A quarta professora tem quarenta e cinco anos, é casada e tem um filho e um neto.

Teve uma infância muito sofrida, pois o pai era alcoólatra e pouco se lembra de ter brincado quando criança.

Sempre quis ser professora. Quando ia para a casa da avó, brincava com o irmão e os primos de escola, em uma sala improvisada com giz e uma porta que fazia, às vezes, de lousa.

A mãe sempre dizia que ela não deveria ser professora, nunca a incentivando a fazer o magistério que tanto queria, além de afirmar, constantemente, que as professoras eram muito mal pagas. Entretanto, nada adiantou aquela postura contrária da mãe quanto à profissão que almejava ter: a de professora. Assim, como ela mesma afirma, “bati o pé”; e, em 1996, iniciou o curso de Pedagogia em instituição privada.

Depois de formada, trabalhou em uma creche conveniada e abriu uma escolinha de educação infantil com a mãe. Contudo, após um ano de funcionamento, fechou-a porque sua mãe mudou-se para o interior.

Em 2009, ingressou por concurso na prefeitura de Santo André, sempre atuando com os maiores, no Ensino Fundamental, que é a sua preferência. Entretanto, em 2014, com o processo de lotação, foi “obrigada” a assumir uma sala em creche, pois, no momento de sua escolha, era o único segmento que ainda tinha vagas.

A professora Margarida foi a única entre as quatro entrevistadas que havia decidido ser professora desde criança, além de ter sofrido grande conflito por ter enfrentado a própria mãe, que era contra a realização desse sonho.

Ela também foi a professora que mais sofreu, entre as quatro entrevistadas, ao ingressar na creche, uma vez que seu perfil é para atuar com crianças maiores, mas, devido à lotação, viu-se “obrigada”, como ela mesma afirma, a escolher a creche, enfrentando diversas dificuldades, como o desconhecimento da realidade da creche, das características da faixa etária, e a falta de suporte da equipe gestora. Esse conflito vivenciado pela professora Margarida, de ter sido “obrigada” a assumir uma posição que demandava um perfil que não era o dela, ainda hoje faz-se presente.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. No próximo, trataremos da análise dos dados coletados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

*As missangas, todos as vêem... Ninguém
nota o fio que, em colar vistoso, vai
compondo as missangas*
MIA COUTO, 2009

Este estudo parte da compreensão de que uma pesquisa científica é realizada em um movimento contínuo de fases interligadas, mas que têm características e objetivos específicos.

Com o propósito de assimilar e confirmar, ou não, os pressupostos da pesquisa, ampliando a compreensão do contexto, a análise de dados, apresentada neste capítulo, tem por objetivo compreender o que foi coletado.

O presente estudo procurou utilizar a análise de conteúdo (Bardin, 2009), que analisa dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas - neste caso, mensagens oriundas das transcrições de entrevistas conduzidas com quatro professoras de creche do município de Santo André.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (p. 51).

Bardin (2009) esclarece que a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização dos dados e que suas fases devem ser organizadas em torno de três pólos: “a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (p. 121).

A pré-análise, primeira fase da organização de análise de conteúdo, objetivou a sistematização para que se pudesse conduzir as sucessivas operações de análise.

Neste estudo, foi feito o uso da narrativa nas entrevistas, por ser um conceito abrangente, um guarda-chuva que pode comportar uma ampla gama de objetos e domínios de análise. Entre os possíveis objetos, podem-se citar estruturas textuais (documentos de arquivos, por exemplo), trocas interativas e situações de comunicação social, assim como convenções socioculturais, tais como discursos políticos, cartas dos leitores de um jornal e relatos autobiográficos (LOPES DE OLIVEIRA, 2006).

A experiência da narrativa auxilia aquele que narra a entender melhor a continuidade em sua linha do tempo, a despeito dos eventos e processos transformadores vivenciados pelo entrevistado. Conforme explica Lopes de Oliveira (2003),

O recurso às narrativas como objeto de compreensão e intervenção sobre processos de desenvolvimento profissional docente é fenômeno muito recente na pesquisa educacional. É efeito de um conjunto de mudanças epistemológicas em ciências sociais que resulta numa compreensão das práticas discursivas, não apenas como meio de *expressão* da interioridade dos sujeitos; a fala como janela da mente. Tais práticas passam a ser identificadas também como contexto de *constituição* subjetiva. O efeito de tal deslocamento não é de menor importância. Dá lugar a uma compreensão pública da subjetividade, na qual o senso de si emerge e se transforma no contexto das situações comunicativas, em meio a sistemas semióticos e de atividades concretos (LOPES DE OLIVEIRA, 2003, p. 3).

As análises dos dados são apresentadas em vários momentos, com base no referencial teórico do capítulo 2:

- a) Apresentação de si, escolha da carreira e escolha da creche;
- b) Formação: marcas da formação inicial e continuada/concepções;
- c) Sistema/Políticas públicas: condições de trabalho;
- d) Papel da gestão, importância dos pares e afetividade.

É relevante mencionar que, apesar da organização, esta análise não é linear, e que a questão da atribuição e pertença, sendo atos de atribuição àquilo que os outros dizem que você é - “identidade para o outro”- e atos de pertencimento, representados pelo que você quer ser - “identidade para si”- aparecem como representação da essência da teoria sociológica da identidade (DUBAR, 2009).

5.1 Apresentação de si, escolha da carreira e escolha da creche

Através das narrativas, as professoras se apresentaram em um contexto de história de vida e se posicionaram como pessoas e profissionais, demonstrando suas satisfações ou insatisfações em relação ao contexto de creche e à sua constituição profissional.

Inicia-se com a percepção da forma como cada professora se apresenta, já demarcando questões que constituem as identidades. Cada uma percebe, de forma distinta, sua individualidade para apresentar-se.

Um relato de uma das professoras entrevistadas, a Amarílis, indica como ela se posiciona em relação a seu pai, assumindo as atribuições que este lhe impõe e, como pertença, o comportamento correto, que respeita as regras.

“Fui uma criança criada com muitas regras, com muitas formas de agir já determinadas pelo meu pai. Meu pai era super... Era da polícia, e então a gente tinha muitas regras para as coisas; e eu não podia fazer assim, bagunçar da mesma forma que uma criança normal faria” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Outra das entrevistadas, a professora Gardênia, posiciona-se explicando quem é a partir da apresentação da sua estrutura familiar e das relações sociais mais primárias: pais separados e filha mais velha (CIAMPA, 2005).

“Bom, eu sou a filha mais velha e de pais separados. Isso já foi um pouco difícil, ser assim. Somos eu e a minha irmã, filhas dessa união. Meu pai teve outra família, mas minha mãe só teve nós duas e nossa vida não foi muito fácil, diante dessa circunstância” (PROFESSORA GARDÊNIA).

A professora Dália também procura diferenciar-se em uma perspectiva histórica, ao discorrer sobre aspectos do seu passado que representavam quem ela era quando criança.

“Minha infância foi um pouco problemática. A Dália criança foi uma criança muito pobre e muito feliz, que brincou muito na rua, brincou muito de ‘pega pega’, ‘esconde esconde’, soltou pipa, mãe da rua e todas as brincadeiras que hoje praticamente não se brinca mais” (PROFESSORA DÁLIA).

Já a professora Margarida, trouxe em sua fala a tristeza vivenciada na infância que a marcou profundamente. Buscou, visivelmente, uma singularidade, uma distinção entre todos os outros.

“Minha infância foi um pouco problemática. A minha mãe sempre trabalhou, desde meus sete meses de vida. Meu pai era alcoólatra, ele sempre teve problema com álcool. Então, assim, minha mãe sempre apanhava dele. Eu me lembro que minha mãe trabalhava em hospitais, e trabalhava aos domingos também. De domingo eu que cuidava da casa, do meu irmão, eu que cozinhava, lavava. Minha infância foi triste, não tive muitos brinquedos, não saía muito para passear. Minha mãe trabalhando, meu pai saía pro bar e eu assumia tudo em casa, aos domingos. Chegou uma época que minha mãe tinha dois empregos. Ela trabalhava a noite no hospital e de dia fazia algumas faxinas em casas. E desde os meus nove anos eu cuido do meu irmão” (PROFESSORA MARGARIDA).

As professoras deixaram subentendido que provêm de famílias simples, com dificuldades econômicas, considerando as condições de vida e educação que lhes foram oferecidas.

Os relatos anteriormente mencionados, das professoras entrevistadas, corroboram com um estudo de Gatti (2010) sobre características e problemas da formação de professores no Brasil, que destaca: “é muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos” (p. 1363).

A professora Amarílis é filha de policial, e enquanto ele estava na ativa a situação financeira da família era, aparentemente, mais favorável. Contudo, após a baixa do pai, a

realidade da família mudou, passando a ter uma situação econômica mais desfavorável. A professora Gardênia é filha de pais separados, e a mãe lutou dia a dia para o sustento da família. A professora Margarida é filha de mãe trabalhadora e pai alcoólatra, demonstra dificuldade e muito sofrimento ao abordar a própria infância. A professora Dália, por outro lado, posiciona-se como uma pessoa que teve uma infância um pouco problemática e que era muito pobre, mas acrescenta que também era muito feliz. Esta referência à felicidade na infância foi mencionada por três das professoras entrevistadas, sendo a quarta, a professora Margarida, a única exceção.

Com as narrativas, objetivou-se dialogar com o caminho traçado na pesquisa, que teve como ponto de partida a análise de elementos que constituem a identidade profissional das professoras de creche. As marcas das trajetórias das histórias de vida de cada professora, trazendo elementos que constituem a identidade como professora de creche, foi o primeiro passo para considerar as narrativas para esta pesquisa.

Nas entrevistas, buscou-se conhecer os diferentes percursos e perceber as marcas dos elementos destacados neste estudo. Nos relatos das professoras, colhidos nas entrevistas, percebe-se a forma como o ser professora surgiu, seja como escolha ou como atributo familiar.

Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma tinha convicção, desde pequena, de que um dia seria professora:

“Por volta de 10 anos... Eu improvisei uma escolinha, uma sala de aula, minha lousa era a porta. Daí eu pegava meu irmão e meus primos como alunos, dava folhas para eles e sentava todo mundo no chão; eu dava lápis pra eles. E ali eu era a professora, ali eu sempre me realizava. Eu sempre gostei de ensinar” (PROFESSORA MARGARIDA).

Por outro lado, duas das professoras entrevistadas não apresentaram a mesma convicção, posto que a escolha da carreira profissional a ser seguida foi feita por familiar, seja de forma imposta ou através do convencimento.

“Na verdade, eu não queria ser professora... Na verdade, não foi uma opção. Isso aí foi uma imposição... porque nós somos em três irmãs e tem o meu irmão, e a minha mãe gostaria que uma fosse (professora), mas elas não se interessaram por nada, e então sobrou uma: fui eu” (PROFESSORA DÁLIA).

“Meu pai sempre quis que eu investisse na carreira do magistério. Na época que eu era mais nova, estava na moda montar escolinhas, e ele sempre pensou em montar uma escolinha pra mim. Pra mim a educação era meio que já naturalizada em casa, o dom, e eu queria buscar uma outra coisa” (PROFESSORA AMARILIS).

Uma das entrevistadas tinha dúvidas quanto a querer ou não ser uma professora desde criança. Primeiro menciona que não pensava em se tornar professora um dia, mas, em seguida, indica que ser professora fazia parte de suas brincadeiras de infância.

“Eu não pensava em ser professora. Aliás, alguns momentos sim, naquelas brincadeiras de criança, aí sim eu pensava: ‘Ah, eu vou ser professora!’” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Apesar das diferentes formas que levaram as professoras entrevistadas a escolherem o magistério, todas, em algum momento, procuram auto-afirmar-se.

Ao longo da conversa, a professora Gardênia demonstra duvidar a respeito do momento real da escolha pela carreira, e elege um episódio da vida, quando diz que foi fortemente influenciada pelas aulas de história sobre a ditadura.

“Isso é confuso na minha cabeça, um pouco confuso. Em alguns momentos eu queria ser professora (...) E eu, às vezes, falava que queria ser professora, às vezes eu falava que não queria mais decidir mesmo qual seria a minha profissão. Eu queria ser professora de História. Na minha cabeça, sempre foi isso: professora de História. Eu sempre gostei de História. Eu comecei a gostar de História, de fato, assim que eu me lembro muito. Na época que a gente estudava sobre a ditadura militar e as guerras, o nazismo. Eu ficava alucinada... Em outra época, não” (PROFESSORA GARDÊNIA).

As professoras Amarílis e Dália apontam, em suas falas, a importância vista por seus pais na profissão, colocada como uma afirmação de domínio e, também, como uma atribuição.

“Ela (a mãe) queria que eu fizesse magistério, e com o magistério estava garantido, e ela já me via como pró. Ela sempre achou bonita a profissão professora e ela achava que, pelo menos eu acho, que a muitos anos atrás, quando o professor era professor com P maiúsculo, era valorizado, eu acho que aquilo ficou muito na mente dela, e talvez ela achasse que eu fosse ter, assim, o mesmo valor com o cargo de professor que era valorizado lá nos anos passados” (PROFESSORA DÁLIA).

“Meu pai sempre quis que eu investisse na carreira do magistério. Na época que eu era mais nova, estava na moda montar escolinhas, e ele sempre pensou em montar uma escolinha pra mim” (PROFESSORA AMARILIS).

Já a professora Margarida mostra que, apesar do sonho de ser professora desde criança, a mãe sempre foi contra.

“Minha mãe queria que eu fizesse direito, mas eu nunca quis. Daí eu fiz a inscrição pro vestibular, todas em direito, mas não fui fazer as provas porque não era o que eu queria. Sempre bati o pé que queria ser professora. Não fiz magistério porque minha mãe nunca me incentivou a fazer. Ser professor ganha muito mal, mas aí eu bati o pé e em 1996 eu fui fazer pedagogia” (PROFESSORA MARGARIDA).

Todas elas confrontaram-se com o contexto vivenciado, buscando afirmação de si mesmas, em uma tentativa de reconhecimento próprio.

A professora Dália traz esta questão quando, apesar da determinação da mãe na escolha da profissão, encontrou, na opção pela docência, uma forma de afirmar-se perante a mãe.

“Eu embarquei porque queria ser independente da minha mãe. Eu sempre quis comprar minhas coisas com meu dinheiro. Então eu prestei o concurso, passei. E como nós fazíamos a mesma coisa que o professor, nós lutamos e passamos para professora”¹⁷ (PROFESSORA DÁLIA).

Nóvoa (2009), ao referir-se à formação de professores, observa que é preciso dar atenção às dimensões pessoais da formação docente, valorizando e utilizando a capacidade de relação e comunicação. Segundo o autor,

[...] temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Ao questionar como cada um se tornou professor, aborda a questão da identidade, argumentando que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 15).

Cada professora teve sua narrativa construída de uma forma, o que a torna uma pessoa construindo sua identidade profissional. Portanto, é preciso entender como ocorre a chegada à creche e a forma como essas profissionais são inseridas e se sentem nesse momento.

Ao ouvir os relatos das professoras entrevistadas e refletir sobre o processo de ingresso na creche, fica evidenciado que a forma como foram inseridas na creche foi complicada, deixando marcas na constituição dessas professoras.

As especificidades da creche, a importância do conhecimento sobre a criança pequena, a infância e o brincar ficam evidenciados, implicitamente, quando as professoras

¹⁷ A professora Dália refere-se ao concurso de monitora de creche que, depois de alguns anos, deu às profissionais com formação no magistério a oportunidade de assumir a função de professora.

relatam sobre a falta de orientação. A fala da professora Margarida é validada pelas falas das professoras Gardênia, Amarílis e Dália.

“Eu não tive nenhuma orientação. Os quatro anos e meio antes da lotação eu sempre dei aula pro quinto ano. Então, quando eu cheguei aqui (se refere à creche), eu cheguei meio que perdida, não sabia nem por onde começar. Completamente perdida mesmo. Aí, fui conhecer a creche, mas fui com o coração apertado porque eu fui obrigada, não foi uma opção minha” (PROFESSORA MARGARIDA).

A fala acima também retrata a questão da lotação que esta pesquisa apresentou, validando um dos aspectos que desencadearam o problema deste estudo: a chegada de professoras às creches no momento de lotação, sem experiência e conhecimento do que é o atendimento na creche e a falta de investimento na inserção das docentes.

Os relatos das professoras entrevistadas demonstram que falta investimento na formação, que falta apoio da creche no momento de ingresso dos docentes, que falta reflexão sobre a ação, que falta interação entre os docentes para que troquem experiências e, com elas, cresçam profissionalmente, e que há um contexto burocrático institucional. Estas questões, presentes nas narrativas, podem ser vistas, por exemplo, no relato abaixo.

“Na maioria das vezes, eu acho que acaba se perdendo o que a gente realmente precisava resolver (se refere aos momentos de reuniões pedagógicas). Eu acho não, eu tenho certeza (risos). Eu tenho certeza disso porque tem muitos professores, por exemplo, que não tinham experiência em creche, e foi uma das falhas e eu falei: ‘Bom, a gente não tem tanta experiência em creche, eu não tenho enquanto professora, mas eu era ADI, eu vi que tem professores aqui que vieram todos do fundamental e que não sabem cantar “trá lá lá”, sabe essas músicas?’ Então, vamos fazer uma “aula” tipo: ‘Olha, eu sei essa música, você sabe isso e aí vamos cantar’... É assim que trabalha... com criança pequena é diferente. Não dá! Tipo, tem professoras com postura: saltão, calça jeans apertadinha. Porque lá (no fundamental) você pode, mas aqui é complicado. Não é que seja proibido usar esse tipo de vestimenta, mas é porque aqui é difícil, não é prático, não tem como, porque a sua postura de professor infantil é diferente. Não tem como você querer ficar lá, toda bonita, não permitir que as crianças passem a mão no seu cabelo. Porque elas vão querer ver o seu cabelo... Porque é diferente, eles querem mexer, te cheirar...: ‘Aí, mas eu não gosto... Ai, eu não gosto de piolho... Ai, porque eu não troco fralda...’ Meu, muda então! Muda, né? Tipo, vai ser professora lá na faculdade então, porque aqui é isso: troca, faz coco, tem piolho, nariz escorre, não é?” (PROFESSORA GARDÊNIA).

O relato da professora Margarida sobre o que viveu em cada momento de escolha de turma, antes da lotação, corrobora com a fala da professora Gardênia, acima, mostrando, nitidamente, o despreparo de algumas profissionais em relação a ingressar na creche, o que torna ainda mais sofrida a chegada neste espaço, pois estabelece-se, previamente, um ambiente que constrói a imagem de que atuar com crianças pequenas em creche é o difícil, não é para professora. Esta é uma questão contraditória, uma vez que as professoras são profissionais da educação que prestaram um concurso que lhes dá a oportunidade de

atuação tanto na Educação Infantil, em creches ou EMEIEF's, quanto no Ensino Fundamental.

“Então, todo mundo falou: “Nooooossa, aproveita enquanto você não lota, porque quando você lotar vai pra creche!” E mesmo nas atribuições, eu ouvia que algumas professoras já falavam “Nossa, não, creche não!” Então, nas próprias atribuições, eu já tinha essa visão. A gente ouve como que é na creche: que é um trabalho muito braçal e que os professores não são valorizados. Então, no ano passado eu vim para a creche e foi um pouco assim, minha experiência não foi nada boa” (PROFESSORA MARGARIDA).

A professora Amarílis, apesar de trabalhar com crianças pequenas por opção, também retrata a questão da chegada à creche e das dificuldades enfrentadas, como a falta de preparo das professoras para o contexto de creche e falha na gestão da creche para capacitar mais adequadamente as professoras no atendimento às crianças que estão nesse ambiente.

“Eu não sabia dos horários, não sabia qual era a dinâmica, o que eu posso e o que eu não posso, que horas é a hora de ir em cada lugar e o que eu vou fazer com essas crianças, o que eu vou fazer? Eu tenho eles de 7:30 - na época era de 7:30 às 11:30 -, e o que eu vou fazer? E aí, quando eu entrei na sala, aquela quantidade imensa de crianças pequenas, na época eram 25 ou 28 crianças e você sozinha, e um não sabe fazer xixi, um não sabe se limpar, o outro não sabe comer, outro bate, e sim, eu me senti perdida. Me senti desamparada, e senti assim, e sinto até hoje, que é uma situação até de risco, é uma situação perigosíssima para um iniciante tá ali, com 28, no mínimo, crianças sob sua responsabilidade e sem ter qualquer orientação” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Evidencia-se, também, contradição quando a professora Amarílis faz uma leitura do percentual de professoras que atuam na creche por opção e, em seguida, das professoras que atuam na creche por outros motivos.

“Pessoas que estão ali por necessidade de trabalho, eu acho que na creche, 40% dos profissionais da educação estão na creche porque querem estar na creche, porque acreditam no trabalho da creche, porque querem estar ali” (PROFESSORA AMARÍLIS).

“Outras estão por outros motivos: porque é cômodo, porque é mais próximo, por que... são muitos motivos que a gente pode citar. Pela carga horária... mas eu penso que é um lugar onde ainda se permite pessoas que não têm perfil, que não gostam de fato, permite que elas fiquem. Porque, na creche, você consegue trabalhar fazendo de conta que trabalha. Se você garantiu que a criança não foi embora machucada, está com a fralda trocada, é isso que vai valer. Se você tratou com carinho, se teve um olhar agressivo, se gritou ou se fez tudo de bom com aquela criança, isso não tem visibilidade. Isso não vai ser visto, não vai ter diferença entre você que faz e quem não faz. Então, é um lugar fácil de se trabalhar, é um depósito fácil de se trabalhar. Como eu disse no início, não é o que eu acredito, é o que eu vejo” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Constata-se, em diversos relatos das entrevistadas, muitos dos quais anteriormente indicados, que muitas professoras de creche, além de ingressarem em um espaço sem conhecimentos específicos prévios quanto à faixa etária e o contexto de atuação, também

estão naquele ambiente de trabalho por fatores pessoais, que podem ou não ser positivos na atuação.

Isto posto, salienta-se que a formação dessas professoras dependeu muito mais delas e das relações com outros profissionais do que propriamente da formação inicial acadêmica que tiveram.

“Então, infelizmente, eu vejo assim, enquanto iniciante, enquanto... você só é visto no desastre... E assim, te faz aprender muito rápido, mas é um risco que você está correndo de algo acontecer e essa aprendizagem ser traumática... E eu fazia as coisas até que certas, mas numa insegurança, numa improvisação, que você fala: ‘É a inexperiência mesmo’, mas teria sido diferente sim se tivesse alguém ali; não junto toda hora, todos os momentos, mas te dando umas orientações. Seria bem melhor” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Refletindo sobre esta questão, e sobre a necessidade da produção de sentidos na formação, este estudo procura analisar os elementos que constituem a identidade das professoras de creche. Seus relatos evidenciam que o investimento na inserção das professoras na creche deve fazer parte das discussões de políticas públicas em formação inicial e continuada, com vivências e experiências como pano de fundo da formação docente.

5.2 Formação: marcas da formação inicial e continuada/concepções

A questão da formação inicial apresentada confirma o estudo de Gatti (2010) que afirma não haver consistência em uma profissionalização sem a constituição de bases sólidas de conhecimentos e formas de ação.

O profissional iniciante tem insegurança e medo, naturais na atuação frente às novas responsabilidades, ao ingressar em realidades que já não são os estágios supervisionados.

Os relatos das professoras entrevistadas confirmam isto. Demonstrem forte insegurança, desconhecimento do mínimo para atuarem com crianças pequenas na instituição creche e, inclusive, que têm preconceitos - quando retratam uma visão equivocada do que é a creche, quando dizem, por exemplo, que “a gente ouve como que é na creche, que é um trabalho muito braçal e que os professores não são valorizados”.

Quais teorias são apresentadas a essas professoras, que infância elas compreendem e o que imaginam ser o espaço de atuação com crianças pequenas?

Seus relatos demonstram, claramente, que a formação inicial dessas profissionais não ofertou o mínimo necessário para que entendessem a importância de obterem um espaço autônomo, buscando valor da sociedade.

Entendendo que a graduação tem a responsabilidade de fazer seus graduandos enxergarem que “é preciso adentrar a concepção de profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitados para construir soluções em sua ação, mobilizando recursos cognitivos e afetivos” (GATTI, 2010, 1360), percebe-se a insuficiência formativa para o desenvolvimento deste trabalho ao ler os relatos de todas as professoras que foram sujeitos desta pesquisa.

Ao tratar da formação inicial de professores, Nóvoa (2009) salienta que o ingresso no trabalho docente é determinante para a docência e que, portanto, deve ter um preparo adequado por parte dos programas de formação de professores, além de ser necessário haver articulação com a continuidade da formação.

É a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado (NÓVOA, 2009, p. 38).

É necessário que maior atenção seja dada à formação inicial, assim como que os docentes de creche tenham maior consciência de sua prática. Quando, em um dos relatos, uma das professoras diz que “na creche se pode trabalhar fazendo de conta que trabalha”, torna-se evidente que as concepções tratadas neste estudo, de criança, infância, creche e brincar, não surgem na prática dessas profissionais, o que compromete a “elaboração de conhecimentos pessoais no conhecimento profissional e não existe, então, a captação do sentido de uma profissão que vai além da matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Nesta vertente, é preciso olhar para esta profissional que chega à instituição creche, com tantas fragilidades, inserida em um sistema pautado nas questões organizacionais burocráticas, em detrimento da realidade profissional e humana.

Aqui se pode dizer que a profissão é vista como modelo de organização fechada, preocupada com a própria reprodução. Dubar (1997, p. 144) nos traz este fato ao sublinhar que “a profissão torna-se, assim, um ‘corpo’ por vezes mais preocupado com o seu

funcionamento interno e com o respeito pelos seus procedimentos burocráticos do que com a qualidade dos serviços oferecidos”.

Ao se colocarem como professoras, essas profissionais passam a relatar situações e opiniões que retratam concepções da rotina com crianças pequenas. A professora Margarida, ao discorrer sobre a sua rotina na creche, aponta:

“As crianças imitam a gente. Somos os espelhos deles. E tem crianças que ficam só de longe observando” (PROFESSORA MARGARIDA).

A professora Amarílis, ao abordar a questão do universo na creche, reporta:

“O universo que existe é o desafio. Eles te desafiam, eles têm problemas com limite, mas que está dentro, é aceitável, é esperado deles aquilo, não é uma coisa que eles estão fazendo com maldade” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Quando relata sobre o trabalho na creche, a professora Dália fala como é estar com crianças pequenas.

“Ser diferente é trabalhar na educação infantil como a educação infantil pede. É querer pular, querer brincar, gritar, se fantasiar, ficar debaixo da mesa [...] (PROFESSORA DÁLIA).

Eu fiquei impressionada, eu fiquei chocada. Porque, claro, a maioria das propostas é livre, é no chão, têm outras intenções, e hoje eu vejo isso, eu consigo explorar disso, mas, quando eu entrei, eu achava que eles eram uns cachorrinhos porque era só aquilo que tinha pra oferecer pra eles, era só o tapete e um tapete. Então, era o dia inteiro só com isso? Foi o que me chocou. Eu lembro que foi um dos choques meus da creche, foi isso. Mas acaba sendo às vezes, **pra quem não tem o olhar**, pra quem está ali só pra cumprir o horário, é isso que vira” (PROFESSORA AMARÍLIS, grifo da pesquisadora).

Aqui se evidencia a contradição entre o que se vivencia e as teorias que surgem, uma vez que a criança no chão choca, mas ao mesmo tempo é deixada lá, sem objetivo, “olhar” e intencionalidade, ou mesmo sem que a professora perceba as possibilidades dessa criança estar se desenvolvendo no chão.

Portanto, ao falar do brincar, é possível perceber a importância da compreensão desta linguagem, pois somente assim, quando a criança estiver no chão, a professora dará significado a esta prática.

“A gente brinca muito, e isso já faz parte da nossa rotina sempre [...]. Quem não tem essa vivência de creche não se sente professor, né? Tem gente que fala: ‘Brincar é em casa...’ Já ouvi que brincar é brincar e deve ser em casa, “Por que ficar só brincando aqui? Só brinca, só brinca e só brinca...”. As crianças não sabem ler e escrever... É preciso olhar que tipo de brincadeira que a gente vai desenvolver tal habilidade. É por isso que a gente está aqui, é pra brincar mesmo e saber brincar. E aí fica complicado porque você se sente ridicularizada por estar naquela posição... Pra mim não há problemas em colocar uma roupa e brincar com as crianças, eu não acho que isso seja um problema, mas às vezes eu acho que é problema eu ter que vestir uma roupa porque aquela professora me olha com cara, e aí sim já se torna um problema” [...]. Eu acho que é isso,

você tem que ser um pouco 'ator' de falar: 'Gente, é brincadeira!' E aí é difícil porque nem todo mundo gosta de brincar, não aceita brincadeira, não brinca, e se você não brinca não gosta de brincar, fica difícil, pois como é que você vai ensinar? Pelo que você não faz e não gosta” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Articulando estas falas com as concepções que este estudo trata, e percebendo as contradições entre teoria e prática, Gatti (2010) aponta que

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações¹⁸, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico (GATTI, 2010, p. 1360).

Acrescenta-se a lista de ideias, de tipos, de professoras, da professora tia ou babá, que apenas zela pela integridade física das crianças pequenas, mas entende seu processo de desenvolvimento e tem conhecimento sobre as estratégias que intencionalmente devem ser adotadas para que esta criança, sujeito de direito, perceba o contexto, vivencie e faça sua leitura do mundo.

As falas das professoras evidenciam o constante questionamento sobre a própria prática e atuação na creche, mesmo que acreditando que façam um trabalho.

“Eu sou muito feliz no que eu faço, eu acho que só não sou mais feliz por conta de não ter tanto tempo pra curtir. Então hoje eu... fazem 12 anos que eu estou em sala de aula e especificamente em educação infantil, alternando entre creches e educação infantil de 4 a 6 anos, mas assim, a maioria desse tempo foi assim, sempre acumulando, sempre dobrando o período. E eu tenho em mim essa criticidade do que é um bom profissional, do que é você se encantar e você pesquisar e você pôr em prática no outro dia. Só que eu carrego comigo aquela coisa do preparo, da coisa ser bonita, de ter uma beleza. E aí hoje eu sofro com isso, com a carreira eu sei que tem coisas assim que eu faço meio que... (pausa) é bom” (PROFESSORA AMARÍLIS).

É interessante observar como a mesma professora, em outro momento da narrativa, afirma que

“Não é algo que eu me sinto desqualificada porque eu sou da creche, e eu consigo até encontrar um pouquinho de calma nisso, porque professor, realmente, é o que eu já tenho de mais habilidade, de mais experiência. Então, eu me sinto segura na creche” (PROFESSORA AMARÍLIS).

¹⁸ A autora se refere ao conceito de profissionalização que é tratado neste texto, e ainda aponta que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade.

A partir de tal afirmação é possível inferir que, apesar de as próprias professoras considerarem que estão em constante formação, ainda não são as professoras de creche que acreditam ser ideais.

É importante ressaltar que, durante a entrevista, as professoras dicotomizaram seu processo de formação. Em outras palavras, elas se reconhecem na creche, mas não reconhecem como a creche as constituem. Pode-se dizer que a formação do eu e a formação na creche são processos não imbricados que não constituem faces da mesma moeda; portanto, não são inerentes.

“Eu achava que era bem fácil, e aí eu falo assim: ‘Ah, eu era feliz e sabia!’, porque eu era feliz, eu era muito feliz ali (refere-se à época em que era auxiliar de creche). Mas também sou muito, né? Eu gosto e eu estou no ciclo que eu escolhi também, que é o primeiro ciclo dos anos iniciais, as crianças de um ano e meio a três anos, podemos dizer, porque começa com um ano e pouquinho. É uma fase que eu gosto e é também muito trabalhoso, eu acho. É a sala mais trabalhosa da creche porque você precisa ensinar tudo; eles são bebezinhos e todo mundo está acostumado com bebezinhos. Não que eles não sejam bebês. Eles são, é claro, com essa idade, mas eles saíram disso de só no colo, a fase toda ali. E você tem que pensar, porque todo mundo acha que é fácil colocar no colinho e sair... não! Não só isso. É pensar em como eu vou organizar aquele espaço para que eles aprendam a andar, se alimentar sozinhos, o desfralde e assim, por mais que seja super, no final a gente fala: ‘Ah, nem tinha cabelo e já tem...’ (risos), não sabia escovar os dentes sozinho, e então esse processo todo é muito prazeroso, e então eu escolhi o primeiro ciclo inicial. Eu escolhi eles. Eu gosto e acho bem legal, mesmo sendo bem cansativo, mas é muito gostoso. Eles aprendem” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Aqui vale apontar que as professoras falam das aprendizagens das crianças e que estas são mais aperfeiçoadas por meio da brincadeira que, se bem estruturada no contexto social, contribui significativamente com o desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (1984), uma criança menor de três anos não consegue envolver-se em uma situação imaginária, pois existe uma descontinuidade na passagem do abstrato para o concreto. A continuidade somente acontece através do brincar, visto que a criança não vê o objeto, mas lhe confere significado.

No conjunto das colocações de Vygotsky (1984) sobre desenvolvimento e aprendizagem, compreende-se que a brincadeira não só contribui para o desenvolvimento da criança, como também para a evolução do seu processo de escrita no momento da alfabetização. Portanto, é preciso que a professora de creche conheça o desenvolvimento da criança, o papel da brincadeira no processo da educação infantil para favorecer a sua atuação.

Esse trabalho da professora de creche tem grande importância na constituição da identidade profissional do professor. Como ressalta Nóvoa (1992), existe compromisso entre vida e trabalho, o que os faz caminhar juntos. A prática e a reflexão das professoras precisam ser estimuladas e respeitadas, conforme aponta Nóvoa (1992, p. 24), em alusão a Dominicé (1990, p. 167), quando diz que “a vida é lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”.

Quando as professoras se referem à sua formação, reconhecem fatos que consideraram formadores, mas não se referem a eles da compreensão entre estes fatos como estruturantes de sua identidade.

“Então eu vejo assim, tudo o que eu tenho, o que eu conquistei, que eu busquei, foi dentro da educação. Eu tive resultados, eu tive êxitos e espero ter mais” (PROFESSORA AMARÍLIS).

“Na faculdade, o primeiro semestre naquela época era assim, era o básico, como se fosse a estrutura da Pedagogia. Eu estudava história da Pedagogia para depois estudar as especificidades da área, tipo a Educação Infantil, EJA, Ensino Fundamental. Então, por primeiro era só mais isso. Era uma parte tipo... pra quem nunca estudou, pra quem nunca viu isso, pra mim era muita coisa. Era muito livro, era muita leitura...” (PROFESSORA GARDÊNIA).

“Na verdade, eu gostaria muito de dar aulas, mas pintou uma dúvida, eu não sabia se eu tinha realmente essa capacidade e bloqueou um pouquinho” (PROFESSORA DÁLIA).

Os relatos indicam que a busca pela qualificação acontece, assim como algumas trocas de experiência com as outras professoras. Por exemplo, em alguns trechos das narrativas, as professoras comentam:

“Lendo, acessando a internet, observando as outras professoras trabalharem e adaptando aquilo que as professoras fazem com os alunos maiores, eu tento adaptar pros meus, focando o objetivo, e eu acho que às vezes eu consigo extrair aquilo que eu preciso” (PROFESSORA DÁLIA).

“Busco informações no site, eu participo de alguns grupos de professores, e então a gente troca experiências. Eu tenho contato com vários professores que eu já conheço da rede tem muito tempo. Então, a gente sempre se fala: ‘Ah, o que você está fazendo?’ Eu isso, o outro aquilo... A gente sempre troca, tem as parcerias” (PROFESSORA GARDÊNIA).

É curioso que, às vezes, as professoras falam: “Nossa Dália, que espaço legal que você criou! E aí eu fui trabalhar com a (diz o nome de uma professora) e vi coisa que jamais eu pensei em fazer. Ela tem uma criatividade, que eu falei ‘gente, eu não sou nada, eu não sei nada. E sabe o que eu vou fazer? Vou passar ‘pro lado’ de cá e vou aprender com ela. E assim, coisas do dia a dia, coisas simples, de montar espaço, de criar espaços, de experiências que ela tem feito que eu não tinha feito ainda. E ela tem menos tempo de

rede que eu. Eu falei: ‘Nossa vou ter que abraçar.’ E nesse ponto, o que é importante? É a gente se unir, unir nossos conhecimentos”.

É possível perceber, nesses relatos, a elaboração de novos sentidos a partir do acesso a outras práticas. Isto porque, conforme observam Gouveia e Placco (2013),

o saber profissional provê recursos para enfrentarmos o desconforto do ensino. A tomada de decisão na situação de ensino tem uma boa parcela de improviso, e o desafio permanente dos professores é como desempenhar bem o seu papel em um campo tão movediço. O domínio de um conjunto de saberes de diferentes tipos é essencial para enfrentar sua função multifacetada (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 75).

As autoras também mencionam que o processo de reflexão na ação diz respeito ao saber que é mobilizado na prática profissional, ao saber que permite agir. As professoras afirmam que é preciso estudar, ler e se preparar. Entretanto, seus discursos revelam contradições entre o que pensam e o que fazem.

“Pra educação infantil, assim como nas outras modalidades também (...) é imprescindível um tempo de pesquisa, de preparo, pra gente não perder esse encantamento. Eu vejo a diferença que faz em uma vez que eu consigo pesquisar alguma atividade, elaborar alguma coisa em casa. A minha expectativa de apresentar aquilo no outro dia, ou naquela semana, e quando você faz aquilo no automático, com aquilo que você tem na hora, no improviso, isso tem uma diferença” (PROFESSORA AMARÍLIS).

“Eu acho assim, que ao longo desses anos teve muito avanço, muito avanço, mesmo que eu achava, assim, que a creche era mais como se dizer um depósito. As pessoas não enxergavam a creche como uma instituição de ensino, e isso mudou muito. De lá pra cá, mudou muito. Pelo menos eu reconheço que a creche é um espaço educacional como tantos outros. Mas eu acho que, sem criticar né, eu acho que a gente tem que desenvolver mais, sabe o quê? A gente tem que estudar mais a faixa etária da criança, eu acho que faltou um pouco” (PROFESSORA DÁLIA).

“Eu faço o meu melhor, dentro das minhas possibilidades até de acúmulo, porque tem uma hora que o nosso corpo se esgota, mas eu vejo ainda a prioridade do plano de carreira, do financeiro que ainda faz necessário a gente trabalhar muito para conseguir suprir as nossas necessidades de vida” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Para a professora Gardênia, o fato de ter uma filha pequena faz com que direcione suas escolhas pensando na organização da vida familiar.

Eu tenho que escolher as vagas que têm e lá vou eu escolher (quando escolhe sala). E o horário... (pausa) E neste momento de ser mãe é vida nova, você abre mão do que você quer, em algumas vezes, e vai fazer o que dá pra fazer” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Questões relacionadas à carreira, à necessidade de crescimento econômico e organização familiar, marcam a fala das professoras Amarílis e Gardênia, o que aponta

contradições, uma vez que afirmam que deve haver investimento na prática, na formação, mas a necessidade financeira e pessoal respalda e direciona as escolhas.

Aqui é preciso apontar a criança que, em meio a tantas questões, praticamente não se faz presente. Existe uma infinidade de possibilidades de se olhá-la, mas sem um contexto definido e específico pode afastar a criança, como um ser essencial e universal, na espera por ser descoberta como realmente é, ficando em segundo plano.

É preciso que haja preocupação com a criança concreta, em contínua troca, movimento e descobertas. Então, como a professora de creche deve inserir esta criança em sua prática? A reflexão que a professora faz sobre as crianças também é um elemento que constitui sua identidade, pois sua atuação dependerá da visão que tem da criança.

Através do olhar para as crianças, com intencionalidade, percebendo quem realmente são, dentro de sua amplitude, é que levará ao conhecimento universal e profundo das crianças, de como pensam, aprendem, enxergam e se relacionam com o mundo. Cipriano Sanches (2003, p. 202) salienta que “conhecer a criança em sua essência sem fragmentá-la, identificar suas necessidades, pode representar o nascimento de uma pedagogia da infância que resgate o imaginário e lúdico em suas verdadeiras dimensões”.

Este é o papel da professora de creche, mas nem mesmo as profissionais têm clareza dele, além de sentirem dificuldade com a atribuição que lhes dão ou com a não compreensão de sua atuação.

“Acho que eles esperam que os filhos sejam bem cuidados (risos). Bem cuidados, que não sejam machucados por outras crianças... Porque tem uns pais que entendem, mas têm alguns pais que não entendem. Aí parece que a professora não cuidou” (PROFESSORA MARGARIDA).

Para Dubar (2009), conforme anteriormente citado, o ato de atribuição é aquilo que os outros dizem o que você é - identidade para o outro - e o ato de pertencimento é representado pelo que você quer ser - identidade para si -, e estes dois atos representam a essência da teoria sociológica da identidade.

No relato da professora Margarida, acima mencionado, é evidenciado o quê os pais consideram ser o papel da professora – garantia da integridade física da criança através do cuidado – e que é tomado como pertença pela professora, fazendo-a sofrer somente ao pensar em não dar conta do que as famílias dela esperam. Neste caso, a identidade predicativa de si coincide com a identidade atribuída pelo outro.

Se esta professora tivesse clareza do seu papel profissional, entendesse claramente o trabalho em creche e as características da criança pequena, deixaria marcado para as

famílias sua competência e conhecimento de suas funções, deixando claro que, apesar do cuidado ser parte de sua profissão, tal responsabilidade não pode ser um peso, como fica evidenciado na fala da professora, e que seu processo formativo lhe dá condições de atuação e desenvolvimento. Conforme observa Dubar (1997),

Atos de atribuição visam categorizar não só o conjunto de postos de trabalho definidos a partir de tarefas prescritas, mas também um conjunto de indivíduos considerados desprovidos das capacidades exigidas para mudar as suas atitudes no trabalho, para acederem à formação e para desenvolverem as suas competências profissionais (DUBAR, 1997, p. 187).

Aqui fica evidenciada a preocupação da professora com a atribuição que os pais lhe dão, e o peso da opinião desses pais quando o que é esperado da professora não acontece - no caso, a garantia da integridade física.

Os pais, e até os parceiros, não conseguem enxergar o papel real da professora na creche, o que faz com que, a cada dia, elas precisem mostrar a pertinência de sua função.

“Sou professora porque tem muita gente que não quer, que não se enxerga como professor, do tipo: ‘Ah, a gente é qualquer coisa aqui, menos professor’. E eu falei: ‘Não, a gente é professora sim’. Olha, ele não sabe brincar, tá ali jogando, sabe? Ele precisa de... Pela minha filha, eu vejo que, às vezes, eu tenho que ser professora dela e ensinar a brincar porque ela não sabe isso ainda. Eles pisam em cima e acham isso... E aí você tem que explicar que não é assim. Então, o ser professor é um desafio, nessa faixa etária então...” (PROFESSORA GARDÊNIA).

“Porque às vezes a gente conversa com as pessoas e as pessoas falam: ‘Você dá aula pra qual idade?’ Aí eu falo: ‘Três anos’, e elas falam: ‘Nossa, não dá pra fazer nada, né?!’ É o que a gente escuta, e não é isso. Porque tem um leque de possibilidades pra gente trabalhar com essa faixa etária” (PROFESSORA DÁLIA).

As duas falas, supracitadas, remetem-nos à questão de identidade, sobre a qual Dubar (1997, p. 104) comenta:

Eu nunca posso ter certeza que a minha identidade para mim coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a ‘re’construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável. [...] A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem instituições... a ironia da situação é que aquilo que eu considero a mais pública realidade é considerada pelos outros como o meu fantasma mais pessoal e aquilo que eu suponho ser o meu mundo ‘interior’ mais íntimo revela-se como o que possuo de mais comum com os outros... esta inversão justifica-se pela tentativa de compreender as identidades e suas eventuais fraturas como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (DUBAR, 1997, p. 105).

Neste aspecto, com nuances, dificuldades, encontros e desencontros, o processo de constituição da identidade docente acontece. Desta feita, é preciso refletir sobre como a formação continuada nas escolas acontece, como esta professora é acolhida na creche, oriunda da formação que acaba de ser apontada, da visão de tantos sobre o papel da professora de creche, das concepções inerentes a esta instituição.

Fica evidente que a formação inicial não está capacitando estas profissionais para o ingresso na creche. O sistema tem uma organização que também compromete esta inserção. Portanto, é preciso olhar para o lócus formativo e verificar se as concepções são tratadas neste espaço, assim como se as condições são favorecedoras ou não.

As professoras entrevistadas apresentaram relatos reveladores sobre o ambiente da creche, em momentos de reunião e acompanhamento pedagógicos.

“Eu consigo ver trocas, ver o olhar pedagógico, um direcionamento, uma intervenção. Eu consigo me perceber assistida e não vigiada, mais assistida. Então, as capacitações que eu tive até agora, lá, elas acontecem e elas são nessa troca, nessa possibilidade do que é possível fazer. Não há uma capacitação só teórica e que te apresenta um mundo lindo, e aí você vai se virar pra por aquilo em prática. Não. É uma capacitação que eu vejo muito viável porque eu consigo por em prática, não me apresenta nada que é impossível e que é baseada nas trocas. É baseada no que é real, não é uma coisa que é fantasiosa, e até por parte das minhas coordenadoras, de Santo André, eu vejo que elas exploram aquilo que elas fizeram, não é uma coisa utópica. Ah, agora elas viraram coordenadoras e elas querem que a gente faça uma coisa que elas nunca fizeram. Eu vejo uma realidade aí, e então eu acho que tem essa credibilidade nessas capacitações também, porque elas falam com uma propriedade de vivência” (PROFESSORA AMARILIS).

“Me senti insegura, mas como eu falei pra você, eu tive uma boa diretora, uma boa AP, e ela nos trouxe assim, bastante segurança. Assim, as duas nos deram bastante segurança” (PROFESSORA DÁLIA).

“Lá na nossa reunião pedagógica é assim... (pausa). Praticamente... Eu não gosto, não gosto e nunca gostei muito. Porque eu acho assim, reunião é desnecessária muitas das vezes, e eu acho que às vezes um bate papo informal: ‘Olha, você viu tal? Na minha sala está assim, assim e assim...’ Às vezes eu percebia, eu via que esse é o papel da gestão: estar ali, o tempo todo, andando pra lá e pra cá, olhando e tipo se você tem um problema: ‘Com você e eu não gostei da sua postura?. E aí, você fala: ‘Ah, dá uma passadinha aqui, vamos conversar?!’ ‘Olha, então, eu não gostei muito daquilo ou eu não entendi o que aconteceu. Qual foi aquele momento? ... Ah, eu fiz... Ah tá, pronto...’ Eu acho que isso é mais eficaz do que ir lá, chamar todo mundo, sentar e ficar lá e discutindo e falando e não falando... Porque ninguém dá nome de nada, e se dá já faz aquele tumulto... Eu acho que essas coisas que acabam sendo difíceis... Você precisa de alguém que te dê o combustível. Afinal, essa professora não está fazendo porque ela não quer fazer; ela não está fazendo porque ela não sabe fazer. E aí, como é que você vai fazer aquilo? A pessoa está lá já faz 20 anos, leciona mesmo no fundamental, com criança grande, dá aula em faculdade. Mas assim, vai lá pra creche? É outra vivência, é outra história, coloca o pé no chão” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Fica evidenciada a diversidade no contexto da creche, com professoras instigadas por mudanças e inovação, criativas, querendo um espaço de diálogo, e outras iniciantes, inexperientes, desmotivadas e sem saber o que é a creche e sua realidade.

Neste espaço de formação continuada em serviço, é preciso olhar para toda essa gama de questões e trabalhar com tal heterogeneidade. As professoras, em seus relatos, dão indícios claros do que é um bom espaço formativo e sobre aquilo que não acreditam.

A formação centrada na realidade é apontada pela professora Amarílis, quando diz: “eu vejo que elas exploram aquilo que elas fizeram” - ou seja, as práticas são reais e permeiam as discussões.

A creche e as reuniões pedagógicas precisam ser inovadoras, favorecendo a fala e exercitando a escuta para que seja possível entender uma diversidade de aspectos que envolvem as professoras e o seu dia a dia na creche, como seus conceitos, ideias, temores, limites e dificuldades.

Neste subcapítulo, as concepções apareceram nos relatos das professoras, assim como suas expectativas, dificuldades em relação à organização familiar, e até mesmo financeira, quando relatam a necessidade de dobrar o período de trabalho, deixando também evidente que ainda são questões complexas, tumultuadas.

Nesse contexto, com tantas situações conflitantes, seja no que se refere ao papel da professora, sua formação ou suas concepções, “o indivíduo é identificado e conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros ou das instituições” (DUBAR, 1997, p. 106). Que histórias as professoras entrevistadas contam de si, daquilo que são?

Os dados coletados, selecionados e que ilustram este estudo nos mostram que são as professoras de creche, que ao iniciarem nesta função de forma tumultuada, sofrida, sem apoio ou orientação, constituem suas identidades profissionais dia a dia a partir das vivências que experimentam.

Tendo em vista o processo de constituição da identidade da professora de creche e das atribuições impostas a ela em sua trajetória, ou mesmo a visão que têm de si, Dubar (1997, p. 108) observa que “a construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as ‘trajetórias vividas’ no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ a que aderem os indivíduos”.

Neste subcapítulo, apresentamos aspectos relacionados à formação das professoras de creche, as marcas da formação inicial e continuada, ilustrando-os com

relatos das professoras entrevistadas para este estudo. No próximo subcapítulo abordaremos as condições de trabalho desses docentes.

5.3 Condições de trabalho

Em relação às condições de trabalho, as professoras apontaram diversas situações que afetavam diretamente o trabalho pedagógico: liminares, dificuldade em atuar da forma que acreditam que deve ser na creche, baixos salários e falta de materiais. Dentre estas, as liminares aparecem em todas as entrevistas.

As quatro professoras entrevistadas declararam-se insatisfeitas com as atuais condições das creches, principalmente no que se refere ao número de crianças nas salas, oriundas das liminares¹⁹.

“Principalmente pela questão da quantidade, porque aí eu volto a dizer em relação ao que eu vivi lá, minha primeira experiência, porque os pequenos, pra gente garantir essa atenção, essa afetividade, esse olhar, você tem que ter um número menor, e é impossível” (PROFESSORA AMARÍLIS).

“Liminar. E aí é uma coisa que a gente tem que ... Eu sempre tento e sei que tenho que conscientizar esses pais: pais, um direito da criança, dos pais? É sim, só que a gente tem que entender também que nessa sala é grande? É! Agora, imagina: É grande pra quantos?” (PROFESSORA GARDÊNIA).

As famílias, necessitando das vagas, recebem a informação de que os governantes são obrigados a assegurar vagas para todas as crianças na escola, pois é para isso que se paga impostos. Quando as autoridades não conseguem garantir a relação demanda/quantidade de vagas, a comunidade acredita que os órgãos públicos se recusam a cumprir suas obrigações e recorrem à Justiça para garantir seus direitos.

¹⁹ Entendendo que “a Defensoria é uma instituição pública, que tem como missão defender os direitos das pessoas que não têm condições de pagar as despesas do processo e a contratação de um advogado particular, para ser atendida pela Defensoria a pessoa deverá comprovar a renda da família e patrimônio”. Partindo do princípio, que a educação é um direito de todos, que deve ser garantido pelo Poder Público e na educação infantil – primeira etapa do ensino – a criança tem direito assegurado pela lei ao acesso a creches (0 a 3 anos) e pré-escolas, a Defensoria possui atendimento especializado para mães, pais e representantes de crianças que buscam uma vaga na educação infantil. Se a pessoa trazer toda a documentação necessária, será atendida no mesmo dia, com a elaboração da ação, que pedirá a vaga ao Juiz. Como primeiro passo para obtenção de uma vaga, o pai ou a mãe da criança deve procurar a creche mais próxima de sua residência e solicitar a inscrição de seu filho. Mesmo que não haja vaga, a Prefeitura deve realizar o cadastro da criança, gerando um “número de protocolo”. A inscrição é um direito da criança e deve ser realizada com ou sem vaga disponível. Somente com essa inscrição, e se a criança continuar sem vaga, a Defensoria poderá agir. Em regra, é feito um pedido para a Justiça para garantir esse direito. Normalmente, os pedidos de vaga em creche são atendidos pelo juiz (Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2014).

Este estudo não tem a intenção de discutir se as liminares são mecanismos certos ou errados. Entretanto, por ser um tema que surgiu em todas as entrevistas, faz-se necessário esclarecer sobre o assunto, pois as condições de trabalho resultam em comprometimentos na atuação da professora que, ao invés de qualificar sua prática com as crianças pequenas e sua ação profissional, observando as particularidades infantis, busca, continuamente, alternativas de solução dos problemas causados pelo número excessivo de crianças sob sua responsabilidade.

Tendo clareza do direito à vaga, uma vez que “a educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível”, e que, “deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola” (CF, art. 208, IV), é necessário dialogar sobre o direito da criança à educação, espaço e atendimento adequados, com qualidade.

Ao ouvir os relatos das professoras, fica evidente que a matrícula de crianças nessas circunstâncias causa prejuízo ao atendimento, às crianças e ao trabalho docente.

Também existe o fato de que se permite, por meio de liminar, que uma criança obtenha uma vaga antes de outra criança previamente cadastrada na lista de espera, o que é uma afronta ao princípio da isonomia²⁰, acarretando em prejuízo a outras crianças que não se valeram da via judicial para garantir sua vaga.

Embora tenha aumentado expressivamente o número de vagas no município, ele tem sua atuação limitada por seu orçamento, “devendo atuar sob a perspectiva da reserva do possível²¹” (MÂNICA, 2011, p. 11-12). Entretanto, qual realmente é o número de crianças pequenas que podem ser atendidas de forma satisfatória em uma creche cujas salas contam com uma docente? Como as liminares afetam negativamente esse número de crianças atendidas? Um dos relatos das professoras entrevistadas ilustra bem esta questão.

²⁰ Isonomia significa igualdade de todos perante a lei. Refere-se ao princípio da igualdade previsto no art. 5º, "caput", da Constituição Federal, segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Assim, de acordo com tal princípio, os méritos iguais devem ser tratados de modo igual, e as situações desiguais, desigualmente, já que não deve haver distinção de classe, grau ou poder econômico entre os homens (<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/888/Isonomia>).

²¹ O termo ‘reserva do possível’ é entendido como aumento do número de vagas na creche, no sentido daquilo que o indivíduo/asfamílias podem esperar, de maneira racional, da sociedade.

“Agora, é cada dia uma pessoa diferente na sala, o que atrapalha demais, porque eu sou uma professora inexperiente e lidar com auxiliar também não é muito fácil, em um berçário então, com crianças desprotegidas, que precisam de 50 olhos em cima. São salas superlotadas. São muitas crianças por sala... Então, no segundo semestre começam as liminares. Aí nós temos o limite de 24 crianças, mas aí, por conta das liminares, eu tive 29 bebês ano passado. Eu tive bebês de três meses a um ano e sete meses, a dois anos. Era uma situação muito complicada” (PROFESSORA MARGARIDA).

Estes excertos servem para que algumas observações sejam feitas em relação à Administração Municipal. Em nenhum momento foram feitas críticas diretas, mas a avaliação expressa que se pode fazer dos relatos das professoras é que não há um mecanismo que dê suporte a elas para que entendam as questões legais das liminares, que tanto comprometem a rotina e o atendimento das crianças, sobrecarregando as profissionais e desmotivando-as na realização de práticas adequadas.

Também não se evidenciam estratégias para a superação do referido problema, de esfera nacional, o que torna a rotina das professoras ainda mais desgastante, levando à frustração e à avaliação negativa em relação ao papel da Administração, mesmo que de forma subliminar.

“Porque não tem como eu só estar contente.... Estar totalmente satisfeita. Eu gosto de estar lá, mas eu não estou satisfeita, porque eu acho que falta, me falta muita coisa e é difícil, não tem como pôr a culpa em alguém... A culpa é da fulana. Não é assim, a culpa é de lá (**se refere ao sistema**)... Vai virando uma bola de neve e aí tem essas coisas. Tem alguns que são descomprometidos e aí vão levando. Outros fazem só porque estão ganhando e aí acha que porque é funcionário público mesmo não quer nem saber. Aí tem outros que querem mandar demais ... Tem tudo isso. Aí você diz: ‘Vou fechar minha sala e vou ficar aqui com as minhas crianças...’” (PROFESSORA GARDÊNIA – grifo do autor).

Além desse quadro problemático, adiciona-se algumas questões difíceis relacionadas ao trabalho na creche, como, por exemplo, a questão salarial, claramente reportada pela professora Dália.

“Não estou satisfeita com o salário, não vou ficar satisfeita com essa nova carga horária que foi imposta (se refere ao aumento da jornada de 24h para 30h - organização da rede para a garantia de 1/3 de hora para formação - conforme a Lei do Piso Nacional dos Professores /ADI 4.167), o número de crianças nós também não estamos satisfeitas... E mais, não estou falando da minha sala. Eu digo: do geral, as liminares, eu acho que precisa ser revisto” (PROFESSORA DÁLIA).

É preciso refletir sobre as influências das condições de trabalho na constituição da identidade da professora de creche, visto que dificultam a valorização da profissional de creche.

Em relação à desvalorização profissional, percebe-se que as professoras, ao se referirem à desvalorização profissional, o fazem sob diferentes perspectivas, pois se sentem

afetadas pela desvalorização das famílias, pela falta de acompanhamento das equipes gestoras, pela frustração decorrente da falta de reconhecimento de seu trabalho perante a sociedade, pela falta de cuidados com a profissão, e devido à dificuldade em colocarem em prática o que acreditam que seja o trabalho na creche, com as mudanças que surgem na carreira e a sensação de que estão fora do contexto.

É necessário apontar que os relatos a seguir, expondo a realidade das professoras e algumas das dificuldades enfrentadas no ambiente da creche, indicam a insatisfação dessas profissionais com o contexto atual vivenciado.

“Não estou satisfeita, principalmente pela questão da quantidade, porque aí eu volto a dizer, em relação ao que eu vivi lá, minha primeira experiência, porque os pequenos, pra gente garantir essa atenção, essa afetividade, esse olhar, você tem que ter um número menor, e é impossível. E aí, hoje, eu sou a mais crítica, a mais revoltada, porque você vê que não tem, que a preocupação não é essa, te é exigido todo esse perfil ideal, mas que condições que você tem pra colocar isso? Isso eu tendo esse olhar, eu concordando com essa necessidade de tratar bem a criança, de dar carinho de cuidar. Agora, eu fico pensando: pra quem não tem esse olhar, no contexto que a gente vive, é um massacre coletivo ideal, porque a pessoa não está preocupada com aquilo, as organizações das secretarias também não. Então, virou um depósito de qualquer coisa, e vamos ter pressa pra aquilo acabar, pra dormir, hora de saída e pronto. Então, hoje, eu não vivo contente por conta dessa incoerência de se falar tanto de criança, tanto da prioridade e atendimento da criança, e quando você vê como que está sendo esse atendimento...” (PROFESSORA AMARÍLIS).

“Então a gente fica dando o nosso jeitinho, e aí todo mundo acha que está bom e na verdade não está bom. E eu acho que é isso que as pessoas precisam saber, que as famílias precisam saber... Porque assim, a gente faz muito além do que a gente deve fazer, do que a gente pode fazer. Eu acho que essa parte é a pior... Porque chega uma hora que a gente está fazendo o serviço dos outros. E não é assim né, porque aí você acaba não fazendo o seu” (PROFESSORA GARDÊNIA).

“Não estou satisfeita... O meu comprometimento vai ser igual na sala com menor ou maior quantidade de alunos, mas a qualidade é o que faz a diferença. Com o meu trabalho sim, claro que eu me considero muito satisfeita, mas sempre procuro mais, sempre procuro mais” (PROFESSORA DÁLIA).

“Ah, eu não estou nem um pouco. O que mais pega é a falta de auxiliar. Assim, vou falar do meu grupo, da minha sala. Se eu chegasse na minha sala e eu tivesse meu quadro de funcionários, se eu tivesse minhas auxiliares completo, acho que eu teria mais condições de pôr em prática tudo que eu preciso, os projetos que a gente precisa trabalhar. Porque essa rotatividade de auxiliares atrapalha demais, porque né, eles estranham as pessoas. Cada dia uma pessoa diferente dentro da sala... Não me considero satisfeita porque acho que estou deixando um pouco a desejar. Não estou conseguindo realizar o que eu acho que tenho que fazer” (PROFESSORA MARGARIDA).

Ongari (2003) define o termo *satisfação*

[...] como dimensão emotiva que diz respeito à relação entre o conjunto das expectativas que o indivíduo tem quanto ao trabalho e a percepção daquilo que

realmente obtém a partir dele: depende, portanto, das características específicas que são atribuídas ao tipo de trabalho (ONGARI, 2003, p. 61).

Nesta pesquisa, fica evidente que a insatisfação não está atrelada aos elementos constitutivos, específicos da profissão, como a atuação com crianças pequenas e consequente cansaço, mas, prioritariamente, às condições de trabalho.

Se a professora é uma das responsáveis pela transformação da realidade que extrapola a escola, então, como faz notar Bruno (2012, p. 104), como “se deseja formar, neste cenário, um sujeito capaz de conhecer seu meio, reconhecer-se nele, identificar o salto possível e assumir seu papel transformador, visando uma sociedade mais justa, mais igualitária e menos excludente”?

Neste subcapítulo apresentamos as condições de trabalho das professoras de creche. No próximo, discutiremos sobre o papel da gestão, a importância dos pares e a questão da afetividade.

5.4 Papel da gestão, importância dos pares e afetividade

Dubar (1997), ao tratar da identidade do ofício, observa que

A construção de uma identidade de ofício pressupõe uma forma de transação subjetiva que permite a autoconfirmação regular da sua evolução, concebida como o domínio progressivo de uma especialidade sempre mais ou menos vivida como arte. Mas pressupõe também confirmações objetivas por uma comunidade profissional dotada dos seus próprios instrumentos de legitimidade (DUBAR, 1997, p. 202).

Estes instrumentos também são construídos a partir das trocas e da mediação de parceiros mais experientes. Por exemplo, a coordenadora.

As professoras falam do papel da coordenadora (conhecida pela nomenclatura de Assistente Pedagógica nesta rede municipal) em alguns momentos da carreira, como mostra o trecho a seguir, extraído do relato de uma delas.

“Era mais tranquilo porque nós tínhamos uma AP (sigla de Assistente Pedagógica/ função: coordenadora pedagógica) que orientava bastante. Ela estava sempre presente, estava na sala, ela sempre indicava aquilo que poderia ser feito, o que era de acordo e o que não era. E nas nossas reuniões, a gente tinha as nossas formações e era bem mais fácil, bem mais tranquilo... E eu acho que nessa época que eu tive assim, realmente, base para poder ser professora” (PROFESSORA DÁLIA).

Aqui, fica evidenciado que a professora sentiu apoio da coordenadora e percebeu que o papel desta profissional, fundamental no processo da formação continuada, foi eficaz como mediadora, havendo contribuições que ficaram marcadas e que a constituíram.

Em contraposição, as outras professoras entrevistadas demonstram sentimento oposto perante as práticas vivenciadas com outras coordenadoras e demonstram, claramente, o que não contribuiu para suas constituições como professoras de crianças pequenas, deixando, ao contrário, marcas do que não querem como formação continuada. É o que demonstra o relato da professora Gardênia, anteriormente utilizado neste estudo e retomado aqui.

“Lá na nossa reunião pedagógica é assim... (pausa). Praticamente... Eu não gosto, não gosto e nunca gostei muito. Porque eu acho assim, reunião é desnecessária muitas das vezes, e eu acho que às vezes um bate papo informal: ‘Olha, você viu tal? Na minha sala está assim, assim e assim...’ Às vezes eu percebia, eu via que esse é o papel da gestão: estar ali, o tempo todo, andando pra lá e pra cá, olhando e tipo se você tem um problema: ‘Com você e eu não gostei da sua postura?. E aí, você fala: ‘Ah, dá uma passadinha aqui, vamos conversar?!’ ‘Olha, então, eu não gostei muito daquilo ou eu não entendi o que aconteceu. Qual foi aquele momento? ... Ah, eu fiz... Ah tá, pronto...’ Eu acho que isso é mais eficaz do que ir lá, chamar todo mundo, sentar e ficar lá e discutindo e falando e não falando... Porque ninguém dá nome de nada, e se dá já faz aquele tumulto... Então, eu particularmente não gosto muito desse tipo...” (PROFESSORA GARDÊNIA).

Os problemas são diferentes no que concerne a formação dos professores em serviço. Existe a possibilidade de refletir sobre uma prática concreta, mas esta tende a constituir-se como esmagadora, impossibilitando a formulação de alternativas. Além disso, a motivação e a disponibilidade para a formação por parte desses professores nem sempre é muito favorável (PONTE, 1992).

As circunstâncias evidenciadas corroboram com Ponte (1992), e transforma o locus formativo em um espaço de transtorno, considerado perda de tempo. É preciso, portanto, que a coordenação tenha em vista que este espaço demanda muitas questões. Observando o estado emocional das professoras, o stress é uma realidade que resulta em doenças, desequilíbrios e práticas inadequadas.

Placco e Souza (2012, p. 26) apresentam o trabalho coletivo como ferramenta pedagógica, constituindo-se “suporte e guia das práticas pedagógicas efetivas e humanas”, fomentando, além do ensino, o desenvolvimento das pessoas que participam deste movimento, tornando o espaço coletivo em “momentos para reflexão das práticas e tomadas de decisões”.

Outro aspecto levantado pelas autoras refere-se à importância da prevenção²² dessas situações, e não somente da solução de problemas, uma vez que “a prevenção envolve fatores ligados à situação social, econômica, educacional e cultural das pessoas” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 29).

Gestão, coordenação, prevenção e apoio são questões muito relevantes em qualquer contexto educacional. Em algumas das narrativas coletadas para este estudo, as professoras revelam o quanto a contribuição da equipe gestora é almejada e pode favorecer a reelaboração dos significados atribuídos ao trabalho como professora de creche.

“Porque é decepcionante quando você chega num lugar e não é bem acolhida, e você percebe que as pessoas estão lá não pelas crianças, mas pelo dinheiro. Isso, assim, sabe, dói muito dentro de mim. Porque pra mim dinheiro não é tudo, não é!” (PROFESSORA DÁLIA).

“A coordenadora sempre chegava e falava que íamos sentar para conversar sobre... Mas não sei se por demanda, mas isso nunca aconteceu” (PROFESSORA MARGARIDA).

Apontamos o trabalho do professor-coordenador²³ como sendo fundamental para a formação continuada em serviço, uma vez que

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam (Garrido, 2000, p. 9).

Retomamos, aqui, uma definição da professora Amarílis sobre formação:

“É uma capacitação que eu vejo muito viável porque eu consigo por em prática; não me apresenta nada que é impossível e que é baseada nas trocas” (PROFESSORA AMARÍLIS).

Concordando com Nóvoa (2000), a escola deve promover momentos marcados pelo conhecimento adquirido no percurso da profissão. Ela é considerada hoje como o lugar em que ocorre a formação continuada, que deve fomentar boas práticas e reflexões, momentos de troca de experiências que considerem o conhecimento prévio e o conhecimento adquirido ao longo do percurso profissional. Nesse sentido, Nóvoa (2000) sustenta que

²² Prevenção aqui é entendida como parte do papel da educação, voltada para a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, como forma de preparação para que esses sujeitos (as professoras) possam fazer escolhas mais conscientes e menos danosas (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 29).

²³ Este termo professora-coordenadora é utilizado aqui porque os sujeitos de pesquisa deste estudo são professoras lotadas na Prefeitura Municipal de Santo André e assumem a função comissionada de assistente pedagógica. Não há concurso público para este cargo no município.

Apesar de todas as fragilidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos. Gaston Pineau (1990) refere à existência de um verdadeiro movimento socioeducativo em torno das histórias de vida, com uma enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não numa óptica normativa e prescritiva. É importante que este movimento socioeducativo continue a enriquecer-se em termos da acção, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas (NÓVOA, 2000, p. 19).

Pode-se dizer, então, que a experiência de conhecer a si e de conhecer o outro fortalece o trabalho profissional. Destas relações e inter-relações entre as pessoas existe a contribuição para a formação da identidade como pessoa e profissional.

Outro aspecto relevante e presente nas falas das professoras foi a afetividade, apontada como fundamental no trabalho com as crianças da creche.

“O quanto é vivência mesmo, e eu vejo que isso na creche é muito claro, o envolvimento do cuidar e do educar. Não tem como dissociar isso e a afetividade” (PROFESSORA AMARÍLIS).

“Então eu vejo que a boa formação de creche teria que bater nessa tecla, que não estão nos livros, nos currículos, que é essa questão de como falar, de como cuidar, de tentar. É claro que uma pessoa muito fria, muito rígida, não vai conseguir por o carinho ali, mas eu acho que você colocando o que é necessário, a pessoa vai saber que não está de encontro àquilo e vai ser recriminada. Eu penso que isso não está escrito em nenhum lugar, não é determinante, mas quando a gente vê no dia a dia dá diferença. Pra eles (se refere às crianças), o carinho, o afeto, faz toda a diferença. (PROFESSORA AMARÍLIS)

Dér (2004) confirma essa questão quando afirma que

A criança precisa ser assistida todo o tempo e suas reações precisam ser completadas e interpretadas pelos adultos que lhe são próximos, pois seus gestos vão provocar intervenções úteis ou desejáveis no meio humano (DÉR, 2004, p. 64).

Isto porque, segundo a autora, é vital que a criança se faça compreender e pressinta as disposições dos adultos em relação a ela.

Em tempos de mudanças, o grande desafio do contexto em sala de aula é conceber e vivenciar experiências educativas que contemplem esses princípios, articulando a criação de vínculos afetivos ao desenvolvimento do ser humano (CIPRIANO SANCHES, 2014).

Outra questão pertinente ao contexto educacional infantil refere-se ao meio, valorizado por Wallon (1995) que confere significado a essas manifestações e as

transforma em recurso de expressão, entendendo que as manifestações infantis causam impacto afetivo.

Pode-se inferir, pelos relatos das professoras entrevistadas, que é importante que se tenha consciência do seu papel afetivo, acreditando nas relações, promovendo confiança, bem-estar e, por que não, a felicidade em seus alunos e em si. Concordando com Paulo Freire (2014, p. 111), “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

É preciso conhecer com quem se trabalha, olhar para o outro - no caso da professora da creche, para a criança, suas famílias, seus pares, enfim, para todos os envolvidos, a fim de que a creche funcione, mostre seu papel perante a sociedade. Conforme salienta Freire (2014, p. 111), é somente através do diálogo afetivo, como “encontro dos homens para a tarefa de saber agir”, para ser mais, que o espaço-creche poderá alicerçar-se. Do contrário, isto é, se houver arrogância e brutalidade no convívio da creche, ocorrerão rupturas e a continuidade da imagem de um lugar sem identidade. São as histórias de cada um, unidas, que resultarão na transformação do espaço-creche e na constituição da identidade profissional de suas professoras.

Isto vem ao encontro de Cipriano Sanches (2014), que salienta ser “fundamental pensar que a educação não se faz apenas com a perspectiva das questões materiais. Excelência na educação se faz quando o foco está nos processos de humanização”.

A articulação entre as marcas das histórias de cada professora e sua identidade profissional foi intencional nesta pesquisa. Os resultados apresentados neste estudo mostram que o diálogo entre a trajetória pessoal e profissional encontrou espaço importante para a compreensão dos aspectos que norteiam a constituição da identidade de cada professora.

Assim, com o desenvolvimento da pesquisa, as narrativas foram decodificando os elementos em direção à compreensão da forma como a identidade da professora de creche se constitui. Ademais, perceber os elementos concepções, condições de trabalho e contribuição da equipe gestora apontaram marcas significativas do processo de constituição da identidade.

Constata-se, nesta pesquisa, que o processo de ingresso das professoras na creche não favorece a constituição de sua identidade, uma vez que a aprendizagem docente em creche ocorre, em grande parte, a partir da inexperiência e falta de subsídios e orientações de parceiros mais experientes ou daqueles que deveriam atuar no apoio pedagógico.

Também foi possível constatar, através dos relatos colhidos neste estudo, que as trocas entre os pares favorecem a construção da identidade. Ao refletirmos sobre este tema, torna-se evidente a questão da socialização. Segundo DUBAR (1997), a socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença e referência), isto é, “assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (p. 31).

O autor também traz a socialização como sendo, essencialmente, uma construção lenta e gradual de código simbólico que não constitui um conjunto de crenças e de valores herdados da geração precedente, mas um “sistema de referência e de avaliação do real que permite comportar-se de certa forma, numa dada situação” (DUBAR, 1997, p. 31).

Fica claro neste estudo que não há discussão e reflexão evidente das concepções necessárias e inerentes da Educação Infantil, como o conhecimento da criança com que se trabalha, a infância existente e que se deseja a partir da criança real, a importância da compreensão do brincar e, também, de ser professora de creche, uma vez que muitas dessas profissionais ingressam na creche por conta de lotações e exigência de um sistema, e não por livre escolha. Mesmo aquelas que escolhem estar na Educação Infantil em creche enfrentam dificuldades que comprometem e fragilizam sua constituição identitária.

Esta constatação fortalece a ideia de que é preciso maior investimento em políticas públicas que sejam centradas em uma formação inicial e continuada coerente, uma formação em que o conhecimento técnico e a reflexão da prática sejam parte do contexto educacional.

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados coletados para esta pesquisa. No próximo, apresentaremos as considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - PROFESSORA DE CRECHE: UMA IDENTIDADE QUE PRECISA SER CONSTRUÍDA COM CORAGEM, OUSADIA E OLHAR SENSÍVEL

Percebe-se, ao longo deste estudo, a grandeza, complexidade e necessidade de refletir e aprofundar o tema pesquisado, sem a arrogância de buscar soluções para as dificuldades e problemas apresentados e questionados.

As considerações deste trabalho intencionam expressar o ponto final de um processo definido e estruturado, significando as conclusões geradas e escritas em um espaço de tempo específico, mas desde já almejando gerar indagações e possibilidades de novas práticas investigativas.

É imprescindível haver, sobretudo, uma tomada de consciência para que ocorram mudanças na busca por melhorias e, porque não, para que a excelência, desde as bases, seja realmente uma preocupação de todos.

Este trabalho permitiu-nos compreender determinada realidade, mais especificamente, a realidade da creche do município de Santo André através da observação e dados coletados com quatro professoras desse espaço-creche. Entretanto, deixa perguntas não respondidas, questões não tratadas e temas a serem discutidos.

A intenção deste estudo foi dialogar com profissionais que atuam em creches na prefeitura de Santo André, analisando o processo de construção da identidade profissional, tendo em vista elementos que a constituem.

O fio condutor desta pesquisa foi analisar as narrativas para apreender como se dá a construção da identidade profissional da professora de creche, considerando os elementos desta modalidade. O ponto de partida foi compreender estes elementos, enquanto concepção de criança, infância, creche, o que é ser professora de creche e o papel do brincar como ação social, em um processo de experimentação, interação e construção, onde a criança age sobre a realidade, além das condições de trabalho.

As relações entre os pares, mediação da equipe gestora e afetividade surgiram no estudo e também se mostraram constitutivas da identidade profissional da professora de creche.

Os propósitos apresentados guiaram esta pesquisa qualitativa e estavam presentes nas entrevistas conduzidas para este estudo, em uma perspectiva de narrativas das trajetórias de vida dos profissionais envolvidos.

Na primeira etapa, durante o tratamento dos dados coletados, foram destacadas as categorias e concepções de infância, criança, brincar, creche, ser professora de creche; as marcas da formação inicial e continuada; e as condições de trabalho. Nesse processo, emergiram as subcategorias: papel da equipe gestora, afetividade e relação entre os pares.

Muitos aspectos foram evidenciados nas categorias analisadas, convergindo para a compreensão de que, no grupo das professoras de creche pesquisado, os referidos elementos mostram-se relevantes para a constituição da identidade profissional.

No decurso das análises, vários tópicos das entrevistas coletadas foram destacados e interpretados, apresentando uma síntese do diálogo das professoras, com destaque para algumas das questões que se mostraram mais pertinentes para os objetivos propostos e que podem gerar novas pesquisas.

Fundamental nesse processo foi a possibilidade da prática das narrativas na busca pela confiança em si e nos outros, o saber fazer sendo relatado e podendo ser analisado, favorecendo a capacidade de prosseguir na elaboração das práticas e constituindo a identidade profissional da professora de creche, uma vez que os elementos apontados, quer seja por sua presença ou ausência, realmente fazem parte da constituição dessa profissional. Hoje, o grande desafio é, justamente, preparar a professora de creche, visando sempre uma formação qualificada que coloque em foco as expectativas do seu desempenho.

Os elementos verificados nesta pesquisa, se inseridos no processo de formação inicial e continuada, poderão favorecer este percurso de modo a qualificar a prática e constituir a identidade da professora de creche, uma vez que, conforme explica Dubar (1997), “a socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença e referência)” (p. 31, grifo do autor), ou seja, “assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (p. 32). Este saber implica assumir-se, pelo menos parcialmente, o passado, o presente e o projeto do grupo “tal como eles se exprimem no código simbólico comum que fundamenta a relação entre os membros” (p. 32).

Neste estudo, foi analisado que as entrevistadas apontam a necessidade das professoras que atuam em creche conhecerem a realidade desta instituição, a forma como a criança de creche vivencia as experiências, desenvolve-se e constrói a imagem de mundo, assim como o modo como se relacionará com esta criança.

Outro aspecto que requer reflexão refere-se à importância de se entender que o olhar de cada sujeito tem uma perspectiva e mostra um ponto de vista, que nada mais é do que o percurso de nossos objetivos, culturas, crenças, escolhas, critérios que carregamos em relação ao mundo que nos rodeia, permeado por experiências. Este olhar pode ser marcado pelo imediato observado, e não necessariamente pelo conhecimento aprofundado.

A nossa intenção, ao elencarmos algumas categorias para este estudo, era a de, inicialmente, apresentarmos possibilidades de se entender a forma como a professora de creche olha para o contexto educacional e como sua identidade profissional vai se constituindo.

Assim, conforme reportado por André (2001), percebemos que uma metodologia adequada, com procedimentos suficientemente descritos e justificados e uma análise criteriosa e que aponte avanços para a área de conhecimento, é um importante critério de rigor e legitimidade científica.

Nossa pesquisa evidenciou que o investimento na profissão docente se faz necessário, uma vez que o despreparo enquanto profissional iniciante como docente de creche é uma marca desta carreira.

Nossos resultados mostraram, também, que as professoras de creche constituem um grupo profissional em crise. Apesar de serem o pilar profissional do sistema educativo, estão dentro de um sistema renitente às mudanças, em termos relativos cada vez mais desvalorizado, em declínio; um sistema com grandes carências, fortemente tutelado pela administração, dotado de grande inércia e sem um conjunto claro de valores de referência (PONTE, 1992).

Ademais, nossos resultados confirmaram o que Gatti (2010) nos apresenta sobre a escolha das profissionais da educação: na maioria das vezes, não existia a intenção inicial de atuar como professora, apresentando-se, assim, como uma “alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade” (p. 1361).

Constatou-se que as condições de trabalho aparecem como fator determinante quanto à insatisfação das professoras com a atual situação das creches, necessitando de estratégias para que seja ponto de discussão das políticas públicas do município e busca de soluções, assim como investimento na formação para compreensão da faixa etária e peculiaridades da creche.

O estudo apontou que, historicamente, ser professora de creche trazia a atribuição dada pelas gerações precedentes de que o papel era apenas cuidar e zelar pela integridade

física. Entretanto, hoje a construção dessa identidade deve ser pautada por estudos, concepções, visando à construção desse sistema de referência e avaliação. Ser professora é algo que se constrói, que se forma, que se desenvolve, não sendo, portanto, uma estrutura pronta, fechada e imutável, a priori, para determinados indivíduos (LIMONGELLI, 2004). Destarte, é preciso pensar em estratégias para que os estudantes sejam motivados a ingressarem na carreira docente (MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

Essa construção só poderá acontecer quando a professora de creche se apropriar das infinitas possibilidades de se olhar a criança, sem a definição de um contexto, uma vez que isso pode afastá-la da criança real, como sujeito de direitos, essencial e universal. Confirma, assim, o que Dubar (1997, p.108) afirma: “implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um desafio importante da dinâmica das identidades”.

Por meio da formação inicial, com maior investimento nos conhecimentos sobre a Educação Infantil, e da formação continuada, é possível atribuir um novo sentido ao trabalho como professora de creche, com possibilidade de reflexão, análise crítica do mundo e contexto, articulando os conhecimentos teóricos e práticos, além daqueles gerados nas relações interpessoais.

É preciso que a formação inicial seja organizada em torno do desenvolvimento de “atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão” para que “estes sejam submetidos a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial” (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

Contradições aparecem neste estudo, pois, apesar de o discurso apontar para tais necessidades, a realidade ainda apresenta ambiguidades, uma vez que a professora de creche ainda se vê desempenhando um papel inferior, um papel em que o cuidar a coloca dentro de um contexto que desqualifica a formação e que os saberes são adquiridos na prática, através das trocas com os pares, ou mesmo a partir dos erros cometidos na prática.

Este estudo teve a narrativa como mecanismo importante de escuta das professoras participantes desta pesquisa para contribuir na sua constituição de identidade. Todavia, esta é uma tarefa complexa, uma vez que a identidade dessas professoras se encontra, ainda, no percurso da definição.

É importante apontar que as narrativas coletadas contribuíram com esta pesquisa, pois trabalhar com elas teve um caráter simbólico, tratando de questões subjetivas, mas ao mesmo tempo revelando a riqueza do pensamento e evidenciando ser possível que, através

delas, emergem discordâncias com a realidade vivenciada que possam ser utilizadas para uma reflexão sobre a prática e, principalmente, para que se entenda melhor a constituição da identidade da professora de creche.

O trabalho com narrativas foi rico e favoreceu a escuta, o que nos levou a compreender a constituição da identidade da professora de creche, reforçando a formação de si a partir de vivências refletidas e conscientizadas.

Portanto, segundo Josso (2007), pode-se sustentar que a narrativa, enquanto histórias de vida, “é uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidade de tomada de consciência de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (p. 419). Dubar (1997) corrobora com esta percepção, quando defende que “a construção pessoal de uma estratégia identitária põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos” (p. 114). Também valida as narrativas ao argumentar que “se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras da sua história futura” (p. 77).

Sabe-se que a professora de creche deve entender o desenvolvimento das crianças pequenas, conhecer formas de atuar com elas, enquanto sujeito de direitos, e não as percebendo como mais uma vasilha vazia à espera do conhecimento dos adultos. É preciso que a profissional de creche entenda a concepção de infância atual, a importância desta criança brincar para experienciar o mundo, assim como o seu papel enquanto professora de creche, onde o cuidar é inerente e o educar imprescindível. Sendo assim, é fundamental que tenha consciência do processo de constituição de sua identidade para que possa produzir história, contribuindo com o desenvolvimento destas crianças.

Contudo, tal fato não é possível se não existir um contexto de acolhimento e inserção da profissional na instituição creche, visto que ela ainda chega à creche sem que entenda o seu papel e o atributo de sua função - as marcas históricas da pessoa que troca, alimenta e garante a integridade física das crianças lhe são atribuídos.

Também ficou evidenciado neste estudo que é preciso que a professora de creche busque desenvolver a emoção, levando a criança a experimentar com alegria não somente os aspectos cognitivos e motores, imprescindíveis, mas os afetivos, em uma prática que possibilite relações que resgatem a afetividade como base da vida.

Apesar de a narrativa poder ressignificar o relato, dando às narradoras condições de nelas encontrar o sujeito de sua experiência, aguçando uma nova sensibilidade,

buscando sentidos diferentes no universo do outro e a maneira singular pela qual o universo próprio e do outro foi constituído, as professoras entrevistadas não tiveram a percepção desta possibilidade, e apenas entenderam a ação como um fato isolado, compartilhando suas histórias sem entender, de fato, a contribuição desse compartilhamento em suas práticas.

Desta contradição, fica o registro da importância de outros estudos buscarem ferramentas que possam colocar as narrativas como prática reflexiva do desenvolvimento profissional, da constituição da identidade profissional e das práxis. Para essa busca, é necessário refletirmos sobre como encontrar essas ferramentas, como mudar as concepções existentes que se mostram problemáticas, limitadas. Cabe citar, aqui, o estudo de Ponte (1992), que sugere:

Se admitirmos que as concepções dos professores não são as mais adequadas ao desempenho do seu papel profissional, pelo menos em alguns aspectos, põe-se a questão de saber como é que elas podem mudar. O problema tem de se pôr para o caso dos professores já em serviço (que desenvolvem uma prática profissional, ou seja, uma vivência sobre a qual podem reflectir) e dos alunos dos cursos de formação inicial (os futuros professores que se preparam para uma actividade profissional que ainda está para vir) (PONTE, 1992, p. 19).

Desenvolver esta pesquisa e analisar com referenciais teóricos a construção da identidade das professoras de creche deixa evidente que a sociedade ainda tem a expectativa de encontrar a profissional tradicional, com as características que marcam a questão de gênero, mesmo que não seja a intenção deste estudo discutir tal questão. A mulher gentil, doce, maternal, paciente é continuamente posicionada como a professora ideal da creche. Quanto a esta questão, nossos dados evidenciaram que muitas vezes as falas estavam apontando em direção à afetividade, mas, intrinsecamente, havia a imagem social esperada da mulher.

Esta questão ficou patente, assim como a importância de se conhecer a história da creche, fundamentalmente assistencial, que tinha a atribuição de ocupar o papel da família na sua ausência, assumindo, inclusive, o atributo de ser a mãe, com os cuidados e funções maternas. Portanto, para compreender a identidade da professora de creche hoje, é preciso entender o contexto histórico em que a profissional de creche está inserida.

Essa constatação nos leva a afirmar que é preciso que os elementos evidenciados nesta pesquisa sejam objeto de estudo (narrativas de vida, formação, concepções, condições de trabalho, compreensão do brincar, papel da gestão), compondo a formação

inicial e continuada, além de subsidiar as discussões e decisões enquanto políticas públicas, pois se alicerçam em referencial importante para se pensar a formação da professora de creche e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade profissional.

É imprescindível que tais formações se efetivem com boas condições institucionais, onde espaços e tempos sejam organizados de modo a favorecer que as professoras se dediquem às crianças, com suporte humano e quantidade adequada de crianças para cada espaço, utilizando atividades individuais e coletivas que oportunizem maior atenção à criança, ao brincar, e às trocas entre os profissionais de forma significativa, crítica e reflexiva.

A formação específica é fundamental na construção da identidade, uma vez que se entende que, quanto mais se conhece sobre a criança, a infância, o brincar e as condições de trabalho na creche, mais se entende da função da professora que com ela trabalha; é fundamental para o trabalho da professora de creche, para o currículo dos cursos de formação de professores que atuam na Educação Infantil.

É preciso que a creche insira em seu trabalho, em suas reuniões, em suas trocas, discussões específicas sobre a criança, a infância, o brincar e as condições de trabalho na creche, pois tal posicionamento implica, conforme sublinha Dubar (1997, p. 108), “numa verdadeira negociação entre aquele que procura a identidade em abertura do campo do possível... o que implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um desafio importante da dinâmica das identidades”.

Enfatizamos a necessidade de a professora de creche entender o seu papel para que seja reconhecida, dado que, como afirma Dubar (1997, p. 92, grifo do autor), “o papel é justamente este conjunto de gestos que funciona como símbolos significantes e associados para formar uma “personagem” socialmente reconhecida”. A fim de mudar a concepção e visão que a sociedade tem da professora de creche, “é preciso construir outros mundos além daqueles que foram interiorizados ao longo da vida, pois isto dá base para o sucesso possível para uma mudança social não reprodutora, como vemos ainda hoje” (DUBAR, 1997, p. 99).

São necessárias estratégias emergenciais, elaboradas com a participação das professoras que atuam em creche, tendo em vista as concepções de criança, infância e creche, buscando compreender o que é ser professora de creche, superando as dificuldades institucionais para solucionar as condições precárias que emergem.

Faz-se, portanto, necessário: salários dignos; melhores planos de carreira; quantidade adequada de crianças para cada espaço-creche; maior abertura e troca de experiências; e formação com diretrizes claras para que a educação infantil seja discutida e vivenciada nas faculdades, de forma a dar subsídio suficiente para que a futura professora de creche possa planejar e atuar na educação infantil, no lócus de trabalho.

Políticas públicas com foco na primeira infância e na profissional que nela atua são necessárias para que o ingresso nesta modalidade de ensino possa ser uma escolha, e não apenas consequência de desmazelos e falta de outras oportunidades.

Aqui fica registrada a importância do diálogo, pois o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade não pode usurpar o direito a uma educação de qualidade, onde a criança seja educada e cuidada, com respeito, dignidade, a salvo de qualquer tratamento desumano e proteção integral, o que não pode ser efetivado em um espaço com mais crianças do que o módulo determinado para garantir tais direitos.

Este diálogo precisa contemplar também a professora como profissional, com direito a atuar com o número de crianças determinado, sem ultrapassá-lo, em condições para exercer sua profissão de acordo com as concepções de criança, infância, creche e afetividade, tratados neste estudo.

A maneira pela qual essas professoras falam de sua experiência profissional, dos sentimentos de insatisfação, do cansaço com o exercício profissional, deixa transparecer a descrença. Esta contradição com os momentos em que relatam o prazer em estarem atuando, buscando novas formas de enxergar a criança, respeitando a infância, oportunizando experiências, leva-nos a acreditar que os sentidos e significados da profissão estão sendo esperados, buscados e, por que não, alcançados, o que fortalece os vínculos com o contexto da creche e constitui a identidade das professoras de creche.

As dificuldades apontadas pelas professoras entrevistadas não são novidades e constituem tema de outros estudos, o que não quer dizer que não se deve olhar para essa questão, discuti-la, refletindo-se sobre ela.

É preciso dizer que não se tem aqui uma receita de como se constitui a identidade profissional da professora de creche - e nem se pode tê-la com tantas ambiguidades existentes nessa constituição. Entretanto, foi possível perceber que existem elementos que são inerentes da realidade da creche e, conseqüentemente, tornam-se constituidores da identidade profissional e levam à reflexão para a produção de conhecimentos provisórios.

Mesmo que não ofereçamos uma receita pronta para o referido tema, e este não é o nosso propósito, é imprescindível que seja centrada maior atenção na questão da identidade da professora de creche. Conforme sustenta Imbernón (2010),

O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Portanto, ao realizar este estudo, a intenção era olhar para a professora de creche, seu percurso, seu contexto pessoal e de trabalho, e entender sua identidade frente a tantas dificuldades, buscando compreender como se constituía enquanto profissional. Imbernón (2010) corrobora com esta busca e valida os dados evidenciados neste estudo, que apontam para a importância da formação, da interação com os pares, das situações cotidianas, da reflexão sobre a prática e discussão sobre as concepções para sua apropriação e fortalecimento, o que garante a identificação e conecta o indivíduo ao seu estatuto, estruturando a identidade profissional.

Esta pesquisadora entende que as hipóteses iniciais foram confirmadas neste estudo, assim como que foi muito significativo participar deste, uma vez que faz parte do contexto pesquisado como professora de creche e no acompanhamento das profissionais entrevistadas.

A sua escuta foi marcante, trazendo luz a esta profissão que ainda não é definida, que passa por constantes mudanças, transformações e conquistas.

Estudos sobre a identidade da professora da creche, educação infantil, infância e criança são fundamentais para que se alcance a criticidade, através do diálogo, implicando um pensar crítico sobre a realidade como processo.

Pensando em Arroyo (2013, p.12) quando fala que a identidade docente está em jogo e olhar os mestres é o caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica, este estudo se propôs a analisar e entender os elementos que constituem a identidade profissional da professora de creche. Para que este diálogo iniciado possa ter continuidade, ampliando os conhecimentos, devem ser mais aprofundados, em novas pesquisas, questões sobre a professora de creche, suas concepções, dificuldades, desafios, enfim, sobre a educação infantil.

Todos carregam uma história feita de marcas, e é preciso caminhar em um percurso coletivo, cheio de esperança, confiança e, por que não, utopia. Conforme observa Birri, citado por Galeano, é preciso seguir sempre em frente, pois

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO apud BIRRI, 1994).

Portanto, caminhando, respostas são encontradas, assim como perguntas e desafios para a construção do conhecimento humano mostram-se presentes, mas devem ser enfrentados e analisados na busca de possíveis soluções. Para isso, é preciso continuar pesquisando.

Consideramos que a formação e a profissionalização da professora de creche se faz necessária mediante sua constituição como profissional que reflete a partir da prática. Esta professora deve entender que é preciso aprender, não “o quê ou o porquê”, mas “como”, o que leva a apontar a importância de se aprofundar em pesquisas sobre a aprendizagem deste adulto, uma vez que Placco (2006, p.18) aponta que “há condições necessárias, como disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade”.

Para Dubar (1997), o processo de construção de formas identitárias acontece em uma tensão constante entre atribuição e pertença. Desta forma, a centralidade das professoras precisará ser caracterizada, tendo como parâmetro as atribuições feitas à função de professora de creche.

É preciso investimento na articulação entre prática e teoria para que os conhecimentos dos profissionais, através da formação, e o trabalho docente com a criança, possibilitem a percepção das contradições e a compreensão do processo.

Com a finalização deste trabalho, surge a possibilidade de “novos inícios” a partir de algumas lacunas que foram identificadas nesta pesquisa e que podem ser preenchidas em novos estudos que envolvam o tema.

A principal delas diz respeito à ampliação deste estudo, com maior duração e número de participantes, para aprofundamento nas narrativas, visando a percepção das concepções, em uma perspectiva de transformação da prática.

Outra lacuna refere-se à análise das práticas das professoras de creche, com abordagem teórica, para fundamentar o trabalho em creche e fortalecer as concepções, estruturando, assim, o sentido que damos para criança, infância e brincar.

Uma terceira indicação diz respeito à necessidade de se conduzir uma pesquisa com as famílias das crianças que são atendidas na creche para que possam entender o que é ser professora de creche, qual é a sua função profissional naquele contexto, o que esperam para seus filhos dentro de um ambiente coletivo, com ênfase no cuidar, educar e brincar.

Em quarto, uma lacuna em evidência atual, que se refere ao pouco direcionamento para a Educação Infantil nos currículos de formação de professores nas realidades das instituições de Ensino Superior. Estudos desta natureza constituem-se fontes para reflexões acadêmicas e políticas, e como subsídio para o planejamento de políticas públicas.

Uma quinta lacuna, e que se faz fundamental neste momento, diz respeito à inserção de estagiárias nas instituições. É preciso saber quais condições docentes são oferecidas para estarem nas escolas, conhecendo a realidade, relacionando-se com os professores e alunos, articulando teoria e prática. Nesta mesma vertente, é necessário verificar se os estágios curriculares oferecidos ou remunerados cumprem a legislação pertinente.

A sexta lacuna refere-se ao ingresso das professoras de creche por concurso único, para atuação tanto na Educação Infantil em creche quanto em Ensino Fundamental. Analisar a pertinência deste processo, apontando possíveis dificuldades, ou validando o mesmo, faz-se necessário, além de verificar se existe clareza por parte das profissionais desta inserção. Também é necessário haver verificação da política voltada para a valorização da professora de creche.

Por último, uma lacuna que fica em evidência é o papel da coordenadora na formação da professora de creche. Esta profissional, na maioria das vezes, é uma professora que assume a função de coordenação e, de uma hora para outra, torna-se o sujeito fundamental para a formação continuada da professora iniciante, contribuindo, ou não, no processo de aprendizagem desta profissional.

Finalizamos com a defesa da constituição da identidade da professora de creche, na busca por seu desenvolvimento profissional, através das narrativas, pois o reviver de suas ações e experiências leva ao fortalecimento do compromisso com os propósitos de suas ações, o que reafirma o processo identitário.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANGOTTI, Maristella (Org.). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAHIA, Celi da Costa Silva. Identidade da professora de creche: Constituição e condição da docência. **Anais da XVI ENDIPE – UNICAMP**, Campinas- 2012 – Junqueira & Mari Editores – Livro 2 p 006836-006847
- BARBOSA, Maria Carmem Siveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entreter destas culturas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n100- Especial, p 1059-1083, out 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394**, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL, MEC, CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, seção 1, pág. 14. Brasília MEC, CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de educação básica – Brasília MEC, SEB, 2010.

BRUNO, Eliane Cunico Furlanetto. O CP e a coerência como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire. In: **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). 2ª Ed. São Paulo: edições Loyola, 2012.

BUJES, Maria Izabel. In: **Educação Infantil: Pra que te quero?**; 13 - 26. CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. **Contrapontos**. Vol. 7, n. 2, p. 299-311, Itajaí, mai/ago 2007.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas – em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.2, n.2, p.121-131, jan.-dez.2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

CAMPOS, M.M.; MACHADO, M. L. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Ministério da Educação**. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.32-42.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009, 1ª Ed., 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado)

_____. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Florianópolis, v. 17, p. 11 – 21 jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 4 mai. 2015.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época, v. 98).

_____. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

CERISARA, A.; ROCHA, E.A.; SILVA FILHO, J.J. da. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-

FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade**. In: SILVA, T.M Lane e CODO Wanderley (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A estória do Severino e da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIPRIANO SANCHES, Emilia. **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Freinet: Fonte de inspiração para ser professor. **Revista Direcional Educador**, 2014. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/educacao-112-mai/14/freinet-fonte-de-inspiracao-para-ser-professor>>.

COLUMNISTA PORTAL. **Concepção de infância**. Portal de Educação, 12 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/62888/concepcao-de-infancia>>.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.P.S. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.P.S. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Gislaíne Azevedo da. **Identidade Profissional de docentes da educação infantil: a re/construção na e pela prática pedagógica**. PPGEDU/UFGD, 2011. Disponível em: <www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/.../PDF.../14567.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DÉR, LEILA CHRISTINA SIMÕES. A constituição da pessoa: dimensão afetiva - pag. 61-76. In: **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. MAHONEY, A. e ALMEIDA, L. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DIAS, CÉLIA MORAES. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. pp. 49-62. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação/ Tizuko M. Kishimoto (org.) 14ª Ed.* São Paulo: Cortez, 2011.

DUBAR, C.A. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo, 2009.

EDWARDS, Carolyn ET al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** 2 ed,[ver. e ampl.] – São Paulo: Ática, 2012.

FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da Educação Infantil: a coisa vira, e o professor se vira. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005b, p. 156-170.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNA, T. **Formando educadores na universidade para o brincar.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

BIRRI, Fernando. **Las palabras andantes?** Siglo XXI, 1994.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para professor coordenador. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente** (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de formação de professores**, v.1, n.1, p. 90-102, mai. 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n.113 p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2012.

GATTI, B.; SILVA JUNIOR, Celestino. (Org.). **Por uma política nacional e formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Nigro Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** Almeida, Laurinda R. e Placco, Vera N. Souza (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução do original de 1992 por Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro. Lamparina, 2014.

HAWKINS, F.P. **The logic of action**. Yong children at work. Association University Press, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Santo André: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/232F>>.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v.14).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KISHIMOTO, T.M. Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, fev. 1988.

KUHLMANN JR, M. **Educação pré-escolar e assistência no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1990.

LAMEIRÃO, Luiza. **Território do brincar: diálogo com escolas / Renata Meirelles, (Org.)**.- São Paulo: Instituto Alana, 2015. -- (Coleção Territórios do brincar). Vários autores. Bibliografia ISBN 978-85-99848-04-3 1. Atividades criativas 2. Brincadeiras na educação 3. Educação 4. Pedagogia 5. Prática pedagógica I. Meirelles, Renata. II. Série. 15-06334 CDD-371.397.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas/ texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga, - 5ª Ed.; 2ª reimp.**- Belo Horizonte; Autentica Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Publicado anteriormente na Revista da ANDE, nº 6, 1982. Republicado em: <www.aureliano.com.br/downloads/didatica/texto02.docx>. Acesso em: 20 out. 2015.

LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. p. 47-59. In: **Henri Wallon: psicologia e educação**. Abigail A. Mahoney, Laurinda R. de Almeida (Orgs.). 11 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LOPES DE OLIVEIRA, M.C.S. Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico. **Revista Fractal do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 15, n. 2, p. 33-52, 2003.

LOPES DE OLIVEIRA, M.C.S.; VIEIRA, A.O.M. Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do *self* adolescente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 67-82, 2006.

LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: psicologia e educação**. Abigail A. Mahoney, Laurinda R. de Almeida (Orgs.). 11^a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. Posfácio de Zoia Prestes. Coleção Leste - 2005 1^a ed.; 2012 - 3^a edição.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MÂNICA, Fernando Borges. Teoria da reserva do possível: direitos fundamentais a prestações e a intervenção do poder judiciário na implementação de políticas públicas. **REDAE**, Número 25 – fevereiro/março/abril - – Salvador – Bahia – Brasil - ISSN 1981-1861, IBDP, 2011.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.1, n.1, ago.–dez.2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir1/3/1>>.

MARTINS, L.M.; CAVALCANTE, M.R. **Educação infantil: saberes pedagógicos**. Cadernos CECEMCA, n. 27, Bauru: UNESP, 2005.

MAYALL, B. *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University-Press, 1996.

MEIRELLES, R. **Território do brincar: diálogo com escolas**. Direção de Renata Meirelles e David Reeks. Co-realização com o Instituto Alana. Produção de Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos e Cultura. Gênero: documentário. Duração: 90min. Ano de produção: 2015.

MICARELLO H, A. L. **A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática**. Trabalho apresentado na 2^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 14, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. *Anais...* Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, B.; SILVA JUNIOR, Celestino. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**, 23-54. São Paulo:UNESP, 2013.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, em Goiânia-GO.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 235-248.

_____. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Caderno de Pesquisa**, v. 41, n. 142, pp. 142-156, jan./abr. 2011.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. IN _____. (ORG) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

_____. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009.

OLIVEIRA, Antonio de. **Cuidar e educar: atitudes indissociáveis na educação infantil**. Memorial de formação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação – investigação e práticas*. **Revista do GEDEI**, n.1, p. 153, 2002.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉ NA ESTRADA – **Projetos em Educação**. 25 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.penaestrada.org/2015/05/25/educacao-infantil-em-reggio-emilia-as-cem-linguagens-da-crianca>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A.F.M. et al. (Org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: UNIVILLE, 2010.

_____. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, org. 5ª Ed. São Paulo: edições Loyola, 2012.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**. Universidade de Lisboa. J. P. Ponte (Ed.), Educação matemática: Temas de investigação (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

POPPOVIC, Ana Maria; MORAES, Genny Golubi de. **Prontidão para a alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas - teoria e prática**. São Paulo: Vetor, 1966.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Dados históricos**. Disponível em: <www2.santoandre.sp.gov.br>.

RINALDI, C. Social constructivism in Reggio Emilia, Italy. Annual Conference of the Association of constructivism teachers, Northampton, MA. **Anais...** oct.1990.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROUSSEOU, Jean Jacques. **Emilio ou da Educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1979.

ROSEMBERG, F. A expansão da educação infantil e os processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.7-40, jul.1999.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2000. p.52-77.

SANTOS, M.O.V. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C.M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. São Paulo: Junqueira e Martin, 2005.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**, n. 8, p. 123-144, São Paulo: Junqueira e Martin, 2005.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9991>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SCHWARTZ, Dean Murray. **Conferência proferida em Massachusetts**, EUA, 1988.

SOUZA, Ricardo S. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p.53-74, abril/jun. 2013. Editora UFPR.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERZI, Cleide do Amaral. Processo de aprender a estudar em grupo de educadores. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5.ed., São Paulo: Loyola, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIANNA Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: p.81-103.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de Neto, J. C. e colab. 1ª Ed. São Paulo; Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança**. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1995.

WHITMAN, W. **Folhas da relva**. São Paulo: Martin Clarete, 2005.

APÊNDICE A

Entrevista com as professoras

Roteiro semiestruturado para a entrevista

OBJETIVO	TEMA	QUESTÕES POSSÍVEIS
CARACTERIZAR A PROFISSIONAL	PERCEPÇÃO DO PAPEL DE PROFESSORA	<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me um pouco sua história de vida... • Houve outras opções que realizou profissionalmente? Quais eram estas opções que vc tinha? • Fale um pouco sobre você como profissional • Você é formada em que? • Como entrou na prefeitura? • Quando lotou?
CARACTERIZAR A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	<ul style="list-style-type: none"> • Conte um pouco sobre sua vida escolar. E sua graduação? • Como você busca conhecimentos sobre creche? • Nos últimos três anos frequentou algum curso de atualização • Conte-me um pouco sobre a capacitação em serviço • Para você como seria

		uma boa formação para professora de creche
PERCEBER O MOTIVO DE A PROFISSIONAL ESTAR NA CRECHE	RAZÕES DA ESCOLHA PROFISSIONAL; CONDIÇÕES DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> • Conta um pouco como foi esta chegada à creche • Como se sentiu? • Qual é o motivo principal pelo qual você atualmente exerce este trabalho? • O que te levou a trabalhar na creche? • Você está satisfeita com as condições das creches hoje? • Em geral, você se considera satisfeita com o trabalho que faz atualmente?
VERIFICAR CONCEPÇÕES	CONCEPÇÕES DE CRECHE, CRIANÇA E INFÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Como é a creche hoje? Fale-me um pouco • Dependendo da resposta preciso aprofundar para entender as nuances: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perguntar como se sente neste espaço que relata; ➤ Que dificuldades encontra na creche hoje? ➤ Nestes pontos é interessante eu utilizar a terceira pessoa, exemplo seus colegas/ os outros professores ➤ Como é a criança que

		<p>frequenta a creche hoje?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais são os direitos das crianças? Visão de direito... ➤ O que você acha destes direitos? ➤ Como você percebe o desenvolvimento da criança? Sua atuação e intervenções compõem o desenvolvimento destas crianças?
IDENTIFICAR O BRINCAR	CONCEPÇÃO DO BRINCAR	<ul style="list-style-type: none"> • Como o brincar acontece na creche? • Como você gostaria que ele estivesse na creche? • Como seus colegas promovem o brincar na creche? • Que tipo de linguagem aparece no brincar? O brincar é uma linguagem?
VERIFICAR O PAPEL/IDENTIDADE DA PROFESSORA DE CRECHE	CONCEPÇÃO DE TRABALHO IDENTIDADE DA PROFESSORA DE CRECHE	<ul style="list-style-type: none"> • Em que se baseia o trabalho diário da professora de creche? • O que uma boa professora de creche deve saber? • Em sua opinião o que compromete o trabalho da professora de creche • Compreensão de cuidar e educar...
		<ul style="list-style-type: none"> • O que os pais esperam

<p>IDENTIFICAR O QUE A PROFESSORA ACREDITA QUE ACHAM DE SEU PAPEL</p>	<p>ATRIBUIÇÃO E PERTENÇA</p>	<p>da professora de creche?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância do que acham em sua prática? • Negação do papel... • Qual sua percepção do papel que o professor tem no espaço que educa? • O que você espera de seu papel como professora de creche? • O que é seu papel na • verdade?
---	------------------------------	---

Em tempo, no momento das transcrições as entrevistas foram mantidas na íntegra, sem correção dos vícios de linguagem que podem dificultar a manifestação do pensamento, seja pelo desconhecimento das normas cultas, seja pelo descuido do emissor.

APÊNDICE B

Questionário para favorecer definição de perfil dos sujeitos da pesquisa: Ser Professora de creche – constituindo sua identidade.

Creche: _____

Idade: _____ Nascida em: ____/____/____

Estado civil: _____

Tem filhos: _____ Se sim, quantos? _____

Idade dos filhos: _____

Formação:

() Diploma das séries iniciais do ensino fundamental. Ano de formação _____

() Diploma de ensino fundamental II. Ano de formação _____

() Diploma de magistério. Ano de formação _____

() Diploma de habilitação para o ensino de magistério. Ano de formação _____

() Outro diploma de ensino médio. (especificar _____) Ano de formação _____

() Diploma universitário. Ano de formação _____

() Outro diploma (especificar _____). Ano de formação _____

Em que ano começou o trabalho como professora de creche? _____

Antes de trabalhar em creche teve outra atividade profissional?

Em geral, você se considera satisfeita com o trabalho que faz atualmente?

Em sua opinião, o que uma boa professora de creche deve saber fazer?

Segundo sua vivência, o que é preciso para ser uma professora de creche

O que você diria a uma pessoa que decidiu ser professora de creche, pensando em ajudar em sua carreira?

APÊNDICE C – QUADRO COM AS FALAS SELECIONADAS

TEMA/ CATEGORIA	FRASES SELECIONADAS
<p>HISTÓRIA DE VIDA (1 a 4)</p>	<p>1) Fui uma criança criada com muitas regras, com muitas formas de agir já determinadas pelo meu pai. Meu pai era super... Era da polícia e então a gente tinha muitas regras para as coisas e eu não podia fazer, assim, bagunçar da mesma forma que uma criança normal faria.</p> <p>(Professora Amarílis)</p> <p>2) Bom, eu sou a filha mais velha e de pais separados. Isso já foi um pouco difícil, ser assim. Somos eu e a minha irmã, filhas dessa união. Meu pai teve outra família, mas minha mãe, só teve nós duas e nossa vida não foi muito fácil, diante dessa circunstância</p> <p>(Professora Gardênia)</p> <p>3) Minha infância foi um pouco problemática, a Dália criança foi uma criança muito pobre e muito feliz, que brincou muito na rua, brincou muito de ‘pega pega’, ‘esconde esconde’, soltou pipa, mãe da rua e todas as brincadeira que hoje praticamente não se brinca mais.</p> <p>(Professora Dália)</p> <p>4) Minha infância foi um pouco problemática. A minha mãe sempre trabalhou, desde meus sete meses de vida. Meu pai era alcoólatra, ele sempre teve problema com álcool. Então</p>

	<p>assim, minha mãe sempre apanhava dele. Eu me lembro que minha mãe trabalhava em hospitais, e trabalhava aos domingos também. De domingo eu que cuidava da casa, do meu irmão, eu que cozinhava, lavava. Minha infância foi triste, não tive muitos brinquedos, não saía muito para passear. Minha mãe trabalhando, meu pai saía pro bar e eu assumia tudo em casa, aos domingos. Chegou uma época que minha mãe tinha dois empregos, ela trabalhava a noite no hospital e de dia fazia algumas faxinas em casas. E desde os meus nove anos eu cuido do meu irmão.</p> <p>(Professora Margarida)</p>
ESCOLHA DA CARREIRA (5 a 13)	<p>5) Por volta de 10 anos... Eu improvisei uma escolinha, uma sala de aula, minha lousa era a porta. Daí eu pegava meu irmão e meus primos como alunos, dava folhas para eles e sentava todo mundo no chão, eu dava lápis pra eles. E ali eu era a professora, ali eu sempre me realizava. Eu sempre gostei de ensinar.</p> <p>(Professora Margarida)</p> <p>6) Na verdade eu não queria ser professora... Na verdade não foi uma opção. Isso aí foi uma imposição... Porque nós somos em três irmãs e tem o meu irmão e a minha mãe gostaria que uma fosse, mas elas não se interessaram por nada e então sobrou uma, fui eu.</p> <p>(Professora Dália)</p>

7) Meu pai sempre quis que eu investisse na carreira do magistério. Na época que eu era mais nova, estava na moda montar escolinhas e ele sempre pensou em montar uma escolinha pra mim. Pra mim a educação era meio que já naturalizada em casa, o dom e eu queria buscar uma outra coisa.

(Professora Amarilis)

8) Eu não pensava em ser professora. Aliás, alguns momentos sim, naquelas brincadeiras de criança, aí sim eu pensava: ah, eu vou ser professora.

(Professora Gardênia,)

9) Isso é confuso na minha cabeça, um pouco confuso. Em alguns momentos eu queria ser professora (...) E eu, as vezes falava que queria ser professora, as vezes eu falava que não queria mais decidir mesmo qual seria a minha profissão. . Eu queria ser professora de História. Na minha cabeça sempre foi isso, professora de História. Eu sempre gostei de História. Eu comecei a gostar de História, de fato, assim que eu me lembro muito. Na época que a gente estudava sobre a ditadura militar e as guerras, o nazismo. Eu ficava alucinada... Em outra época, não.

(Professora Gardênia)

10) Ela (a mãe) queria que eu fizesse magistério e com o magistério estava garantido e ela já

me via como pró. Ela sempre achou bonita a profissão professora e ela achava que pelo menos , eu acho que a muitos anos atrás, quando o professor era professor com P maiúsculo, era valorizado, eu acho que aquilo ficou muito na mente dela e talvez ela achasse que eu fosse ter, assim, o mesmo valor com o cargo de professor que era valorizado lá nos anos passados.

(Professora Dália)

11) Meu pai sempre quis que eu investisse na carreira do magistério. Na época que eu era mais nova, estava na moda montar escolinhas e ele sempre pensou em montar uma escolinha pra mim.

(Professora Amarilis)

12) Minha mãe queria que eu fizesse direito, mas eu nunca quis. Daí eu fiz a inscrição pro vestibular, todas em direito, mas não fui fazer as provas porque não era o que eu queria. Sempre bati o pé que queria ser professora. Não fiz magistério porque minha mãe nunca me incentivou a fazer. Ser professor ganha muito mal, mas ai eu bati o pé e em 1996 eu fui fazer pedagogia.

(Professora Margarida)

13) Eu embarquei porque queria ser independente da minha mãe. Eu sempre quis comprar

	<p>minhas coisas com meu dinheiro. Então eu prestei o concurso, passei e como nós fazíamos a mesma coisa que o professor, nós lutamos e passamos para professora. (Professora Dalia se refere ao concurso de monitora de creche, que depois de alguns anos deu as profissionais com formação no magistério a oportunidade de assumir a função de professora).</p> <p>(Professora Dália)</p>
<p>PROFESSORA INICIANTE (14 a 20)</p>	<p>14) Eu não tive nenhuma orientação, os quatro anos e meio antes da lotação eu sempre dei aula pro quinto ano, então quando eu cheguei aqui (se refere à creche) eu cheguei meio que perdida, não sabia nem por onde começar. Completamente perdida mesmo. Ai fui conhecer a creche, mas fui com o coração apertado. Porque eu fui obrigada, não foi uma opção minha.</p> <p>(Professora Margarida)</p> <p>15) Na maioria das vezes eu acho que acaba se perdendo o que a gente realmente precisava resolver (se refere aos momentos de reuniões pedagógicas). Eu acho não, eu tenho certeza (risos). Eu tenho certeza disso, porque tem muitos professores, por exemplo, que não tinham experiência em creche e foi uma das falhas e eu falei: bom, a gente não tem tanta experiência em creche, eu não tenho enquanto professora, mas eu era ADI, eu vi que tem professores aqui que vieram todos do fundamental e que não sabem cantar "trá lá lá", sabe</p>

essas músicas? Então, vamos fazer uma “aula” tipo: “olha, eu sei essa música, você sabe isso e aí vamos cantar”... É assim que trabalha... com criança pequena é diferente. Não dá, tipo tem professoras com postura: saltão, calça jeans apertadinha, porque lá (no fundamental) você pode, mas aqui é complicado. Não é que seja proibido usar esse tipo de vestimenta, mas é porque aqui é difícil, não é prático, não tem como porque a sua postura de professor infantil é diferente, não tem como você querer ficar lá, toda bonita, não permitir que as crianças passem a mão no seu cabelo. Porque eles vão querer ver o seu cabelo... Porque é diferente, eles querem mexer, te cheirar...: “ai, mas eu não gosto... ai, eu não gosto de piolho; ai porque eu não troco fralda...” Meu! Muda então! Muda né, tipo, vai ser professora lá na faculdade então, porque aqui é isso: troca, faz coco, tem piolho, nariz escorre, não é? (Professora Gardênia)

16) Então, todo mundo falou, noooossa, aproveita enquanto você não lota, porque quando você lotar, vai pra creche. E mesmo nas atribuições eu ouvia que algumas professoras já falavam “nossa, não. Creche não.” Então nas próprias atribuições eu já tinha essa visão, a gente ouve como que é na creche, que é um trabalho muito braçal e que os professores não são valorizados. Então ano passado eu vim para a creche e foi um pouco assim, minha experiência não foi nada boa.

(Professora Margarida)

17) Eu não sabia dos horários, não sabia qual era a dinâmica, o que eu posso o que eu não

posso, que horas é a hora de ir em cada lugar e o que eu vou fazer com essas crianças? O que eu vou fazer? Eu tenho eles de 7:30, na época era de 7:30 às 11:30. E o que eu vou fazer? E aí quando eu entrei na sala, aquela quantidade imensa de crianças pequenas, na época eram 25 ou 28 crianças e você sozinha, e um não sabe fazer xixi, um não sabe se limpar, o outro não sabe comer, outro bate e sim, eu me senti perdida. Me senti desamparada, e senti assim, e sinto até hoje, que é uma situação até de risco, é uma situação perigosíssima para um iniciante tá ali com 28, no mínimo, crianças sob sua responsabilidade e sem ter qualquer orientação.

(Professora Amarílis)

18) Pessoas que estão ali por necessidade de trabalho, eu acho que na creche, 40% dos profissionais da educação estão na creche porque querem estar na creche, porque acreditam no trabalho da creche, porque querem estar ali.

(Professora Amarílis)

19) Outras estão por outros motivos: porque é cômodo, porque é mais próximo, por que... são muitos motivos que a gente pode citar, pela carga horária, mas eu penso que é um lugar onde ainda se permite pessoas que não têm perfil, que não gostam de fato, permite que elas fiquem. Porque, na creche, você consegue trabalhar fazendo de conta que trabalha. Se você garantiu que a criança não foi embora machucada, esta com a fralda trocada, é isso que vai

CONCEPÇÕES: CRIANÇA,
INFÂNCIA, BRINCAR (21 a 42)

valer. Se você tratou com carinho, se teve um olhar agressivo, se gritou ou se fez tudo de bom com aquela criança, isso não tem visibilidade. Isso não vai ser visto, não vai ter diferença entre você que faz e quem não faz. Então é um lugar fácil de se trabalhar, é um depósito fácil de se trabalhar. Como eu disse no início, não é o que eu acredito, é o que eu vejo.

(Professora Amarilis)

20) Então, infelizmente eu vejo assim, enquanto iniciante, enquanto... você só é visto no desastre... E assim, te faz aprender muito rápido, mas é um risco que você está correndo de algo acontecer e essa aprendizagem ser traumática... E eu fazia as coisas até que certas, mas numa insegurança, numa improvisação, que você fala: é a inexperiência mesmo, mas teria sido diferente sim, se tivesse alguém ali, não junto toda hora, todos os momentos, mas te dando umas orientações, seria bem melhor.

(Professora Amarilis)

21) As crianças imitam a gente. Somos os espelhos deles. E tem crianças que ficam só de longe observando.

(Professora Margarida)

22) O universo que existe é o desafio, eles te desafiam, eles têm problemas com limite, mas que está dentro, é aceitável, é esperado deles aquilo, não é uma coisa que eles estão fazendo com maldade.

(Professora Amarílis)

23) Ser diferente é trabalhar na educação infantil como a educação infantil pede. É querer pular, querer brincar, gritar, se fantasiar, fica debaixo da mesa.

(Professora Dália)

24) Eu fiquei impressionada, eu fiquei chocada. Porque, claro, a maioria das propostas é livre, é no chão, têm outras intenções e hoje eu vejo isso, eu consigo explorar disso, mas quando eu entrei, eu achava que eles eram uns cachorrinhos porque era só aquilo que tinha pra oferecer pra eles, era só o tapete e um tapete. Então, era o dia inteiro só com isso? Foi o que me chocou, eu lembro que foi um dos choques meus da creche, foi isso. Mas acaba sendo às vezes, **pra quem não tem o olhar**, pra quem está ali só pra cumprir o horário, é isso que vira. (grifo da pesquisadora)

(Professora Amarílis)

25) A gente brinca muito e isso já faz parte da nossa rotina sempre

(Professora Gardênia)

26) Quem não tem essa vivencia de creche, não se sente professor né! Tem gente que fala: brincar é em casa... Já ouvi que brincar é brincar e deve ser em casa, “porque ficar só brincando aqui? Só brinca, só brinca e só brinca...” As crianças não sabem ler e escrever... É preciso olhar que tipo de brincadeira que a gente vai desenvolver tal habilidade.. É por isso que a gente está aqui, é pra brincar mesmo e saber brincar. E aí fica complicado porque você se sente ridicularizada por estar naquela posição... Pra mim não há problemas em colocar uma roupa e brincar com as crianças, eu não acho que isso seja um problema, mas às vezes eu acho que é problema eu ter que vestir uma roupa porque aquela professora me olha com cara e aí sim já se torna um problema”

(Professora Gardênia)

... eu acho que é isso, você tem que ser um pouco 'ator' de falar: gente, é brincadeira! e ai é difícil porque nem todo mundo gosta de brincar, não aceita brincadeira, não brinca, e se você não brinca, não gosta de brincar, fica difícil, pois como é que você vai ensinar? Pelo que você não faz e não gosta.

(Professora Gardênia)

27) Eu sou muito feliz no que eu faço, eu acho que só não sou mais feliz por conta de não ter tanto tempo pra curtir. Então hoje eu fazem 12 anos que eu estou em sala de aula e

especificamente em educação infantil, alternando entre creches e educação infantil de 4 a 6 anos, mas assim, a maioria desse tempo foi assim, sempre acumulando, sempre dobrando o período. E eu tenho em mim essa criticidade do que é um bom profissional, do que é você se encantar e você pesquisar e você pôr em prática no outro dia. Só que eu carrego comigo aquela coisa do preparo, da coisa ser bonita, de ter uma beleza. E ai hoje eu sofro com isso, com a carreira eu sei que tem coisas assim que eu faço meio que ... (pausa) é bom. Não é algo que eu me sinto desqualificada porque eu sou da creche e eu consigo até encontrar um pouquinho de calma nisso, porque professor, realmente, é o que eu já tenho de mais habilidade, de mais experiência. Então eu me sinto segura na creche

(Professora Amarílis)

28) Eu achava que era bem fácil e aí eu falo assim: ah, eu era feliz e sabia, porque eu era feliz, eu era muito feliz ali. (se refere à época em que era auxiliar de creche) Mas também sou muito, né. Eu gosto e eu estou no ciclo que eu escolhi também, que é o primeiro ciclo dos anos iniciais, as crianças de um ano e meio a três anos, podemos dizer, porque começa com um ano e pouquinho. É uma fase que eu gosto e é também muito trabalhoso, eu acho, é a sala mais trabalhosa da creche porque você precisa ensinar tudo, eles são bebezinhos e todo mundo está acostumado com bebezinhos. Não que eles não sejam bebês. Eles são, é claro, com essa idade. Mas eles saíram disso de só no colo, a fase toda ali. E você tem que pensar, porque todo mundo acha que é fácil colocar no colinho e sair... não! Não só isso, é

pensar em como eu vou organizar aquele espaço para que eles aprendam a andar, se alimentar sozinhos, o desfralde e assim, por mais que seja super, no final a gente fala: ah, nem tinha cabelo e já tem... (risos) não sabia escovar os dentes sozinho e então esse processo todo é muito prazeroso e então eu escolhi o primeiro ciclo inicial. Eu escolhi eles, eu gosto e acho bem legal, mesmo sendo bem cansativo, mas é muito gostoso. Eles aprendem.

(Professora Gardênia)

29) Então eu vejo assim, tudo o que eu tenho, o que eu conquistei, que eu busquei, foi dentro da educação. Eu tive resultados, eu tive êxitos e espero ter mais.

(Professora Amarílis)

30) Na faculdade, o primeiro semestre naquela época, era assim, era o básico como se fosse a estrutura da Pedagogia. Eu estudava história da Pedagogia para depois estudar as especificidades da área, tipo a Educação Infantil, EJA, Ensino Fundamental. Então por primeiro era só mais isso. Era uma parte tipo... pra quem nunca estudou, pra quem nunca viu isso, pra mim era muita coisa. Era muito livro, era muita leitura...

(Professora Gardênia)

31) Na verdade eu gostaria muito de dar aulas, mas pintou uma dúvida, eu não sabia se eu tinha realmente essa capacidade e bloqueou um pouquinho.

(Professora Dália)

- 32) Lendo, acessando a internet, observando as outras professoras trabalharem e adaptando aquilo que as professoras fazem com os alunos maiores, eu tento adaptar pros meus, focando o objetivo e eu acho que as vezes eu consigo extrair aquilo que eu preciso.
(Professora Dália)
- 33) Busco informações no site, eu participo de alguns grupos de professores e então a gente troca experiências. Eu tenho contato com vários professores que eu já conheço da rede tem muito tempo. Então a gente sempre se fala: ah, o que você está fazendo? eu isso, o outro aquilo... A gente sempre troca, tem as parcerias.
(Professora Gardênia)
- 34) É curioso que às vezes as pessoas falam assim, “nossa Dália, que espaço legal que você criou.” Tá. E ai eu fui trabalhar com a (diz o nome de uma professora) e vi coisa que jamais eu pensei em fazer. Ela tem uma criatividade, que eu falei “gente, eu não sou nada, eu não sei nada.” E sabe o que eu vou fazer? Vou passar pro lado de cá e vou aprender com ela. E assim, coisas do dia a dia, coisas simples, de montar espaço, de criar espaços, de experiências que ela tem feito que eu não tinha feito ainda. E ela tem menos tempo de rede que eu. Eu falei, nossa vou ter que abraçar. E nesse ponto o que é importante? É a gente se unir, unir nossos conhecimentos.

35) Pra educação infantil, assim como nas outras modalidades também,(...) é imprescindível um tempo de pesquisa, de preparo, pra gente não perder esse encantamento. Eu vejo a diferença que faz, em uma vez que eu consigo pesquisar alguma atividade, elaborar alguma coisa em casa. A minha expectativa de apresentar aquilo no outro dia, ou naquela semana, e quando você faz aquilo no automático, com aquilo que você tem na hora, no improviso. Isso tem uma diferença.

(Professora Amarílis)

36) Eu acho assim, que ao longo desses anos teve muito avanço, muito avanço, mesmo que eu achava, assim, que a creche era mais como se dizer um depósito. As pessoas não enxergavam a creche como uma instituição de ensino e isso mudou muito. De lá pra cá, mudou muito. Pelo menos eu reconheço que a creche é um espaço educacional como tantos outros. Mas eu acho que, sem criticar né, eu acho que a gente tem que desenvolver mais, sabe o que? A gente tem que estudar mais a faixa etária da criança, eu acho que faltou um pouco.

(Professora Dália)

37) Eu faço o meu melhor, dentro das minhas possibilidades até de acúmulo, porque tem uma hora que o nosso corpo se esgota, mas eu vejo ainda a prioridade do plano de carreira, do financeiro que ainda faz necessário a gente trabalhar muito para conseguir suprir as nossas necessidades de vida.

(Professora Amarílis)

38) Eu tenho que escolher as vagas que têm e lá vou eu escolher (quando escolhe sala). E o horário... (pausa) E neste momento de ser mãe é vida nova, você abre mão do que você quer, em algumas vezes, e vai fazer o que dá pra fazer.

Sou professora porque tem muita gente que não quer, que não se enxerga como professor, do tipo: ah, a gente é qualquer coisa aqui, menos professor. E eu falei: não, a gente é professora sim. Olha, ele não sabe brincar, tá ali jogando, sabe. Ele precisa de ... Pela minha filha eu vejo que às vezes eu tenho que ser professora dela e ensinar a brincar porque ela não sabe isso ainda. Eles pisam em cima e acham isso... E aí você tem que explicar que não é assim. Então, o ser professor é um desafio, nessa faixa etária então...

(Professora Gardênia)

39) Porque às vezes a gente conversa com as pessoas e as pessoas falam: você dá aula pra qual idade? Aí eu falo: três anos e elas falam: Nossa não dá pra fazer nada, né?! É o que a gente escuta e não é isso. Porque tem um leque de possibilidades pra gente trabalhar com essa faixa etária.

(Professora Dália)

40) Eu consigo ver trocas, ver o olhar pedagógico, um direcionamento, uma intervenção. Eu consigo me perceber assistida e não vigiada, mais assistida. Então, as capacitações que eu tive até agora, lá, elas acontecem e elas são nessa troca, nessa possibilidade do que é possível fazer. Não há uma capacitação só teórica e que te apresenta um mundo lindo e aí

você vai se virar pra por aquilo em prática. Não. É uma capacitação que eu vejo muito viável porque eu consigo por em prática, não me apresenta nada que é impossível e que é baseada nas trocas. É baseada no que é real, não é uma coisa que é fantasiosa, e até por parte das minhas coordenadoras, de Santo André, eu vejo que elas exploram aquilo que elas fizeram, não é uma coisa utópica. Ah, agora elas viraram coordenadoras e elas querem que a gente faça uma coisa que elas nunca fizeram. Eu vejo uma realidade ali, e então eu acho que tem essa credibilidade nessas capacitações também, porque elas falam com uma propriedade de vivencia.

(Professora Amarilis)

41) Me senti insegura, mas como eu falei pra você, eu tive uma boa diretora, uma boa AP e ela nos trouxe assim, bastante segurança. Assim, as duas nos deram bastante segurança.

(Professora Dália)

42) Lá na nossa reunião pedagógica, é assim... (pausa). Praticamente ... Eu não gosto, não gosto e nunca gostei muito. Porque eu acho assim, reunião é desnecessária muitas das vezes e eu acho que às vezes um bate papo informal: olha, você viu tal, na minha sala está assim, assim e assim... As vezes eu percebia, eu via que esse é o papel da gestão: estar ali, o tempo todo, andando pra lá e pra cá, olhando e tipo se você tem um problema, com você e eu não gostei da sua postura, e aí você fala: ah, dá uma passadinha aqui, vamos

	<p>conversar?! Olha, então, eu não gostei muito daquilo ou eu não entendi o que aconteceu. Qual foi aquele momento? ... Ah, eu fiz... Ah tá, pronto... Eu acho que isso é mais eficaz do que ir lá, chamar todo mundo, sentar e ficar lá e discutindo e falando e não falando... Porque ninguém dá nome de nada e se dá já faz aquele tumulto... Eu acho que essas coisas que acabam sendo difíceis... Você precisa de alguém que te dê o combustível, afinal essa professora não está fazendo porque ela não quer fazer, ela não está fazendo porque ela não sabe fazer. E aí como é que você vai fazer aquilo? A pessoa está lá já faz 20 anos, leciona mesmo no fundamental, com criança grande, dá aula em faculdade, mas assim, vai lá pra creche? É outra vivência, é outra história, coloca o pé no chão.</p> <p>(Professora Gardênia)</p>
<p>CONDIÇÕES DE TRABALHO (43 a 50)</p>	<p>43) Principalmente pela questão da quantidade, porque aí eu volto a dizer em relação ao que eu vivi lá, minha primeira experiência, porque os pequenos, pra gente garantir essa atenção, essa afetividade, esse olhar, você tem que ter um número menor, e é impossível.</p> <p>(Professora Amarílis)</p> <p>44) Liminar. E aí é uma coisa que a gente tem que ... Eu sempre tento e sei que tenho que conscientizar esses pais: pais, um direito da criança, dos pais? é sim, só que a gente tem que entender também que nessa sala é grande? É! Agora imagina é grande pra quantos?</p>

(Professora Gardênia)

45) Principalmente pela questão da quantidade, porque ai eu volto a dizer em relação ao que eu vivi lá, minha primeira experiência, porque os pequenos, pra gente garantir essa atenção, essa afetividade, esse olhar, você tem que ter um número menor, e é impossível.

(Professora Amarílis)

46) Liminar. E aí é uma coisa que a gente tem que ... Eu sempre tento e sei que tenho que conscientizar esses pais: pais, um direito da criança, dos pais? é sim, só que a gente tem que entender também que nessa sala é grande? É! Agora imagina é grande pra quantos?

(Professora Gardênia)

47) Agora é cada dia uma pessoa diferente na sala, o que atrapalha demais, porque eu sou uma professora inexperiente e lidar com auxiliar também não é muito fácil, em uma berçário então,

48) com crianças desprotegidas, que precisam de 50 olhos em cima. São salas superlotadas. São muitas crianças por sala... Então no segundo semestre começam as liminares, aí nós temos o limite de 24 crianças, mas ai por conta das liminares, eu tive 29 bebes ano passado. Eu tive bebes de três meses a um ano e sete meses, a dois anos. era uma situação

	<p>muito complicada. (Professora Margarida)</p> <p>49) Porque não tem como eu só estar contente.... Estar totalmente satisfeita. Eu gosto de estar lá, mas eu não estou satisfeita, porque eu acho que falta, me falta muita coisa e é difícil, não tem como pôr a culpa em alguém... A culpa é da fulana. Não é assim, a culpa é de lá (se refere ao sistema)... Vai virando uma bola de neve e ai tem essas coisas, tem alguns que são descomprometidos e ai vão levando, outros fazem só porque estão ganhando e aí acha que porque é funcionário público mesmo, não quero nem saber, ai tem outros que querem mandar demais ... Tem tudo isso. Ai você diz, vou fechar minha sala e vou ficar aqui com as minhas crianças...</p> <p>(Professora Gardênia)</p> <p>50) Não estou satisfeita com o salário, não vou ficar satisfeita com essa nova carga horária que foi imposta (se refere ao aumento da jornada de 24h para 30h - organização da rede para a garantia de 1/3 de hora para formação – conforme a Lei do Piso Nacional dos Professores /ADI 4.167), o número de crianças nos também não estamos satisfeitas... É mais, não estou falando da minha sala, eu digo do geral, as liminares, eu acho que precisa ser revisto.</p> <p>(Professora Dália)</p>
	<p>51) Era mais tranquilo porque nós tínhamos uma AP (sigla de Assistente Pedagógica/ função:</p>

PAPEL DA GESTÃO
IMPORTÂNCIA DOS PARES
AFETIVIDADE
(51 a 56)

coordenadora pedagógica) que orientava bastante, ela estava sempre presente, estava na sala, ela sempre indicava aquilo que poderia ser feito, o que era de acordo e o que não era. E nas nossas reuniões, a gente tinha as nossas formações e era bem mais fácil, bem mais tranquilo... E eu acho que nessa época que eu tive assim, realmente, base para poder ser professora.

(professora Dália)

52) Reunião pedagógica (pausa). Eu não gosto, não gosto e nunca gostei muito. Porque eu acho assim, reunião é desnecessária muitas das vezes e eu acho que às vezes um bate papo informal: olha, você viu tal, na minha sala está assim, assim e assim... Às vezes eu percebia, eu via que esse é o papel da gestão: estar ali, o tempo todo, andando pra lá e pra cá, olhando e tipo se você tem um problema, com você e eu não gostei da sua postura, e aí você fala: ah, dá uma passadinha aqui, vamos conversar?! Olha, então, eu não gostei muito daquilo ou eu não entendi o que aconteceu. Qual foi aquele momento? ... Ah, eu fiz... ah tá, pronto... eu acho que isso é mais eficaz do que ir lá, chamar todo mundo e senta e fica lá e discutindo e falando e não falando... Porque ninguém dá nome de nada e se dá já traz aquele tumulto... Então eu particularmente não gosto muito desse tipo...

(Professora Gardênia)

53) Porque é decepcionante quando você chega num lugar e não é bem acolhida, e você

percebe que as pessoas estão lá não pelas crianças, mas pelo dinheiro. Isso, assim, sabe, doe muito dentro de mim. Porque pra mim dinheiro não é tudo, não é!

(Professora Dália)

54) A coordenadora sempre chegava e falava que íamos sentar para conversar sobre... Mas não sei se por demanda, mas isso nunca aconteceu.

(Professora Margarida)

55) quanto é vivência mesmo, e eu vejo que isso na creche é muito claro, o envolvimento do cuidar e do educar. Não tem como dissociar isso e a afetividade

(Professora Amarílis)

56) Então eu vejo que a boa formação de creche teria que bater nessa tecla, que não estão nos livros, nos currículos, que é essa questão de como falar, de como cuidar, de tentar, é claro que uma pessoa muito fria, muito rígida, não vai conseguir por o carinho ali, mas eu acho que você colocando o que é necessário, a pessoa vai saber que não está de encontro àquilo e vai ser recriminada. Eu penso que isso não está escrito em nenhum lugar, não é determinante, mas quando a gente vê no dia a dia, da diferença. Pra eles (se refere às crianças), o carinho, o afeto faz toda a diferença.

(Professora Amarílis)

