

TATIANE DALPÉRIO TONINATO

**FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Presidente Prudente
2008

TATIANE DALPÉRIO TONINATO

**FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da
UNESP, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães.

Presidente Prudente
2008

Toninato, Tatiane Dalpério.
T63f Formação identitária de docentes da Educação Infantil / Tatiane Dalpério
Toninato. - Presidente Prudente : [s.n], 2008
 xiii, 147
 f. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
 Orientador: Célia Maria Guimarães
 Banca: Lenira Haddad, Gilza Maria Zauhy Garms
 Inclui bibliografia

 1. Formação identitária. 2. Professores de educação infantil. 3.
Instituição de cuidado e educação. 4. Criança pequena. I. Autor. II. Título. III.
Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD (18. ed.)370

TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANE DALPÉRIO TONINATO

FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães
FCT/UNESP

Prof.^ª. Dr.^a. Lenira Haddad
UFAL

Prof.^ª. Dr.^a. Gilza Maria Zauhy Garms
FCT/UNESP

Presidente Prudente, 08 de setembro de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente à minha família – pai, mãe, irmã, irmão, sobrinha, avô –, pela compreensão e incentivo das minhas escolhas e decisões, principalmente a alegria e o aconchego nos momentos de ausência e presença...

A minha avó, que não pôde acompanhar, em vida, essa nossa conquista, mas deixou comigo resquícios de sua sabedoria e simplicidade...

Aos professores, que, durante toda a minha trajetória escolar, propuseram ensinamento constante e provocador...

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de todas as coisas! Sabedoria!

É o diálogo que me move, é a amizade que me fortalece, é o novo que me impulsiona, é a certeza de que a incerteza me apresentará uma nova realidade! Movida pelos laços da coletividade, acredito que a construção e a realização desta Dissertação de Mestrado somente foi possível graças à colaboração de inúmeras pessoas, que acreditaram e compartilharam esse desafio. É por esse motivo que agradeço:

Às minhas amigas, companheiras de Mestrado, Aline Lima, Juliana Diniz, Juliana Zechi, Cláudia Piffer, por partilharmos juntas o desafio da produção de uma pesquisa acadêmica.

Em especial a Raquel e Simone, que compartilharam e compartilham momentos de angústias, inquietações e felicidade...

Às amigas Kênia, Jussara, Cláudia, Roberta, Vânia que (in)diretamente contribuíram com minha formação pessoal e profissional, sem ao menos saberem dessa importância.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Célia Maria Guimarães, pelo profissionalismo, competência, empenho, carinho, atenção, dedicação, amizade, apoio e incentivo demonstrados em todo o processo de realização desta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Gilza Maria Zauhy Garms, pelos gestos singelos, conhecimentos e discussões que me ensinaram e me desafiaram a exercer a profissão de professora.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Lenira Haddad e Prof^a. Dr^a. Gilza Maria Zauhy Garms, pelas contribuições, apontamentos e reflexões, as quais me propuseram encarar.

Aos funcionários da FCT/UNESP, pelos serviços e orientações prestadas.

Aos professores de Educação Infantil, diretora e coordenadora da instituição pesquisada, pela colaboração, disponibilização, envolvimento e apreço demonstrados em todas as visitas e diálogos.

Aos companheiros de trabalho, que partilharam minhas angústias, lamentações, provocações e reflexões.

A todos, uma simples manifestação de agradecimento e carinho eterno.

Não nascemos prontos!

O sempre surpreendente Guimarães Rosa dizia: “O animal satisfeito dorme”. Por trás dessa aparente obviedade está um dos mais fundos alertas contra o risco de cairmos na monotonia existencial, na redundância afetiva e na indigência intelectual. O que o escritor tão bem percebeu é que a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão, rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação.

A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece.

Por isso, quando alguém diz “fiquei muito satisfeito com você” ou “estou muito satisfeito com teu trabalho”, é assustador. O que se quer dizer com isso? Que nada mais de mim se deseja? Que o ponto atual é meu limite e, portanto, minha possibilidade? Que de mim nada mais além se pode esperar? Que está bom como está? Assim seria apavorante; passaria a idéia de que desse jeito já basta. Ora, o agradável é quando alguém diz: “teu trabalho (ou carinho, ou comida, ou aula, ou texto, ou música etc.) é bom, fiquei muito insatisfeito e, portanto, quero mais, quero continuar, quero conhecer outras coisas”.

Um bom filme não é exatamente aquele que, quando termina, ficamos insatisfeitos, parados, olhando, quietos, para a tela, enquanto passam os letreiros, desejando que não cesse? Um bom livro não é aquele que, quando encerramos a leitura, o deixamos um pouco apoiado no colo, absortos e distante, pensando que não poderia terminar? Uma boa festa, um bom jogo, um bom passeio, uma boa cerimônia não é aquela que queremos que se prolongue?

Como a vida de cada um e de cada uma também tem de ser assim; afinal de contas, não nascemos prontos e acabados. Ainda bem, pois estar satisfeito consigo mesmo é considerar-se terminado e constrangido ao possível da condição do momento.

Quando crianças (só as crianças?), muitas vezes, diante da tensão provocada por algum desafio que exigia esforço (estudar, treinar, emagrecer etc.), ficávamos preocupados e irritados, sonhando e pensando: por que a gente já não nasce pronto, sabendo todas as coisas? Bela e ingênua perspectiva. É fundamental não nascermos sabendo e nem prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiterações. Somos seres de insatisfação e precisamos ter nisso alguma dose de ambição; todavia, ambição é diferente de ganância, dado que o ambicioso quer mais e melhor, enquanto que o ganancioso quer só para si próprio.

Nascer sabendo é uma limitação porque obriga apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

Diante dessa realidade, é absurdo acreditar na idéia de que uma pessoa, quanto mais vive, mais velha fica; para que alguém quanto mais vivesse mais velho ficasse, teria de ter nascido pronto e ir se gastando...

Isso não ocorre com gente, e sim com fogão, sapato, geladeira. Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo. Eu, no ano que estamos, sou a minha mais nova edição (revista e, às vezes, um pouco ampliada); o mais velho de mim (se é o tempo a medida) está no meu passado e não no presente.

Demora um pouco para entender tudo isso; aliás, como falou o mesmo Guimarães, “não convém fazer escândalo de começo; só aos poucos é que o escuro é claro”...

(Mario Sergio Cortella)

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente/SP. O problema da pesquisa se originou em função de nossa prática docente, das observações e dos diálogos com companheiros de trabalho, que revelavam a possível não identificação com as atividades profissionais. O objeto de estudo é a identidade profissional de docentes da Educação Infantil, especificamente dos professores que atuam com crianças pequenas de zero a três anos de idade, em instituições de cuidado e educação. Tal pesquisa teve como finalidade identificar o perfil profissional e identitário dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos, no município de São Paulo, em um Centro de Educação Infantil. Assim, estabelecemos como objetivos específicos investigar, analisar e discutir as concepções que os professores têm sobre a criança pequena, o trabalho docente e a instituição de educação infantil, bem como apreender elementos constitutivos da formação identitária docente. Para tanto, a metodologia empregada configurou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo etnográfico-estudo de um caso. Os procedimentos metodológicos adotados foram pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários semiestruturado e aberto, tabulação, categorização e análise dos dados obtidos por intermédio da Análise de Conteúdo. O referencial teórico utilizado abrange autores que estudam e discutem temas relacionados à educação, educação infantil, identidade e identidade profissional. Pudemos verificar, nesta investigação, um grupo de professores com formação específica para o magistério – esta considerada adequada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – mas que, em decorrência da função desempenhada cotidianamente, identifica-se e confronta-se com questões que estão inter-relacionadas às representações e expectativas intrínsecas à profissionalidade docente. Constatamos, no entanto, o fortalecimento da identidade individual e coletiva atrelado a um processo complexo de ressignificação das práticas e concepções.

Palavras-chave: Formação identitária, professores de Educação Infantil, instituição de cuidado e educação, criança pequena.

ABSTRACT

This research links to the Line of Educational Research and Practice Teacher Training of the Program of Postgraduate in Education, Masters Course, of the Faculty of Science and Technology – campus of *Presidente Prudente* / SP. The problem was originated in the search function of our teaching practice, the observations and dialogues with fellow workers, which revealed the possible failure to identify with the professional activities. The object of study is the professional identity of teachers of early childhood education, specifically for teachers who work with small children from zero to three years, in institutions for care and education. This research was intended to identify the professional identity of teachers and of education who work with small children from zero to three years in the municipality of São Paulo, in a Children's Education Center. Thus, we investigate how specific objectives analyze and discuss the concepts that teachers have on the child, the teaching and the establishment of early childhood education and seize evidence of the teacher identity formation. Thus, the methodology used is set in a qualitative approach to research, the type-ethnographic study of a case. The methodological procedures were adopted literature, documentary research, application of questionnaires and semi-open, tabulation, analysis and categorization of data obtained through the Content Analysis. The theoretical framework used covers authors who study and discuss issues related to education, child education, identity and professional identity. We saw in this research, a group of teachers with specific training for the teaching - this is appropriate, according to the Law of Directives and Bases of National Education - Law N° 9394/96 - but, due to the function performed daily, identify - and it is faced with issues that are inter-related representations and expectations inherent to professional teaching. We, however, the strengthening of individual and collective identity tied to a complex process of redefinition of practices and concepts.

Keywords: Identity formation, teachers of early childhood education, care and education institution, small child.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de Educação Infantil na cidade de São Paulo.....	24
Tabela 2 – Organização do Ensino Fundamental de 9 anos	25
Tabela 3 – Relação proporção criança-professor	78
Tabela 4 – Distribuição das salas e horário das refeições	82
Tabela 5 – Formação escolar	92
Tabela 6 – Faixa etária das crianças em que os professores atuaram no ano de 2007	93
Tabela 7 – Faixa etária das crianças e professores que acumulam cargos	93
Tabela 8 – Trajetória profissional anterior à docência em CEI.....	95
Tabela 9 – Religião dos pais.....	104
Tabela 10 – Atividades culturais.....	104
Tabela 11 – Categoria: Justificativa pela escolha da docência na Educação Infantil com crianças pequenas	108
Tabela 12 – Categoria: Justificativa do trabalho docente com crianças pequenas.....	109
Tabela 13 – Categoria: Papel da instituição de cuidado e educação	111
Tabela 14 – Categoria: Quem é a criança pequena	113
Tabela 15 – Categoria: Identificação com a prática docente	115
Tabela 16 – Categoria: Reconhecimento da profissionalidade docente no trabalho com crianças pequenas	118
Tabela 17 – Categoria: Saberes, experiências e aspectos relacionados ao trabalho com crianças pequenas	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de escolaridade dos pais	90
Gráfico 2 – Grau de escolaridade das mães.....	91
Gráfico 3 – Livros lidos.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CEI – Centro de Educação Infantil

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Conselho Educação Básica

CEU – Centro de Educação Unificado

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

GDE – Gratificação de Desenvolvimento Educacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

nº – Número

ONG – Organização não Governamental

PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil

PEI – Professor de Educação Infantil

SAS – Secretaria de Assistência Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: SOMOS REALMENTE AQUILO QUE QUEREMOS SER?	29
2.1	Identidade profissional docente: sou eu professor de criança pequena?	34
3	ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS: PAPEL DA EDUCAÇÃO, PROFESSOR E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO E ENSINO, COMPARTILHANDO PROCESSOS, CONSTRUINDO IDENTIDADES	40
3.1	Profissionalização do trabalho de professores que atuam na Educação Infantil: a certeza da incerteza! É possível ser professor de criança pequena?	44
4	INSTITUIÇÃO DE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO: ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA CONSTITUIÇÃO.....	58
4.1	O Profissional da Educação Infantil	64
4.2	Professor de Educação Infantil e o Centro de Educação Infantil Rede Direta da cidade de São Paulo: em busca da construção identitária	67
5	APRESENTANDO O UNIVERSO PESQUISADO	71
5.1	Histórico da instituição de cuidado e educação – CEI – e comunidade local	72
5.2	Recursos físicos	74
5.3	Com relação às salas	77
5.4	Com relação à mobília das salas	78
5.5	Recursos humanos	79
5.6	Com relação à rotina da instituição no trabalho com a criança pequena.....	82
5.7	Com relação ao Projeto Político Pedagógico do CEI	833
6	CONHECENDO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	877
6.1	Desvelando as concepções.....	107
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
8	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A	134
	APÊNDICE B.....	140
	ANEXO A - PLANTA BAIXA REDONDO.....	144
	ANEXO B - PLANTA BAIXA	145

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
---	------------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação identitária docente dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças pequenas em uma instituição de cuidado e educação na cidade de São Paulo/SP.

Pretendemos verificar as concepções que os professores construíram, ao longo de sua experiência pessoal e profissional, com relação à criança pequena, trabalho docente e instituição de cuidado e educação, e, a partir dessa investigação, analisar e compreender o processo de construção da formação da identidade docente dos participantes desta pesquisa.

Consideramos oportuno salientar que esta pesquisa é fruto de inúmeras inquietações que inicialmente nos instigaram a conhecer a essência do aparentemente conhecido, buscar possíveis respostas sobre um fenômeno a ser compreendido.

O contexto inicial – a gênese do problema desta Dissertação de Mestrado

Gostaria, a esta altura do texto, de falar na primeira pessoa do singular, objetivando inserir o leitor no contexto inicial, qual originou o problema desta dissertação de mestrado e, em seguida, compartilhar a estrutura deste estudo, contemplando o problema, os objetivos, a metodologia e o lócus da pesquisa.

Para situar o leitor, acho relevante descrever aspectos que foram fundamentais na minha formação, como sujeito pesquisador – mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente/SP, por ser o objeto de pesquisa parte da minha história profissional docente.

Ao conceber o objeto desta pesquisa como algo dinâmico, estamos afirmando que a relação sujeito-pesquisador e objeto de pesquisa tramita por um percurso de construção-desconstrução do conhecimento, que é movido e influenciado por fatores sociais, culturais, ambientais, econômicos e psicológicos.

Considero importante compartilhar, nesse momento, a trajetória escolar que vivenciei e vivencio, com a intenção de aclarar a origem do objeto desta pesquisa, seja na condição de eterna aprendiz, seja na condição de estudante, seja na condição de docente de crianças pequenas.

Desde o início, a minha formação escolar, da Educação Básica à vida acadêmica,

ocorreu na rede pública de ensino de Presidente Prudente, cidade a 558 km da capital São Paulo/SP. Sentir-me pertencente a esse contexto educacional implicou e implica para mim a tentativa de compreender a função social da educação, do professor e da instituição de educação e ensino formal.

Não obstante, o ensino tradicional que me foi proporcionado, nesses anos escolares, possibilitou-me experienciar situações que hoje, na condição de docente, tenho capacidade de questionar, refletir e construir coletivamente uma realidade educacional em que as concepções direcionam para a constituição de um processo mediado pela inter-relação, em que professor, educando, comunidade, família são sujeitos de direitos e construtores de conhecimento.

Refletir sobre a realidade educacional, os processos formativos, avaliativos, políticas públicas para a educação, as relações hierárquicas existentes nas instituições educacionais, bem como o papel da educação na formação de uma estudante-cidadã e, atualmente professora de Educação Infantil da rede pública de educação da cidade de São Paulo/SP, são aspectos que entendo extremamente relevantes para ressignificar minha prática educativa, minhas concepções e valorar o trabalho docente com crianças pequenas. Nesse sentido, a realidade educacional é, para mim, a mola propulsora da transformação de sentidos, concepções e práticas.

Com a curiosidade em aprofundar e conhecer determinadas questões que assolavam meu cotidiano escolar, inscrevi-me no vestibular numa universidade pública estadual no ano de 1998, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Sem saber ao certo a função que iria exercer, tinha consciência de que esta seria uma possibilidade de compreender algumas das minhas inquietações.

Adentrei a universidade e, ao invés de respostas elaboradas, prontas para as minhas inquietações, aprendi a questionar as próprias respostas, a buscar, pesquisar, a dialogar com diferentes segmentos institucionais.

Minha história acadêmica foi marcada por inúmeros momentos significativos. Participei (de) e ministrei oficinas, curso de formação para educadores de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais, fui militante de movimento estudantil, representante do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia. Sempre me interessei pelos assuntos relacionados à formação do professor, tanto na educação formal, como na informal.

Formei-me no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 2003, nessa mesma universidade na qual curso o Mestrado.

Com o decorrer do curso, concepções foram sendo transformadas e o entendimento do tipo de trabalho que iria exercer também foi sendo elaborado, formado e solidificado,

cotidianamente.

(In)Conscientemente, reconhecia o trabalho docente em sua dimensionalidade, abrangência e complexidade, não simplesmente como função a ser desempenhada nos limites traçados pelo espaço físico delimitado para cada turma em sala de aula.

Para mim, esse contexto, proporcionaria ir além daquilo que iria vivenciar com educandos – crianças, jovens e adultos –, companheiros de trabalho, comunidade escolar, daquilo que meus olhos pudessem enxergar, daquilo que me movesse a compreender o cotidiano com elementos novos, enxergá-lo com estranhamento, identificar as contradições e – por que não citar –, a realidade muitas vezes repleta de tensões, mas na perspectiva de construção de uma nova realidade.

Eis, aqui, o eixo central do trabalho docente, ou seja, repensar, refletir os “limites impostos” para a realização do trabalho, problematizar, questionar, investigar fontes de conhecimento, refletir constantemente antes da ação, durante a ação e sobre a ação educativa docente, na esperança de superação e (des)construção de novos caminhos.

Todavia, para ressignificar/apropriar/construir internamente as concepções de ensino, aprendizagem, profissionalidade docente, processos formativos, dentre outros, as relações interpessoais, a base familiar, religiosa, comunitária, social foram fundamentais para a minha formação docente, sendo eu a protagonista do meu próprio processo de formação pessoal e, conseqüentemente, a formação profissional, esse processo considerado fruto das interações sociais.

A aquisição de conhecimento acerca da área da Educação Infantil começou a ser presente na minha vida, a partir do ano de 2004, no curso de Pedagogia, quando cursei a Habilitação Específica para o Magistério em Educação Infantil e, concomitantemente, realizei o trabalho docente nessa modalidade da Educação Básica. Aconteceu nesse ano o marco divisório profissional, pois passei num concurso público para Professora de Desenvolvimento Infantil, na cidade de São Paulo/SP¹, e, como residia em Presidente Prudente/SP, teria, então, que exercer a autonomia construída e adquirida, ao longo da minha vida, para tomar decisões, mesmo sabendo que possíveis implicações poderiam surgir.

Minhas decisões, que num primeiro momento me causaram insegurança, desconforto, medo, me moviam a experienciar o novo, o desconhecido.

A experiência profissional anterior à mudança para São Paulo/SP, em um Centro de

¹ O concurso em que me inscrevi, no ano de 2004, destinava-se a Professor de Desenvolvimento Infantil, em decorrência das novas necessidades e avanços, no que se refere ao Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Contudo, no dia 26 de dezembro de 2007, a promulgação da Lei n 14.660 modifica a denominação dessa função para Professor de Educação Infantil.

Convivência Infantil, na cidade de Presidente Prudente/SP, revelou para mim a possibilidade de consolidar na prática educativa cotidiana a pedagogia da infância.

As ações discutidas, planejadas, sistematizadas, avaliadas individual e coletivamente, evidenciam a intencionalidade da prática de cuidado e educação para com as crianças pequenas.

Outro aspecto identificado e vivenciado na cotidianidade da instituição era a formação continuada de todos os profissionais que lá trabalhavam. Esse processo constava de discussão, análise e problematização das ações desenvolvidas, objetivando o desenvolvimento e a realização de atividades direcionadas ao interesse individual e coletivo das crianças. Todavia, as dificuldades encontradas pelos educadores eram planejadas e sistematizadas de acordo com as observações diárias e a interação das crianças com adultos e espaço físico. Realizavam-se reuniões de formação e informação com todo o corpo administrativo e docente, com pais e professores, com a finalidade de compreender o papel socioeducativo da instituição de cuidado e educação, bem como o trabalho com crianças pequenas.

Esse universo particular no qual estava inserida temporariamente possibilitou para mim o reconhecimento da ambiguidade existente nas instituições de cuidado e educação, no que se refere à função social e às concepções historicamente construídas e legitimadas. Sendo assim, mudar de uma cidade do interior para uma grande metrópole propiciou-me refletir sobre o que profissionalmente almejava e vislumbrava. Projetos e sonhos foram traçados e construídos e, nesse emaranhado, decidi trilhar novos caminhos.

O início de exercício da docência na Educação Infantil, em uma instituição de cuidado e educação, especificamente com crianças de 0 a 3 anos, na cidade de São Paulo/SP, me causou certo desconforto com relação ao meu processo formativo e à prática pedagógica vivenciada e observada.

Cotidianamente, constatava em conversas informais com professores – companheiros de trabalho –, falas que, implicitamente, revelavam a insatisfação com o trabalho, a não identificação da prática pedagógica com a profissionalização docente, por conseguinte, o interesse em galgar novos horizontes profissionais.

No tocante a essa realidade vivenciada, em que esta investigação teve seu ponto de partida, quer dizer, a construção desse percurso marcado fortemente pela mudança de cidade, o exercício da docência e o Curso de Mestrado, que havia iniciado, revelaram, para mim, a complexidade que é a realização de uma pesquisa e que encarar sozinha esse desafio não seria tarefa fácil, levando em conta os limites e possibilidades para a realização deste estudo.

No tocante à participação, disponibilização e engajamento para a realização desta

pesquisa, há pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas nessa caminhada. São elas: a professora orientadora, Dra. Célia Maria Guimarães; os professores de Educação Infantil – participantes da pesquisa –, a diretora, a coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil – CEI, no qual o trabalho foi realizado. Com a colaboração e aceitação desses protagonistas, o desafio proposto foi concretizado.

Para tanto, buscamos alimentar teoricamente nossa discussão, com o objetivo de compreender os meandros da profissionalidade docente, no universo particular que pretendíamos conhecer.

Desejamos, neste momento, situar o leitor com relação aos caminhos percorridos, para compreender o processo de formação identitária do docente da Educação Infantil.

A leitura de autores que pesquisam, problematizam, descrevem e discutem a Educação Infantil, o seu processo histórico, as concepções existentes acerca dessa modalidade específica da educação e as práticas de formação de professores nos revelam, antes de tudo, que a Educação Infantil pública é parte das conquistas da sociedade civil, no que se refere ao trabalho com a criança pequena.

Nesse sentido, os preceitos legais que regem a sociedade brasileira traduzem a sociedade que se quer constituir e o sujeito que se quer formar e educar. Não obstante, é oportuno salientar que a Constituição Federal Brasileira de 1998, em seu artigo 208, inciso IV, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; no artigo 205, concebe a criança como sujeito de direitos e a educação como um direito de todos; no, artigo 7, inciso XXV, garante a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas”.

Nessa mesma linha, temos também o imperativo legal que exige formação específica para o magistério – artigo 62 – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que esclarecem que a Educação Infantil tem-se inscrito cada vez mais como direito das crianças e, enquanto tal, precisa ser problematizada – e é problematizando dimensões da formação de professores, nessa modalidade específica de ensino, que pretendo oferecer algumas contribuições. De fato, é motivada a compreender o fenômeno da formação identitária de docentes da Educação Infantil, que a proposta de Dissertação de Mestrado se consolidou.

Uma pergunta me instigava a pesquisar: quais fatores e motivos levaram, então, os professores a prestar um concurso público que delineava um perfil profissional docente da Rede Pública de Educação na Cidade de São Paulo/SP, a se submeter a processos avaliativos

de conhecimento e, posteriormente, a fazer parte dessa categoria profissional e, acima de tudo, a exercer a docência com crianças pequenas?

Com base no contexto problematizador antes descrito, foi possível propor, como objetivo geral da pesquisa, identificar o perfil profissional e identitário dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças pequenas, no município de São Paulo, em um Centro de Educação Infantil.

Decorrente do objetivo geral, propusemo-nos os seguintes objetivos específicos: investigar, analisar e discutir quais as concepções que os participantes desta pesquisa têm sobre criança pequena, trabalho docente e instituição de Educação Infantil; apreender elementos constitutivos da formação identitária docente, e contribuir com discussões acerca da profissionalidade do professor que atua com crianças pequenas, em instituições coletivas de cuidado e educação.

Assim, ao investigar a identidade profissional docente dos professores de Educação Infantil que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade, pretendo buscar caminhos que possibilitem confrontar a hipótese inicial de que há uma possível “não” identificação, por parte desses professores, relativamente ao trabalho docente exercido com crianças pequenas, bem como uma possível crise de formação identitária docente e, conseqüentemente, da própria instituição de cuidado e educação.

Esses elementos – criança pequena, trabalho docente e instituição de Educação Infantil – contribuem com a formação e consolidação da identidade profissional dos professores que atuam na Educação Infantil. Tal fato nos motiva a pesquisar e averiguar as concepções, o que pensam e no que acreditam sobre esses elementos. Para tanto, é oportuno necessário situar todo o contexto em que esse profissional chegou a elaborar e construir, no decorrer da sua vida pessoal e profissional.

Para o alcance dos objetivos propostos, a metodologia de pesquisa se constituiu e se constitui com elementos fundamentais desse processo de investigação. A opção metodológica deste estudo fundamenta-se numa abordagem qualitativa de pesquisa do tipo etnográfico, fixando-se no estudo de um caso. Compreende-se que a natureza qualitativa tem por objetivo “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) [Privilegiando], essencialmente, a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Pretendemos investigar uma realidade, de forma a perceber sua complexidade, a complexidade do trabalho docente de um grupo de professores que atuam com crianças pequenas, fazer um conjunto de análises interpretativas dos questionários respondidos pelo

grupo, buscando revelar a multiplicidade de dimensões presentes no cotidiano da prática docente em Educação Infantil e como ela condiciona e é condicionada pela identidade docente desses professores.

Sendo assim, a etnografia, cuja origem está na antropologia, pressupõe a compreensão dos processos e significados dos fenômenos – que são multifacetados – existentes em determinado contexto. A partir do sujeito – este, compreendido como sócio-histórico –, o pesquisador busca compreender essa realidade, mediante a apreensão de elementos da maneira como eles se apresentam e são representados, levando em conta as diferenças culturais, identificando-as e discutindo-as dentro de um marco teórico (GEERTZ, 2001).

Nessa mesma perspectiva, Silva salienta que

[...] a etnografia torna-se num pertinente método de pesquisa social na medida em que os processos por si descritos, os conceitos por si formulados, as teorias por si propostas, têm um alcance que, contudo, não deixa de extravasar os “muros” do contexto específico donde provém. (SILVA, 2003, p.48).

Entendemos que a instituição pesquisada possui uma dinâmica particular e, por mais que a rotina seja semelhante à de outras instituições de cuidado e educação, os professores, crianças e comunidade possuem uma singularidade que nos permite conhecer o que é familiar e ressignificar as ações, cristalizadas com o tempo, em ações inovadoras, motivadoras e transformadoras; isso, de certa forma, nos possibilita partir do universo particular e realizar generalizações (LOUREIRO, 2004; FONSECA, 1999).

Na intenção de ressignificar práticas e concepções, é importante destacar algumas etapas do método etnográfico e os procedimentos que o pesquisador, necessariamente, precisa adotar para o tratamento dos dados obtidos. Segundo Fonseca (1999, p.66-75), são eles: *Estranhamento*: distanciamento/estranhamento de uma situação familiar que faz parte do cotidiano e que lhe causa inquietação (práticas ou atitudes). Aqui são elaboradas as hipóteses iniciais da pesquisa; *Esquematização*: escolhas de técnicas para obtenção de dados e tratamento da informação. Nessa etapa o pesquisador desnaturaliza o fenômeno que é historicamente construído. É o processo de desconstrução do que é convencional para a possibilidade de conhecer a realidade; *Comparação*: buscar, averiguar diferentes contextos e fontes bibliográficas para conhecer as especificidades e realizar possíveis generalizações sobre o fenômeno; *Modelos Alternativos*: é o momento de buscar semelhanças e diferenças entre os contextos e, sistematizar os dados.

Neste momento, é oportuno salientar que permaneci em exercício da docência nessa instituição na qual a pesquisa se realizou no ano de 2005, pois, no final desse mesmo

ano, participei do processo de remoção escolar, mudando de instituição educativa, em 2006. Sendo assim, o percurso metodológico descrito se justifica, uma vez que estive imersa na cotidianidade do trabalho com a criança pequena, ou seja, nas relações que acontecem em todas as esferas da vida privada e profissional.

Nesse sentido, os procedimentos utilizados no método etnográfico são fundamentais para apreender os elementos da formação identitária docente, bem como reconhecer os participantes envolvidos nesta pesquisa como sujeitos sócio-históricos, com diferentes histórias de vida e formação, fatores que foram levados em conta, durante o processo de sistematização dos dados.

Desse modo, realizamos o estudo de um caso, que, nesse contexto, permite partir de uma realidade delimitada, específica e singular, para, posteriormente, realizarmos uma análise interpretativa e, por conseguinte, generalizações em diferentes contextos e realidades.

André (1984, p. 51-4) assevera que “[...] o estudo de caso focaliza o particular, tornando-o como um todo, atendo-se aos componentes principais, aos detalhes e à sua interação”.

Nessa mesma perspectiva conceitual, Yin ressalta que

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2001. p.21).

Tomando por referência o exposto antes, contextualizaremos o lócus da pesquisa, isto é, a instituição de cuidado e educação, além das razões que nos motivaram a elegê-la como nosso campo fértil de pesquisa.

Os meandros de uma instituição de cuidado e educação

Primeiramente, houve uma motivação pessoal (da pesquisadora), pois esse Centro de Educação Infantil – CEI –, foi o local onde afloraram minhas inquietações iniciais sobre a identidade docente, pelo fato de ter atuado como professora, durante um ano, em sala de berçário.

Além dessa motivação, outros fatores foram relevantes para essa opção, como o fato de o CEI pertencer a um equipamento social denominado Centro Educacional Unificado – CEU –, vinculado à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo/SP.

O projeto CEU possui uma filosofia de educação integradora, objetivando a formação do cidadão mediante a inserção, desenvolvimento e participação de atividades socioculturais, assim como atendimento em todas as modalidades de ensino para a comunidade local e bairros adjacentes, consolidando em ação os preceitos legais da Constituição Federal Brasileira de 1988 (artigo 205), e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (artigo 4). É oportuno destacar a opção pela construção dos CEUs preferencialmente em bairros denominados periféricos.

Fruto de uma política municipal de (re)inserção social, de polarização ao acesso aos bens culturais construídos historicamente, essa iniciativa pressupõe objetivos de melhoria na qualidade de vida do sujeito, além da formação de uma cidade em que os direitos se equiparam.

De acordo com a página *Aprenda 450 anos* (2007), a construção do CEU desenvolve-se dentro da seguinte concepção:

Acompanhando as diversas características e papéis que o edifício escolar veio assumindo ao longo da evolução da cidade, não podemos ignorar sua participação no processo de aprendizado e na construção da cidade. Em uma época em que a virtualidade e o etéreo dominam e diante do cenário que a nossa cidade assumiu pela expansão desordenada, não podemos prescindir da materialidade, pois é nela que vivemos, trabalhamos e estudamos. Esta é a grande contribuição dos CEUs: qualificar o padrão de ocupação territorial da cidade. A sustentabilidade deve ser objeto de atenção da comunidade usuária, mas sua premissa básica permanece inquestionável, na medida em que neles a educação é instrumento de abertura de oportunidades e de afirmação da cidadania.

Nesse cenário, é oportuno ressaltar a complexidade almejada, bem como os interesses voltados para a construção desse equipamento social, como um possível aparato político utilizado na gestão da Prefeita Marta Suplicy, período correspondente a 2000-2004. Este foi alvo de críticas com relação aos recursos financeiros destinados às construções. Contudo, nosso objetivo não é enveredar o foco de discussão para um viés político-partidário, mas, sim, problematizar a existência de objetivos políticos atrelados aos interesses individuais, quando se projetam e consolidam obras que vislumbram atender a comunidade menos favorecida economicamente.

Ao mesmo tempo, é importante fazer notar ao leitor que, neste texto, utilizamos a denominação “creche” e “CEI”, ao nos referirmos à instituição de cuidado e educação, opção que se justifica em função dos diferentes contextos históricos que pesquisamos, na literatura sobre tal temática.

Identificamos, na história das instituições de cuidado e educação, trajetórias paralelas, origens distintas, em sua consolidação, tendo em vista as influências sociais, políticas,

relações e interesses entre o segmento público e o privado.

No Brasil, as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos eram atendidas em creches e pré-escolas, cujas concepções e práticas enveredavam pelo assistencialismo e escolarização, o que, de certa forma, proporcionou à sociedade a construção de representações a respeito de sua função social.

Em decorrência das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, no país, foi possível um repensar sobre o papel das instituições de cuidado e educação e, conseqüentemente, do profissional que atuava e atua com crianças pequenas.

Em função das determinações legais impostas pela LDB 9394/96, constatamos, na cidade de São Paulo/SP, o indicativo de possíveis transformações e ressignificação de concepções, implementadas nas políticas municipais da educação para com a Educação Infantil, que, no ano de 2002, passou da SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME, implementando os preceitos legais do Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, e a Portaria Intersecretarial 10/01 – SME/SAS.

É oportuno contextualizar essa unidade de educação pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo/SP, conforme ilustra a Tabela 1:

Tabela 1 - Instituições de Educação Infantil na cidade de São Paulo

Tipos de Escola	Quantidade de Unidades	Quantidade de Alunos
CEI Rede Direta	347	47.079
EMEI	489	259.984
CEI Rede Indireta (convênio)	295	41.646
Creche Particular Conveniada	546	63.117
Total	1677	411.826

Fonte: Sistema Escola On-Line – EOL, em Abril de 2008 – “Caderno de Dados Gerenciais” da SME, Coordenação do EOL Módulo Escola/Aluno e Censo Escolar PMSP/SME/ATP – Centro de Informática.

Obs.: A denominação “aluno” é mantida, em função de ser extraída dos dados do documento oficial.

De acordo com os dados obtidos pela Prefeitura Municipal de São Paulo, o número de Centros de Educação Infantil – Rede Direta – mantidos com recursos humanos e financeiros pela Prefeitura da Cidade de São Paulo/SP, corresponde a um percentual menor do que as instituições conveniadas entre entidades sociais e a Prefeitura Municipal. No entanto, essa diferenciação na denominação das instituições de cuidado e educação diz respeito à organização administrativa, imóvel, corpo docente, recursos financeiros. Sendo assim, temos os CEIs da Rede Indireta, os imóveis pertencentes ao município e os recursos humanos

administrados pelas entidades; as Creches Particulares Conveniadas recebem recursos financeiros da Prefeitura, de acordo com o número de crianças matriculadas.

Outro ponto a ser mencionado refere-se a algumas mudanças ocorridas a partir da LDB 9394/96, que estabelece a reorganização das Secretarias de Educação com relação às novas implementações para o Ensino de 9 anos; entretanto, a lei estabeleceu o prazo até 2010, impreterivelmente, para os sistemas de ensino se adequarem às novas diretrizes traçadas.

Assim, a propositura do artigo 2 da Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005, vigora sobre a nomenclatura adotada para a modalidade da Educação Básica – Educação Infantil, cujo atendimento será destinado às crianças até 5 anos de idade – e Ensino Fundamental – de oito para nove anos de escolaridade, conforme ilustra Tabela 2:

Tabela 2- Organização do Ensino Fundamental de 9 anos

Etapas de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos Iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos Finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Diário Oficial da União de 08/08/2005

Nesse sentido, a Resolução não afetou a faixa etária precisamente da creche, todavia, os Centros de Educação Infantil – CEI da cidade de São Paulo – atenderão crianças de até 3 anos de idade.

Essas mudanças, descritas até o momento, nos permitem considerar esse universo a ser pesquisado como campo fértil de análise e discussão, fato esse movido pelo processo de sua constituição histórica do trabalho com crianças pequenas em instituições de cuidado e educação, pelas novas exigências legais no que tange à adequação do sistema público municipal de São Paulo/SP, pela necessidade de formação específica para o exercício do magistério, bem como pela ressignificação da prática pedagógica em âmbito institucional.

Nessa perspectiva, apresentaremos ao leitor a metodologia e os procedimentos metodológicos eleitos, a fim de discutir quais trajetórias foram trilhadas por nós, além de contextualizar o universo pesquisado.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Tendo em vista o lócus de pesquisa, propomos, neste momento, apresentar os critérios de delimitação do campo e dos participantes da investigação. Os critérios escolhidos para eleger o campo foram: ser uma instituição de educação pública que atendesse crianças de 0 a 3 anos de idade e que tivesse, em seu quadro de profissionais, professores de desenvolvimento infantil concursados na rede pública municipal de São Paulo/SP, no ano de 2004; ter, em seu quadro de docentes, professores que possuíssem formação escolar de nível médio (Magistério e/ou Normal Superior) ou licenciatura plena e estivessem, há mais de um ano, atuando na instituição.

De acordo com esses critérios, identificamos 25 (vinte e cinco) Professores de Educação Infantil – PEI –, de um total de 60 (sessenta), nessa instituição de cuidado e educação.

Os procedimentos metodológicos adotados e os seus objetivos foram:

- Pesquisa Bibliográfica – a fim de fundamentar nossa discussão e conhecer as produções científicas sobre a temática;
- Pesquisa Documental – análise do Plano Anual da instituição, estudo das leis municipais e nacionais, no que se refere ao trabalho com crianças pequenas em Instituições de Cuidado e Educação – para identificar e analisar dados referentes ao contexto sócio-histórico;
- Aplicação de questionário semiestruturado (APÊNDICE A) – com o objetivo de obter o perfil dos Professores de Desenvolvimento Infantil, mediante respostas ao questionário intitulado Levantamento Sociodemográfico;
- Tabulação e análise dos dados obtidos por intermédio do questionário semiestruturado, segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977);
- Aplicação de questionário aberto (APÊNDICE B), para identificar as concepções de criança pequena, instituição de Educação Infantil e trabalho docente dos Professores de Educação Infantil;
- Categorizar e analisar os dados obtidos por intermédio do questionário aberto, segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

Entrelaçaremos os procedimentos metodológicos e a análise dos dados obtidos nos questionários aplicados à técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), que preconiza a interlocução entre a objetividade e a subjetividade, a categorização

das respostas obtidas nos questionários, que permite inúmeras possibilidades de interpretação e identificação do simbolismo/representação gerada e vivenciada pelos indivíduos, em determinados contextos da vida social.

Bardin (1977, p. 18) afirma que a “análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.”

A tabulação e análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos professores, participantes desta pesquisa, são relevantes, a partir do momento em que compreendemos o quão significativo é elucidar dados mediante a intersubjetividade, pois os dados por si só não respondem às inquietações e aos questionamentos propostos, sem realizarmos uma análise qualitativa e interpretativa.

Para atender a essa necessidade, realizamos a tabulação quantitativa dos dados e dialogamos qualitativamente, na busca de identificar e apreender elementos que nos ajudassem a compreender quem são esses participantes da pesquisa e qual é seu entendimento sobre a formação identitária docente.

A pesquisa bibliográfica perpassou pela obra de autores como Freire (2005), que discute o papel da educação na formação do sujeito integral e o processo de conscientização crítica da realidade; Oliveira-Formosinho (2005); Sanches (2003); Haddad (2002); Cerisara (2002); Silva (2001), que analisam e discutem processos formativos, identitários e as concepções que emergem no trabalho com crianças na educação Infantil e trabalho docente; Ciampa (1986), que problematiza a questão da identidade pessoal e identidade coletiva; Guimarães (2004), que discute os saberes e identidade da profissão docente; Dahlberg; Moss; Pence (2003); Kuhlmann Júnior (2000), os quais analisam as concepções historicamente construídas sobre criança e instituição, dentre outros autores que nos ajudaram a fundamentar este estudo.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos e, no caso específico, professores em pleno exercício do magistério e tendo em vista que, de certa forma, sua história presumiria a construção de significados para nós, achamos oportuno destacar que todos os participantes envolvidos diretamente nesta pesquisa estavam cientes do desenvolvimento e procedimentos que seriam adotados, no decorrer do trabalho, até a concretização.

Desse modo, todos – professores e diretores – assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme as orientações seguidas pelo Comitê de Ética na Pesquisa), o qual assegura o compromisso do pesquisador com os sujeitos, no que concerne ao sigilo com

relação à identidade pessoal (limitada, nesse caso, ao nome dos sujeitos), bem como autorização para publicação de dados da pesquisa, em eventos da comunidade acadêmica (ANEXO C).

Organização da Dissertação

Estruturamos esta Introdução, com o objetivo de situar o leitor com relação aos caminhos trilhados para o desenvolvimento desta pesquisa; para melhor elucidar a investigação, organizamos em etapas os capítulos, abarcando a fundamentação teórica e a análise e discussão dos dados apresentados, da seguinte forma:

A primeira parte consiste na introdução à pesquisa.

Na segunda parte, denominada “Formação identitária: somos realmente aquilo que queremos ser?”, discutimos concepções de identidade individual e coletiva.

A terceira parte, intitulada “Entrelaçando histórias: papel da educação, professor e instituição de educação e ensino”, compartilhando processos, construindo identidades, busca identificar e averiguar as concepções relacionadas ao trabalho docente e os processos que influenciam a formação identitária do profissional que atua com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação.

A quarta parte, “A Instituição de cuidado e educação na cidade de São Paulo: análise histórica de sua constituição”, reúne aspectos históricos para a formação e constituição da instituição como espaço educacional.

Na quinta parte, denominada “Apresentando o universo pesquisado”, descrevemos a instituição de cuidado e educação, em sua particularidade.

A sexta parte, intitulada “Conhecendo o professor da Educação Infantil: análise e discussão dos dados”, contém as análises, efetivadas de acordo com o procedimento metodológico adotado para a realização deste estudo.

Nas Considerações Finais, apresentamos a discussão sobre a formação identitária docente dos participantes da pesquisa, bem como o convite aos leitores para a realização de novas pesquisas e estudos na área.

2 FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: SOMOS REALMENTE AQUILO QUE QUEREMOS SER?

A identidade é cultural, social, política, econômica, religiosa. Justamente aquela função ontológica da humanidade, isto é, a separação entre teoria e prática é uma negação da identidade ontológica do ser humano porque, ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação. Ao operar esta “mecânica” instaura-se uma negação, suprime-se ou reduz-se o ser humano apenas a um organismo agente. A negação da pergunta não é uma negação do perguntar, mas uma negação ontológica, e esta é a maior violência; talvez a violência primeira que está na origem de todas as outras formas de violência. (GHEDIN, 2005, p.134).

A proposta desta Dissertação de Mestrado vislumbra apreender, analisar e discutir alguns elementos constitutivos da formação identitária docente dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças pequenas, aqui consideradas crianças na faixa de 0 a 3 anos de idade. Para tanto, discutiremos, neste momento do trabalho, os conceitos de identidade individual, identidade coletiva e identidade profissional docente, dialogando com essas diferentes facetas, interdependentes na constituição da formação do sujeito.

Nesse sentido, iremos, inicialmente, apresentar conceitos referentes à IDENTIDADE encontrados na literatura, para nos fundamentarmos acerca do desafio proposto. É oportuno ressaltar que buscamos, nesta investigação, dialogar sobre elementos constitutivos da formação identitária docente à luz de conceitos da área da Educação e especificamente de produções científicas da Educação Infantil, o que nos possibilitará direcionar nosso olhar para possíveis interações entre sujeito criança, professor e instituição educativa.

Todavia, nosso objetivo não é verticalizar os conceitos, mas sim proporcionar aos participantes da pesquisa, educadores em geral e leitores, diferentes formas de compreender o mundo, ou seja, olhar para além do horizonte.

Nessa perspectiva dialógica, Freire contribui com nossa discussão, ao afirmar:

O atributo cultural, acrescido do restritivo de classe, não esgota a compreensão do termo “identidade”. No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos ao longo da história, deslocar da espécie o ponto de decisão de muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos individualmente mas, na engrenagem social sem a qual não seríamos também o que estamos sendo. No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos. (FREIRE, 2005 p.93).

Impulsionados pela conceituação de Freire (2005) sobre a relação da natureza humana com o mundo e, concomitantemente, com a nossa formação enquanto sujeitos histórico-sociais, constatamos que, ao investigar o conceito de identidade na literatura, identificamos inúmeras definições com olhares diferenciados sobre o mesmo objeto. Verificamos uma forte tendência em entender o sujeito como ativo e mediador do processo de autoformação e formação coletiva.

Ciampa (1990) analisa o conceito de identidade, partindo de dois pressupostos. Primeiro, o sujeito nasce, cresce e se desenvolve num contexto que “forma” e determina sua condição de vida, mediante a transmissão de valores, formação de princípios, crenças e, conseqüente, a construção de uma filosofia de vida. É como se os acontecimentos e a vivência estivessem pré-determinados, a intervenção do sujeito na ação fosse desnecessária e não provocasse mudança/transformação, tanto no indivíduo quanto no meio.

A construção basilar dos valores, seja em âmbito familiar, seja no religioso, no escolar etc., pode direcionar a formação da identidade para a cristalização de valores e concepções explicitadas nos discursos e práticas experienciadas no cotidiano. A relação sujeito-mundo é estanque e dissociável. É comum ouvirmos pessoas dizerem: “Deus quis que fosse assim”, “Eu sou assim mesmo e não vou mudar”, “Trabalho dessa maneira e não modifico minha prática”. Essas frases, por mais que representem exemplos para ilustrar a relação do sujeito com o mundo, servem também para compreendermos o papel do indivíduo no contexto social, nas relações familiares, no trabalho, entre outros.

Para desenvolver o segundo pressuposto, Ciampa (1990) trabalha com a ideia de identidade como algo contraditório e dialético, ou seja, a formação identitária pode ser entendida como formação processual, dialógica, inter-relacional, subjetiva, autobiográfica. A relação sujeito-mundo é constante, contínua e complexa.

Para ilustrar a contradição entre o sujeito-sujeito, sujeito-mundo, exemplificaremos, a partir da música de Raul Seixas (1988), a complexidade desse processo que é a formação identitária. É importante ressaltar que a música foi escrita num outro contexto histórico, mas se faz pertinente, no contexto de nossa pesquisa.

Metamorfose Ambulante
Compositor e Cantor: Raul Seixas

Ah	Ah	Ah!
Ah	Ah	Ah!
Ah	Ah	Ah!...
Prefiro		ser

Essa			metamorfose		ambulante
Eu			prefiro		ser
Essa			metamorfose		ambulante
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo...
Eu			quero		dizer
Agora			o		oposto
Do	que		eu	disse	antes
Eu			prefiro		ser
Essa			metamorfose		ambulante
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo...
Sobre	o	que		é	o
Sobre			que		amor
Nem		sei		quem	eu
Se	hoje		eu	sou	sou
Amanhã		já		se	estrela
Se	hoje		eu	te	apagou
Amanhã		lhe		tenho	odeio
Lhe			tenho		amor
Lhe			tenho		amor!
Lhe			faço		horror!
Eu		sou		um	amor!
					ator!...
É			chato		chegar
A	um		objetivo	num	instante
Eu			quero		viver
Nessa			metamorfose		ambulante
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo...
Sobre	o	que		é	o
Sobre			que		amor
Nem		sei		quem	eu
Se	hoje		eu	sou	sou
Amanhã		já		se	estrela
Se	hoje		eu	te	apagou
Amanhã		lhe		tenho	odeio
Lhe			tenho		amor
Lhe			tenho		amor!
Lhe			faço		horror!
Eu		sou		um	amor!
					ator!...
Eu		vou		lhes	dizer
Aquilo		tudo		que	eu
Lhe			disse		antes
Eu		prefiro		ser	essa
Essa			metamorfose		ambulante
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo
Do	que		ter	aquela	velha
Opinião		formada		sobre	tudo

Do	que	ter	aquela	velha
Velha,		velha,	velha,	velha
Opinião		formada	sobre	tudo
Do	que	ter	aquela	velha
Velha,		velha,	velha,	velha
Opinião		formada	sobre	tudo
Do	que	ter	aquela	velha
Velha,		velha,	velha,	velha
Opinião formada sobre tudo...				

Segundo Ciampa (1990, p.128), “[...] identidade é metamorfose. E metamorfose é vida. [...]”. De acordo com essa ideia, partimos do pressuposto que o cotidiano é constituído de diferentes olhares, realidades, formas de interação, intensidade das relações, interpretação das vivências, isto é, a maneira como experienciamos as relações nos permite extrair a essência e ressignificar nossas atitudes, ações e práticas realizadas no dia-a-dia; esse processo também é denominado de conscientização crítica da realidade (cf. FREIRE, 1980).

Da mesma forma com que a intensidade das relações contribui para a apropriação do discurso dominante e aparentemente sedutor, possibilita-nos a identificação com um grupo, ao qual nos sentirmos pertencentes, mesmo que seja para reproduzir “a velha opinião” (SEIXAS, 1988).

Não obstante, é possível exemplificar o emaranhado de situações que o sujeito vivencia, diariamente, e o quanto ele é pressionado, para se adequar aos padrões sociais legitimados e reforçados pela classe dominante, bem como os mecanismos utilizados pelos meios de comunicação para transmitir implicitamente e/ou explicitar concepções as quais possibilitam fazer emergir conflitos existentes entre a aparência e a essência do sujeito, ou seja, entre aquilo que realmente é e aquilo que representa ser.

De fato, a representação de algo é fundamental para criar um mecanismo de sobrevivência e vivência social. Contudo, é necessário compreender a formação da identidade mediante as relações antagônicas, conflituosas, enfim, do processo de metamorfose. Dessa forma, o processo de inter-relação é a mola propulsora da ressignificação da nossa existência.

Nessas circunstâncias, uma pergunta é fundamental: a essência da estrutura do pensamento permanece, apesar de os conceitos serem superados? A metamorfose acontece de fora para dentro, do indivíduo para com o meio ou, ainda, nós a podemos tomar como relação concomitante e dialética?

Nossa intenção, ao problematizar essas questões, não é responder precisamente, mas salientar que cada sujeito compreende, assimila e externaliza de uma determinada maneira aquilo que pensa, acredita e vivencia, o que muitas vezes não corresponde aos valores, conceitos e princípios legitimados socialmente. Podemos, pois, perceber o quão intenso e

conflituoso é o processo da formação da identidade.

É oportuno ressaltar a metamorfose e, conseqüentemente, a formação identitária como um movimento contínuo de descobertas, de transformações do sujeito ontológico, em seu contexto, no processo de desnaturalização das coisas e ressignificação de práticas e concepções.

Portanto, como trabalhar com essas forças antagônicas, na tentativa de dinamizar o movimento de transformação? A amplitude e a complexidade do fenômeno repercutem no processo de formação da identidade do sujeito, porque a aparência é uma forma de dissimulação da realidade, ou seja, existe, mas simula a situação real, legitima um conceito, reduz a possibilidade de um contraconceito, ao mesmo tempo em que estabelece a aproximação e a aceitação do outro, num grupo.

Entretanto, para desnaturalizar o que é aparentemente natural e aceitável, socialmente, é preciso apreender os saberes presentes e legitimados naquele contexto, confrontá-los com o conhecimento empírico, científico, mediante a conscientização crítica da realidade (FREIRE, 1980).

Corroborando esse pensamento, Tedesco (1998, p.72) enfatiza que “... [o] que há de peculiar no atual período histórico é, precisamente, a importância que assume a atividade do sujeito na construção de sua identidade”.

Essas perspectivas de análise nos permitem concluir que temos uma identidade coletiva, que nos reconhece como cidadãos de direitos e deveres (Constituição Federal de 1988), ao passo que há também outros elementos de identificação coletiva –, quer dizer, ao mesmo tempo em que temos uma identidade individual, constituída desses preceitos de unificação nacional, somos fortemente influenciados pelas relações e vínculos sociais, familiares, institucionais que sustentam, estruturam e dão suporte à formação pessoal-moral-religiosa-profissional-social.

Isso significa dizer que somos sujeitos com semelhanças e diferenças, somos influenciados e influenciamos, identificamo-nos e elaboramos pré-conceitos com relação à não identificação de algo ou de algum acontecimento, projetamo-nos e somos instigados a compreender essa metamorfose que é a vida humana, ou seja, a formação da identidade individual e coletiva.

Alimentados por essa discussão, assumimos, nesta pesquisa, a identidade do sujeito como um processo constante e contínuo de formação, aprendizagem, leitura e releitura de mundo, significação e ressignificação de conceitos e sentidos, mediante as interações que estabelece com o meio, possibilitando o autoconhecimento e a formação de uma identidade

coletiva.

Ciampa (1990, p.127) acrescenta: “A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política”. Nesse sentido, nossa provocação inicial é um campo fértil para reflexão: somos quem queremos ser?

Instigados a compreender o fenômeno da formação identitária do docente da Educação Infantil, analisaremos, a seguir, aspectos referentes à identidade profissional.

2.1 Identidade profissional docente: sou eu professor de criança pequena?

Verificamos, até este momento, o fenômeno da formação da identidade como um processo complexo, intrinsecamente dialógico e inter-relacional. Constatamos também que a constituição da identidade individual se realiza no sujeito, e esta é concomitante à formação da identidade coletiva. A complexidade devida à incompletude e à diversidade da formação é, para nós, a mola propulsora da busca de saber “quem sou eu”, ou seja, compreender que somos sujeitos pertencentes a um determinado contexto sócio-histórico.

Freire (1996, p. 19) admite que “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”.

O convite ao leitor continua no sentido de investigar e averiguar, juntamente conosco, a compreensão desse fenômeno como movimento dinâmico, conflituoso e dialético. Nessa perspectiva, nosso horizonte objetiva examinar o processo histórico da formação identitária do docente da Educação Infantil, especificamente os que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nesse percurso, cabe destacar que a profissionalização do professor da Educação Infantil foi marcada, num determinado contexto, por uma trajetória na qual o papel da mulher teve uma grande importância nessa constituição identitária, incluindo alguns fatores relacionados implicitamente nesse processo, como, por exemplo, a feminização do magistério, a representação da figura materna, a docilidade, os atributos domésticos, entre outros (CERISARA, 2002).

Esses aspectos contribuíram e ainda contribuem com a formação de valores produzidos socialmente, no estabelecimento de um perfil profissional, atrelado às qualidades e características mencionadas e/ou pré-requisitadas aos profissionais que atuavam e atuam

diretamente com crianças pequenas.

Vale ressaltar que os marcos históricos e conceituais acerca do trabalho em instituições de cuidado e educação influenciaram e influenciam a prática educativa e pedagógica desses profissionais, bem como a construção de sua identidade pessoal e coletiva. Esses fatores corroboram a construção de um imaginário social com relação à função a ser exercida, cotidianamente.

Cerisara (2002) identifica, em seus estudos, a existência de contradições e ambiguidades, no que tange à profissionalização de professores da Educação Infantil.

Podemos pontuar algumas concepções e práticas relacionadas ao cotidiano do trabalho educativo em instituições de cuidado e educação, que são interpretadas e vistas pelos profissionais de forma ambígua.

Citamos, como exemplo, as ações de cuidado e educação, ou seja, ora predominam práticas relacionadas aos cuidados, ora predominam práticas educativas. Ora reconheço a profissionalidade da docência na Educação Infantil, ora identifico e reconheço ações relacionadas à maternagem. Ora a instituição se assemelha a funções domésticas, ora ao trabalho educativo sistematizado, dentre outros elementos.

A rotina nas instituições volta-se a práticas como alimentação, banho, repouso, brincadeiras, atividades dirigidas e livres, o que permite emergir concepções que tramitam entre práticas educativas e de cuidado, dissociando-as ou compreendendo-as como ações interdependentes.

Entretanto, o processo de reflexão sobre essas concepções e práticas é um mecanismo que dimensiona e redimensiona o que originalmente se convencionou ser “competência” do profissional que atuava com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação – creche ou entidades filantrópicas.

A dinâmica que envolve a cotidianidade desses espaços, a participação e envolvimento dos sujeitos possibilitam a (re)construção de um caminho metodológico que visa à formação integral de todos os atores envolvidos no processo educativo institucional. Consideramos, assim, as ambiguidades, as concepções e as práticas, elaboradas, petrificadas e ressignificadas em diversos contextos formadores.

Mas esse processo de transformação e ressignificação das ações e práticas do profissional que atua com crianças pequenas não é tarefa simples, de maneira que não podemos reduzi-lo à mera apropriação de um discurso legitimado socialmente, o que não necessariamente implica o reconhecimento da profissionalização do docente na Educação Infantil.

Ghedin, ao sistematizar a complexidade do processo reflexivo, declara:

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. (GHEDIN, 2005. p. 147).

Do mesmo modo, Cerisara (2002, p.32), ao referir-se à identidade profissional do docente da Educação Infantil, entende que “[...] a identidade é um processo social. Ou seja, o processo pessoal de construção da identidade profissional está sempre relacionado à dinâmica presente no contexto em que essa construção tem lugar.”

Dessa forma, há necessidade de reconhecer a importância de inúmeros contextos formadores, bem como a interação que o sujeito estabelece com o meio; em outras palavras, é imperioso validar a multidimensionalidade de intenções e significações experienciadas nos diferentes contextos.

Nesse mesmo viés de discussão, Guimarães apresenta dois conceitos interdependentes:

[...] o conceito de *identidade para si*, aquela cuja intersecção parte do curso de formação inicial, aos saberes, competências e construção de conhecimento científico e empírico; *identidade para os outros*, ou seja, a representação que os sujeitos elaboram em relação a sua profissão, assim como a imbricação entre os conceitos de formação e representação. (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Dessa maneira, temos premente a definição conceitual do que apreendemos ser a identidade profissional do docente, melhor dizendo, há uma história a ser levada em conta e uma história a ser construída, no que concerne à profissionalização. No entanto, se a escolha pelo exercício da docência é uma opção, isso pode significar que, para a elaboração de uma identificação com o trabalho docente com crianças pequenas, os saberes da experiência e os saberes do conhecimento científico não podem ser vistos de forma fragmentada e dissociável.

Guimarães (2004), sustentado por Tardif (1999), especifica traços preponderantemente relacionados aos saberes profissionais do docente, identificando-os como “temporais, plurais e compostos, personalizados, por último, trazem as marcas do humano” (GUIMARÃES, 2004, p. 50).

Para o autor, os saberes são *temporais*, relacionando-se à trajetória de vida e constituindo um dos maiores contributos à experiência escolar, seja na condição de discente, seja na de aprendizado na docência.

Outra característica atribuída aos saberes profissionais é que ele são *compostos e plurais*, numa analogia que parte do pressuposto da existência de inúmeros objetivos e habilidades diferentes e específicas para a docência. O desenvolvimento das atividades orienta

a prática e influencia nas decisões.

Os saberes são *personalizados*, o desenvolvimento da identidade profissional sustenta-se, preferencialmente, na história de vida individual e na coletividade, não obstante, passa a ser interpretado como algo que é produzido pelo professor, na relação com o contexto formador.

A característica *marcas do humano* aponta uma questão primordial da docência, haja vista ser um trabalho de interações, interações sobre e com o outro – sujeito. Compreender os sujeitos como seres naturais em processo de formação requer analisar as relações, articular o trabalho às atividades produzidas e (re)produzidas, numa situação emblemática em que os valores, crenças, concepções, sentimentos são preponderantemente envolvidos na organização do trabalho.

Outro aspecto a ser discutido nesse processo de formação identitária tem a ver com o que Imbernón (2001) examina, abordando a questão da profissionalização docente, quando reconhece duas etapas subjacentes a esse conceito, levando em conta a especificidade do trabalho que privilegia a formação e, por conseguinte, a emancipação das pessoas. Porém, esse conceito traz em seu bojo os processos formativos como a formação inicial e continuada, bem como a aquisição de conhecimentos e habilidades.

A primeira etapa proposta pelo autor corresponde à profissionalidade, isto é, “características e capacidades específicas da profissão”; a segunda etapa se refere à profissionalização, concebida como “processo socializador de aquisição de tais características” [...] mediante valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social” (IMBERNÓN, 2001, p.24).

Conforme Imbernón (2001), essas etapas implicam considerar o trabalho atrelado a uma organização de sistema educacional, à formação inicial e continuada, na perspectiva de subsidiar teoricamente a prática docente e de relacionar esse contexto, abarcando as condições de trabalho, às expectativas de ser professor para o sujeito-professor, na atual conjuntura social.

Para Oliveira-Formosinho, o conceito de profissionalidade docente relaciona-se

[...] à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p.133, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 135).

Para a constituição da profissionalidade, a autora afirma a interdependência entre o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, sendo este processo de formação

consolidado em ações integradas com família, crianças e outros profissionais.

Partimos do pressuposto de que a profissionalidade se constitui num processo interativo, dialógico, de significações de sentidos, contemplando os saberes e o conhecimento empírico, científico, específico da função docente, a epistemologia da prática, a capacidade analítica de instruir, articular, exercitar a arte (criação, manifestação), a reflexividade, a dialogicidade e a função de ensinar. Portanto, compreendemos função como aquilo que é preciso saber para ser professor, compreendendo que a naturalização da profissão docente é uma construção histórico-social.

Delineando, presumidamente, esses geradores de especificidades da profissionalidade docente, verificamos a necessidade de formação e identificação articulada diretamente com o trabalho pedagógico.

Oliveira et al. salientam:

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (OLIVEIRA et al., 2006. p. 01).

É evidente que essa complexidade nos permite dialogar com diferentes segmentos, sujeitos, políticas públicas vigentes, com o propósito de delinear que professor está sendo formado e quem são os professores que atuam nas instituições de Educação Infantil, consolidando, dessa maneira, a formação da identidade individual, coletiva e institucional.

De fato, nossa pretensão é aclarar que a construção identitária do docente perpassa o reconhecimento das ambiguidades históricas do trabalho com a criança pequena, além de focalizar os saberes e aspectos que envolvem essa atividade profissional. Todavia, para ser professor, é necessário compreender e assumir a função que se pretende exercer ou que está exercendo, o que requer o comprometimento político.

Nessa perspectiva, Freire (2005), Silveira (1995) e Ciampa (1990) concebem toda ação humana como um ato político, seja ela verbal ou não-verbal, de sorte que as práticas pedagógicas e os discursos dos professores evidenciam implícita e/ou explicitamente a concepção de educação, sujeito, profissionalidade docente, dentre outras.

Assim, consideramos a relação direta do sujeito-professor na formação e desenvolvimento de sua identidade, cujo contexto histórico, social e cultural tem forte influência na constituição profissional.

Temos, na história da educação brasileira, uma trajetória marcada de lutas, conquistas, avanços, em termos de políticas públicas e, por que não dizer, de contradições na definição de papéis/funções a serem desempenhados pelos sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, nas instituições de cuidado e educação.

No capítulo seguinte, apresentaremos dados históricos sobre o papel do profissional que atua diretamente com crianças pequenas e instituições de cuidado e educação, com o objetivo de identificar a complexidade da trajetória da consolidação de um profissional com qualificação e formação específica para a docência na Educação Infantil, ressaltando a criança como sujeito de direitos, além de focalizar a construção de uma instituição coletiva como espaço complementar à ação da família, de produção do conhecimento, saberes e valorização da cultura infantil, institucional, profissional e local.

3 ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS: PAPEL DA EDUCAÇÃO, PROFESSOR E INSTITUIÇÃO DE CUIDADO E EDUCAÇÃO, COMPARTILHANDO PROCESSOS, CONSTRUINDO IDENTIDADES

Parte importante na composição do sistema educacional do país é a classe dos professores, cuja trajetória de constituição resultou e ainda resulta de um processo constante e contínuo de busca da formação identitária, enquanto categoria profissional.

Desse modo, a Educação Básica e, particularmente, as instituições de cuidado e educação de crianças pequenas possuem parcela significativa de professores e profissionais com diversas formações atuando no sistema público e privado de educação, no Brasil.

Embora haja diferenças no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados e aos critérios a serem atingidos, nas modalidades que compõem a Educação Básica, há preceitos legais que, de certa forma, explicitam o papel da educação na formação do sujeito integral, conforme a Constituição de 1988:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Diante disso, o papel do professor no cenário educacional é fundamental para que, ao lado de outras instituições e segmentos sociais, essa formação integral, complexa e contínua do sujeito se concretize.

Com base no pressuposto de que o sistema educacional é constituído de educandos – crianças, jovens e adultos –, professores, diretores, coordenadores, comunidade, políticas públicas nacionais, estaduais, municipais, instâncias como secretarias, conselhos, fóruns, podemos verificar a complexidade das relações, objetivos, interesses e desafios a serem projetados e concretizados, no ambiente educacional.

A interdependência das relações se faz pertinente, a partir do momento que se tem bem claro e definido o papel da educação, no contexto atual, o sujeito que se quer formar e a sociedade se quer construir. Além desses desafios, a relação dialógica é um caminho necessário para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, no que concerne ao acesso e usufruto dos direitos sociais e políticos.

Nessa perspectiva, iremos pautar nossa discussão pelo prisma da relação dialógica, com o objetivo de examinar analiticamente o papel da instituição de educação formal e a

relação professor-educando, educando-professor, constatando determinadas concepções de formação do sujeito integral.

Freire (2005) identifica duas tendências educacionais, que nos ajudam a compreender as concepções antagônicas sobre o papel da educação, da instituição de educação e do ensino formal – a escola, no atual contexto sócio-histórico: educação bancária e educação problematizadora,

É relevante situar o leitor nessa discussão, por se tratar de uma analogia em que é possível verificar a formação do sujeito e os obstáculos possíveis de ser encontrados, quando se trata da formação identitária individual e coletiva. Em seguida, entrelaçaremos essa discussão sobre o papel da educação do sujeito, ao analisar a influência das tendências educacionais na instituição de cuidado e educação – creche/CEI e a formação identitária do professor de criança pequena.

Um dos aspectos destacados por Freire (2005) evidencia a relação dialógica, no âmbito da educação problematizadora. A educação é uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que o processo de ensino se desenvolve, a aprendizagem se faz presente. Professor e educando ensinam e aprendem, simultaneamente, na tentativa de elaborar hipóteses, formular questões, instigar a curiosidade acerca da descoberta da realidade, a busca de respostas, num processo de desvelamento mediante a conscientização.

Contudo, é importante salientar que as instituições de ensino formal foram consolidadas num sistema hierárquico das relações interpessoais com os saberes e conhecimentos, bem como com a manutenção do *status* e a condição econômico-social legitimada pela classe dominante.

A esse respeito, Freire (2005) conceitua a educação na perspectiva bancária, quer dizer, o professor, na sua condição de ensinante, informa, transmite e deposita conhecimentos e saberes nos educandos, os quais, por sua vez, têm como características básicas assimilar e reproduzir.

A construção de representações e da identidade pode ser analisada, segundo Ciampa (1994), como situação em que o sujeito se reconhece e se percebe na condição de corresponder aos objetivos, interesses e expectativas elaborados pelos outros sujeitos e pelos sistemas, por mais que estes não tenham significado e sentido, para sua vida pessoal. Podemos, então, verificar a formação do sujeito passivo frente à possibilidade de conhecer a realidade e, conseqüentemente, sua intervenção conscientizadora no mundo, como processo limitado.

Dessa maneira, é justo manifestar algumas inquietações a respeito da concepção

bancária, na formação do homem, no atual contexto sócio-histórico. É possível manter e legitimar essa educação, nos dias atuais? O processo de ensino e aprendizagem corresponderá e/ou corresponde aos interesses da sociedade? As relações fortificadas pela hierarquia de classe constituem o caminho crucial para que o processo de construção do conhecimento e conscientização da realidade ocorra? Como se processa essa educação, nas instituições que trabalham com crianças pequenas?

Na tentativa de buscar respostas para essas perguntas, podemos inicialmente dizer que a educação é um dos instrumentos de formação do homem e, portanto, da sociedade; no entanto, esta pode enveredar pelo viés ou da educação bancária ou da educação problematizadora.

Movidos por essas inquietações com relação ao objetivo da educação, na formação do sujeito integral, iremos discorrer sobre a perspectiva da educação problematizadora. Freire (2005) relaciona essa espécie de educação às experiências e significações que o sujeito estabelece com o mundo, dele se apropria e ressignifica as relações, práticas e conceitos.

Tendo em vista que as instituições de ensino formal integram um dos mecanismos de transformação social, Freire assevera:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não com algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2005, p.80).

É oportuno ressaltar que Freire, em seus estudos, não enfatizou a temática da Educação Infantil, mas é importante essa discussão, neste momento da Dissertação, por entendermos que a identidade profissional do docente perpassa por ricas interações em diferentes contextos, em consequência de suas escolhas, interesses e decisões, que designam a construção de significações pessoais e profissionais.

Nesse sentido, constatamos a possibilidade de o sujeito ressignificar ações e práticas, metamorfoseando os processos interativos com a identidade construída através de sua historicidade.

Um viés possível para a transformação pessoal é a elaboração do contraconceito de um conceito, (re)produzido historicamente, movimento este que instiga, problematiza e desvela a realidade, proporcionando a inter-relação entre os conhecimentos experienciais, a experiência educativa dialógica e a construção do conhecimento sistematizado.

Assim, a construção de concepções teóricas sobre a função social da educação e dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação e desenvolvimento humano é essencial como elemento de transformação da realidade. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que a Constituição de 1988, no que se refere ao papel da educação, vislumbra essa transformação conceitual e prática.

Todavia, cabe à pedagogia e aos cursos de formação de professores em nível superior, em particular, estabelecer mecanismos e processos interativos, de modo a articular o conhecimento acumulado historicamente com o conhecimento advindo dos professores, educandos e sujeitos, em geral, que direta e indiretamente fazem parte desse sistema.

Dessa forma, levar em conta os sujeitos, sua realidade, a realidade histórica social, os objetivos, saberes e conhecimentos a serem socializados e apropriados por todos provoca mudanças em termos estruturais, conceituais e pessoais.

Em decorrência dessas possíveis mudanças estruturais, conceituais e pessoais, os cursos de formação de professores necessitariam, preponderantemente, de focalizar as especificidades dos sujeitos que estão em processo de formação. Alguns procedimentos poderiam ser adotados, no currículo dos cursos de formação inicial e continuada, como discutir, analisar, conhecer, socializar, relacionar e vivenciar os saberes empíricos e conhecimentos científicos, conhecimentos gerais e específicos, de modo a possibilitar que os sujeitos se identifiquem com a profissão, ressignifiquem práticas de formação, objetivando abranger conteúdos e metodologias específicas das modalidades de educação e ensino.

Tais especificidades devem ser abordadas, analisadas e discutidas primordialmente nos cursos de formação inicial e, posteriormente, nos cursos de formação continuada do professor, sem dicotomizar a relação teoria-prática, cuidado-educação, formação pessoal-formação profissional.

Por conseguinte, temos a identidade como fenômeno inconcluso, inacabado, movido pela superação de conhecer a aparência e a ousadia e conhecer a essência dos acontecimentos, fatos sociais e ação. Verificamos, no entanto, o homem com uma identidade construída e (re)construída, bem como a sociedade, instituições, profissões e o papel social a ser desempenhado por todos os sujeitos histórico-sociais.

Constatamos, nessa breve analogia dos interesses pautados na educação bancária e problematizadora, objetivos implícitos e explícitos, que, historicamente, corroboraram a formação de sujeitos mantenedores de uma sociedade desejável. Pensar numa instituição de educação formal, do ponto de vista da perpetuação das tradições legitimadas, é não aceitar todo um movimento de luta por direitos, melhoria das condições de vida, numa abordagem

qualitativa de educação e ensino.

Tais ideias conduzem a uma “nova” instituição de educação, uma “nova” educação, um “novo” professor. Novo, no sentido de superação, de inovação, de ressignificação de práticas, conceitos e teorias, de estabelecimento de diferentes fontes de comunicação, de interação, de criação, criatividade, liberdade, ousadia e apropriação do conhecimento e, por conseguinte, da conscientização crítica da realidade (FREIRE, 1996).

Diante desse quadro, pretendemos identificar dados com relação à representação construída a respeito da função social das instituições de educação e ensino formal, bem como do professor e do educando. Esses dados nos possibilitaram e possibilitam investigar aspectos intrínsecos e extrínsecos do trabalho docente e da instituição; é o que faremos neste momento, ou seja, verificar o papel, construído historicamente, do sujeito professor e da instituição de educação. Porém, nosso foco privilegiará os profissionais que atuavam/atuam na Educação Infantil, especificamente com crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade.

3.1 Profissionalização do trabalho de professores que atuam na Educação Infantil: a certeza da incerteza! É possível ser professor de criança pequena?

Os processos investigativos percorridos a partir das ideias apresentadas sobre identidade individual e coletiva, papel da educação e as implicações na formação identitária do docente da Educação Infantil, têm como objetivo explicitar nosso posicionamento com relação às concepções que achamos serem possíveis de ressignificação, as quais defendemos, por acreditar que a educação é um dos caminhos de transformação da realidade pessoal, profissional e social.

Entretanto, pretendemos lançar luz à teorização e historicidade da profissionalização dos profissionais – docente e não docente – que atuam na área da educação, especificamente com crianças pequenas de 0 a 3 anos, motivo este que possibilitará identificar e apreender elementos reveladores da necessidade de reconhecimento profissional, por parte dos organismos que regem e administram o sistema educacional brasileiro, as instituições formadoras, os espaços educacionais e, por que não dizer, por parte do próprio profissional, o qual, em situação constante de crise em busca da construção da sua identidade, vê-se diante de uma realidade conflituosa, contraditória e, ao mesmo tempo, geradora de estranhamento do que é aparentemente natural e aceitável.

Apresentamos, anteriormente, duas tendências educacionais – a educação bancária e a problematizadora –; contudo, no imaginário social, ao analisar e discutir essa temática, constatamos posicionamentos e abordagens divergentes, no que se refere ao papel do professor, nas diversas modalidades de educação.

Para melhor situar o leitor, faremos um exame da educação bancária e problematizadora, nas instituições de cuidado e educação infantil.

Historicamente, a representação originariamente construída acerca das instituições de educação formal enveredava pela prática pedagógica para preservação da ação, na perspectiva de transmissão do conhecimento, do aluno como receptor de informações, do professor como detentor do saber e conhecimento. Contextualizar as tendências educacionais na escola era/é possível de categorizar.

Não obstante, categorizar a creche, nas duas tendências educacionais, é algo que requer transcender as estruturas historicamente legitimadas, no que tange à função social da instituição.

Haddad observa:

Um sistema de ECI, construído sobre as premissas de qualidade, continuidade, flexibilidade, diversidade e abordagem inclusiva, garante inúmeros benefícios às famílias, crianças, mulheres, homens, comunidade e sociedade em geral. Do ponto de vista da criança, amplia suas experiências e o mundo de referência afetiva, contribuindo para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas. Oferece também oportunidades para que ela se socialize com pares e adultos e aprenda o que significa cidadania. Constitui um apoio importante ao funcionamento da família, uma vez que aumenta as possibilidades de socialização de seus membros e o intercâmbio de experiências, ajuda a combinar atividade profissional e responsabilidade familiar e otimiza a habilidade dos pais de exercerem seu papel. Constitui um mecanismo com grande potencial para promover coesão social, ao oferecer às famílias carentes oportunidades de construir redes de apoio. Favorece a igualdade de gênero e o combate a desigualdade social. (HADDAD, 2006, p.541).

No tocante a essa discussão, é possível identificar percalços, ao tentar enquadrar essa analogia e as representações construídas no imaginário social sobre o professor e o professor de Educação Infantil.

Antes de tudo, é preciso salientar a conceituação de profissional docente e não docente, por se tratar da diferença na formação específica acadêmica para o trabalho educativo-pedagógico, pois encontramos, na literatura, ao tratar dos que atuam em instituições de cuidado e educação infantil, profissionais professores e profissionais sem qualificação específica, para a qual se utilizavam diversas denominações.

Consideramos relevante discutir, neste momento, o conceito de profissionalidade do docente da Educação Infantil, no Brasil, por se tratar de uma construção histórica que paulatinamente conquista espaços e reconhecimento, na esfera nacional.

Analisando a história da constituição da profissionalidade do docente e não docente que atua com crianças de 0 a 3 anos, constatamos a não exigência de formação específica para o magistério, provocada pela compreensão da função social da creche como um espaço meramente assistencial e filantrópico, assim como pela suposta similaridade do papel da mulher com as funções domésticas e maternais, no cuidado de crianças pequenas, estas com saberes e experiências que configuram o perfil do profissional, no contexto de trabalho.

Temos, como marco histórico, mudanças políticas, sociais e culturais da nossa sociedade, o reconhecimento na legislação nacional da criança como sujeito de direitos, a função socioeducativa das instituições de cuidado e educação, bem como o prenúncio da necessidade de formação específica do profissional que atua nessas instituições. Nesse cenário, a complexidade da profissionalidade do trabalho docente e não docente com crianças pequenas configura em nossa sociedade contemporânea um desafio a ser superado.

Dessa forma, para ser professor de criança pequena, não basta ser mulher, mãe, amar e gostar de crianças: é preciso, prioritariamente, compreender o trabalho educativo e pedagógico, estudar, pesquisar; requer conhecimentos específicos da docência, do trabalho com crianças pequenas, da prática dialógica, sistematizada, dentre outros elementos.

Para melhor visualizar a complexidade da profissionalidade do magistério, na Educação Infantil, apelemos para Ongari e Molina (2003), que, em sua pesquisa sobre a formação identitária das educadoras de creche, explicitam,

:

O papel profissional de um adulto diariamente empenhado no cuidado de crianças pequenas comporta uma série de funções delicadas e pesadas tanto do ponto de vista físico quanto emocional, visto que exigem um bom nível de maturidade emocional do adulto. Passar um dia de trabalho com crianças de menos de três anos implica, de fato, a mobilização pelo adulto, de grandes energias, tanto físicas quanto mentais, porque se exige dele que se apresente à criança como uma pessoa “estruturante”, capaz de ajudá-la a enfrentar as emoções muito intensas e primitivas que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva. (ONGARI; MOLINA, 2003. p.87).

Nesse sentido, a profissionalidade vai se constituindo e formando sua identidade nos meandros da ambiguidade do trabalho, em instituições de cuidado e educação infantil.

No tocante à historicidade, identificamos a existência de representações construídas e legitimadas, socialmente, cujas características peculiares no trabalho com crianças pequenas, em detrimento das demais modalidades de ensino – seja fundamental ou médio – repercutem

no trabalho cotidiano docente e contribuem com a construção da profissionalidade. Podemos citar, como exemplo, a utilização de recursos didáticos no Ensino Fundamental, como giz, lousa, caderno, além da metodologia de trabalho pautada na relação ensino-aprendizagem de conteúdos e conhecimentos sistematizados.

Ocorre de modo diferente, na Educação Infantil, cujo cerne está nas interações entre criança-criança, criança-adulto, criança-natureza, criança-mundo, na interdependência entre as ações de cuidado e educação, na complementaridade das ações com a família, no processo de produção de conhecimento da cultura da infância e a construção da pedagogia da infância (ROCHA, 2000).

Com relação às diferenças estruturais e organizacionais das modalidades de educação e ensino, Rocha (2000), em sua pesquisa, destaca que,

[...] na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e com o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos criar um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (ROCHA, 2000).

Essa reflexão exige certa cautela por parte de todos nós, pois se trata de verificar a função/finalidade da educação, da instituição de educação e ensino, do professor e do educando, com relação à possível homogeneização da prática formativa. É sobre isso que nos alerta Rocha (2000), ao afirmar a existência de diferentes pedagogias em consonância com uma identidade pedagógica, ou seja, o campo fértil dos processos educativos e a possibilidade em dialogar e disseminar, cada vez mais, o conhecimento construído sob os novos olhares sobre o sujeito criança, o professor, dentre outros.

Todavia, as contradições e superações permeiam a trajetória de vida e profissional do professor, e contribuem com a formação identitária institucional e profissional, visto que há um processo histórico a ser considerado e um momento histórico vivenciado por esses sujeitos, que produzem e reproduzem cultura, práticas, apropriam-se e ressignificam concepções, e constroem sua própria história e a história da profissão docente.

Por conseguinte, podemos problematizar a formação identitária do professor que atua com crianças pequenas, mediante o cotidiano, em que, na realidade de trabalho, se depara

com uma criança dependente fisicamente do adulto, cuja rotina é marcada por momentos em que há similaridades com as funções maternas, e estas conflitam com a representação do que é ser professor, como, por exemplo, dar mamadeira, estimular a andar, a alimentar-se sozinha, a acolher, a acariciar etc.

Não obstante, o professor se vê na condição de questionar sua formação acadêmica, as teorias estudadas, as práticas de ensino observadas, bem como a imagem e a representação construída a propósito do que é ser professor e, “contrariamente”, a prática do profissional docente e não docente que atua com criança pequena.

Levando em consideração nossa condição de sujeito sócio-histórico, isso significa dizer que pertencemos a um determinado tempo histórico e fazemos parte de uma sociedade. Nós nos relacionamos com o mundo da mesma forma com que somos influenciados pelas relações que estabelecemos com o outro. Nessa perspectiva, podemos perceber a existência de uma crise concomitante às demais, isto é, a crise e a (re)construção da nossa identidade e da identidade coletiva.

Mediante essa crise identitária, o professor se confronta com inúmeras questões relativas à sua profissionalidade, como, por exemplo, a supervalorização do sistema tradicional e/ou bancário de ensino, em detrimento das novas abordagens de ensino e aprendizagem, a consolidação de uma pedagogia da infância e da Educação Infantil, a desvalorização e desprestígio profissional, por parte dos organismos políticos e segmentos sociais, assim como o questionamento sobre as atribuições, saberes, competências e habilidades necessárias para o exercício da docência.

A certeza do inacabamento como elemento de constituição da nossa historicidade e da condição de sujeito sócio-histórico permite-nos reconhecer que as crises são a mola propulsora do estranhamento causado pelo descortinar da realidade. Queremos dizer com isso que a profissionalização do professor requer uma constante busca pelo conhecimento, alimentada pelo espírito de curiosidade, da rigorosidade científica, teórica, da criticidade necessária à sustentação do exercício da docência (FREIRE, 1996).

Nessas circunstâncias, iremos, neste momento, identificar as concepções descritas acima, de modo a analisar os profissionais que atuam com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação.

Podemos denominá-los *professores*?

Conforme verificamos até o presente, o entrelaçamento da constituição histórica da função social do professor, das instituições de educação e ensino formal, da educação, analisados a partir de um determinado contexto sócio-histórico, além das possíveis

transformações advindas dos novos interesses e demandas sociais, provocaram mudanças significativas, no que se refere ao trabalho do profissional que atua em instituições de cuidado e educação infantil.

Pesquisas revelam que, historicamente, as instituições de cuidado e educação – as creches – possuíam características peculiares em relação ao trabalho com crianças pequenas, bem como a presença quase exclusiva de mulheres, fato esse atribuído a questões de gênero, cuja semelhança às funções domésticas e maternais se relacionava ao trabalho de cuidado e educação de crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2000; CERISARA, 2002). Cerisara (2002, p. 54), por exemplo, trata a questão do processo de feminização do magistério como uma possibilidade de conciliação dos saberes experiência oriunda da “maternagem e trabalho doméstico”.

Assim, o cuidado, atrelado à manifestação de carinho, afeto, são elementos que possibilitam a dinâmica cotidiana dos laços maternais entre mãe/mulher/dona de casa e as crianças/filhos, em instituições de cuidado e educação (TRISTÃO, 2004).

Não obstante a presença maciça de mulheres exercendo a função de educadoras, outro aspecto a ser examinado é a questão da formação dos profissionais que atuavam e atuam nessas instituições. Estudos demonstram a ausência de formação específica para o magistério, por parte dos profissionais que atuavam/atuam com crianças pequenas em instituições de cuidado e educação infantil, especificidade que deve estar ligada à questão do desenvolvimento infantil, à prática educativa associada às ações de cuidado, dentre outros saberes e conhecimentos a serem construídos e apropriados (CAMPOS, 2005).

A profissionalidade foi-se destacando num contexto em que predominantemente os saberes e conhecimentos experienciais fundamentavam a prática educativa, num viés ideológico de característica instintivamente materna e espontânea.

Em decorrência da ausência ou da pouca formação escolar, por parte dos profissionais, bem como a concepção assistencialista vigente, fomentava-se uma política social de busca de melhoria das condições de “sobrevivência” das crianças pequenas. O trabalho objetivava suprir “aparentemente” todas as necessidades vitais das crianças dentro de uma rotina tradicional marcada pela organização e distribuição das atividades, como alimentação, banho, repouso (SANCHES, 2003).

Identificamos, nesse contexto, diferentes concepções acerca da criança, ou seja, do sujeito que era atendido nas instituições coletivas de cuidado e educação.

Dahlberg, Moss & Pence (2003) pontuam algumas considerações sobre as concepções de criança vigentes em determinado contexto sócio-histórico:

[...] *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura*, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou *tabula rasa*. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer com que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. [...] a criança de Rousseau, refletindo a sua idéia da infância como o período inocente da vida de uma pessoa – os anos dourados – e a crença de que a capacidade de auto-regulação e o inato da criança vão buscar a Virtude, a Verdade e a Beleza; é a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem. [...] criança pequena como natureza, um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato – biologicamente determinado, seguindo leis gerais – a menos, é claro, que a criança tenha alguma anormalidade. [...] criança como fator de suprimento do Mercado de Trabalho. (p.64-9).

A criança, para o filósofo John Locke (1632-1704), é aquele ser cujo meio externo molda e determina a condição de sujeito, como, por exemplo, a formação de valores, princípios e vida social – perspectiva e filosofia de vida, quer dizer, o modo de pensar, agir e se comportar na sociedade, pois este nasce sem nenhuma herança hereditária e cultural. Essa concepção retrata a ideia de um futuro próximo, nesse sentido, a criança com vir-a-ser um sujeito pertencente à esfera social e cultural.

A segunda concepção ressaltada pelos autores é a criança baseada nos princípios de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) – filósofo, escritor, teórico político, compositor. Nessa vertente, a criança é possuidora de uma bondade/pureza natural, e sua inserção na esfera social pode favorecer a desconstrução dos valores puros. Nesse contexto, o papel do adulto é proteger a criança das possíveis mazelas do mundo.

Paralelamente a essa concepção, os autores discutem e relacionam o conceito de criança relacionado ao papel social da mulher-mãe, como progenitora e mantenedora da educação dos filhos (representação historicamente construída).

[...] as crianças pequenas adquirem uma outra construção: como um *fator de suprimento do mercado de trabalho* (grifo dos autores), que deve ser tratado para garantir um suprimento adequado de mão-de-obra e o uso eficiente dos recursos humanos. Um cuidado alternativo, não-materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.68).

Em busca de uma identidade profissional, os profissionais, ou seja, as mulheres que trabalhavam diretamente com as crianças, internalizavam diferentes papéis e funções, no ambiente de trabalho. Contudo, a “proximidade” das funções domésticas com as práticas pedagógicas também foi fator que reforçou a indefinição de papéis (CERISARA, 2002).

Dessa forma, as instituições de cuidado e educação, vistas como um segundo lar, levaram ao surgimento de uma denominação que pudesse, de certa forma, minimizar as

supostas carências por parte das crianças pequenas. Podemos destacar algumas delas, usadas ao se referir para se referir ao profissional que atuava e atua com crianças pequenas - pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil – ADI –, crecheira, recreacionista. Todavia, há uma denominação que até os dias atuais é possível identificarmos nas instituições educativas, quando se trata de identificar o profissional docente e não-docente, ou seja, a tia (CERISARA, 2002).

Na tentativa de minimizar o distanciamento hierárquico entre o ser professora (docente e não-docente) e a criança, criou-se uma denominação que, de certa forma, contribuiu com a aproximação estreita entre a casa e a escola, o professor-parente, isto é, tia e até mesmo mãe. É oportuno considerar a questão ideológica implícita nessa denominação, quer dizer, a não profissionalização do professor, do profissional que lida com a criança pequena, dos professores da escola formal. No entanto, podemos perguntar: quais as funções que a tia desenvolve, numa instituição de educação formal?

Recorremos à analogia de Freire (2005), que, ao referendar essa provocação, distingue a conceituação, a representação e a definição do que é ser professor e do que é ser tia.

Tia é um papel restrito ao âmbito familiar, não exige formação e conhecimento específico. Podemos considerá-la como educadora, diferentemente de ser professor, cuja profissão exige uma formação acadêmica, conhecimentos gerais e específicos, saberes, competências, reflexão na e sobre a ação, além de assumir o comprometimento político-ético-social com a educação e a formação de crianças, jovens e adultos, bem como a autoformação.

A esse propósito, destaca Freire:

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política de sua formação permanente. (FREIRE, 2005, p.11).

Esse dado intensifica a questão da profissionalização do magistério, visto que a criança pequena, como, por exemplo, o bebê, necessita de cuidados, estimulação específica para seu crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, aquisição de cultura e construção do conhecimento. O ponto crítico desse processo desencadeia e verticaliza a questão da maternagem, em âmbito institucional, ou seja, mulheres assumindo funções e reproduzindo práticas de cuidado semelhantes ao cuidado dos filhos, buscando subsídios no conhecimento experiencial.

Moss (2005, p. 241-2) torna o problema ainda mais complexo, ao declarar: “[...]”

parece-me que existem duas construções dominantes desse profissional da primeira infância: como substituto da mãe, e como um técnico de nível inferior para executar processos e tecnologias prescritas”. E acrescenta:

[...] ambas as conceitualizações – como mãe e técnico desqualificado – marcam o trabalho para a primeira infância como “trabalho de mulher”, uma vez que as mulheres são naturalmente capazes de cuidar de outros e são as mais adequadas para trabalhos repetitivos e que requerem poucas habilidades técnicas. (MOSS, 2005, p. 241-2).

Concordamos com Moss (2005), portanto, quando reconhece a necessidade de reconceituar a infância, os profissionais e a própria instituição de cuidado e educação.

Esse horizonte objetiva superar aspectos culturais e históricos que, durante muito tempo, influenciaram e asseguraram o caráter assistencialista do trabalho com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação, além da compreensão de que há, por parte dos profissionais, saberes intrínsecos e instintivamente naturais oriundos da experiência e prática cotidiana. É oportuno ressaltar que, ao aludir aos profissionais, estamos nos referindo a um grande contingente de mulheres.

Os meandros da história e as concepções assistencialistas da constituição da instituição de cuidado e educação, simultâneos à trajetória de consolidação da profissionalização do magistério de docentes para a Educação Infantil, especificamente no trabalho com crianças pequenas de 0 a 3 anos, trazem em seu bojo mudanças qualitativas quanto ao reconhecimento da profissão com ação política, intencional e educativa.

No entanto, o processo de transição entre as entidades/instituições que se responsabilizavam pelos cuidados e educação das crianças, para a Secretaria Municipal de Educação, significou efetivamente mudanças de concepção e práticas com relação ao trabalho com a criança, pois se subentendia que a condição socioeconômica influenciava diretamente a formação cultural, emocional, psicológica, social, econômica da criança.

A concepção de criança sustentada nesse contexto, em que as instituições de cuidado e educação se responsabilizam pelo atendimento, pressupunha, segundo Moss,

[...] a imagem da criança que emerge pode ser resumida como fraca, carente e acima de tudo, a “pobre” criança, no sentido de uma criança economicamente desprivilegiada (embora milhões o sejam), mas “pobre” no sentido de criança carente, deficiente, passiva, incompleta, maleável, sem ação – a criança em necessidade [...] de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento. Ou ainda, crianças “construídas como produtores de resultados predeterminados pelos adultos. (MOSS, 2005, p.240).

Historicamente, tivemos a compreensão de que o cuidado e a educação eram ações dissociáveis, uma vez que cuidar pressupunha higienizar, alimentar, acolher, suprir supostas carências afetivas das crianças, enquanto educar significava desenvolver atividades de caráter pedagógico.

A análise da dissociação “cuidar-educar” é necessária, visto que, ao mesmo tempo em que o cuidado com a criança é realizado, o educar também se faz presente, de sorte que o diferencial é a maneira como o profissional concebe o cuidar e o educar. A dimensão legal fundamentada em pesquisas aponta que cuidar e educar são ações interdependentes e concomitantes (CERISARA, 2002; SILVA, 2001).

Tristão, ao tratar a questão do que é ser professora de bebês, argumenta:

[...] São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo o que acontece com as pequenas crianças, podendo cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-os como um todo homogêneo, ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos. Parece-me que um determinante para que as práticas docentes dêem-se de uma ou de outra forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças, reconhece suas múltiplas linguagens, valoriza os seus gestos, expressões, silêncios, olhares...demonstrando, assim, o quanto está disponível para perceber cada uma delas, abrindo mão, muitas vezes, do repertório de conceitos (e pré-conceitos) que construiu ao longo da sua prática docente. (TRISTÃO, 2004. p.3).

É oportuno salientar que as mudanças de concepção, preconizadas nas legislações e pesquisas com relação à criança, profissional/professor e instituição de cuidado e educação, motivam alterações na prática cotidiana educativa do profissional e, principalmente, no modo de conceber a função do trabalho educativo pedagógico a ser desempenhado.

A LBD nº 9394/96 revela uma mudança significativa no que concerne à exigência de formação do profissional que atua na educação básica, especificamente, um marco histórico institucional, explícita no artigo 62:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Além da questão da formação específica exigida ao profissional, destacamos como avanço qualitativo o reconhecimento das ações indissociáveis de cuidar e educar, em âmbito institucional e educacional. Há documentos oficiais que enfatizam a interdependência entre as ações de cuidar e educar, no trabalho com crianças pequenas em instituições de cuidado e educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, além de encontrarmos estudos que abordam a possível dicotomia e superação entre as ações, como Sanches (2003), Cerisara (2002), Didonet (2001), Kuhlmann Júnior (1988), dentre outros.

Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.69) contribuem com nossa reflexão, ao mencionarem o surgimento de um novo conceito de criança, ou seja, “[...] criança como um Co-Construtor de Conhecimento, Identidade e Cultura”. Nas palavras de Moss (2005, p.242), “a criança como forte, competente, 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.”

Essa concepção de criança como protagonista da sua história nos ajuda a compreender os preceitos da legislação educacional brasileira com relação à Educação Infantil, especificamente no tocante à inter-relação das ações de cuidado e educação.

Desse modo, a partir da LDB 9394/96, delineou-se um novo perfil profissional do professor da Educação Infantil, bem como da instituição e da concepção de criança. Nesse sentido, levamos em conta a identidade pessoal e profissional protagonista, nesse processo, pois há um caminho a ser trilhado pelos profissionais da educação e comunidade civil, em busca da construção e consolidação de uma formação identitária individual e coletiva. Além disso, é imperioso pensar na possibilidade de desencadear um contexto educacional para a Educação Infantil em que a criança seja a protagonista do processo, a profissionalidade docente seja pautada na construção de conhecimentos, saberes e experiências construídos ao longo da vida pessoal e profissional, funcionando a instituição de cuidado e educação como espaço privilegiado de interações.

Oliveira-Formosinho (2005, p. 138) aborda a profissionalidade docente mediatizada “numa rede de interações alargadas”, isto é, o trabalho com crianças pequenas, alicerçado nas relações “com os pais e as mães, com as auxiliares da ação educativa, com outros profissionais, tais como psicólogos e assistentes sociais, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p.139).

Identificamos, a partir da conceituação de Oliveira-Formosinho (2005), a complexidade do trabalho do profissional docente, no ato educativo com crianças pequenas, e a importância de estabelecer relações dialógicas com sujeitos de diferentes áreas do conhecimento, de diferentes realidades, de maneira a possibilitar o conhecimento generalizado e específico sobre a realidade das crianças, famílias, profissionais e comunidade.

Por consequência, ao relacionar a profissionalidade docente com o processo de interações alargadas, identificamos, na concepção de Pérez-Gómez (1995), a existência de

diferentes enfoques de formação, ao discutir e analisar a autonomia do professor na ação pedagógica. Pérez- Gómez (1995) distingue três enfoques de formação profissional docente: prático-artesanal, técnico-academicista, hermenêutico-reflexivo.

O enfoque prático-artesanal catalisa o processo como resultado da acumulação de práticas e conhecimentos construídos empiricamente, produzido e reproduzido de geração em geração; no enfoque técnico-academicista, a competência profissional é desvinculada da escolha política, ou seja, o professor executa sua função de modo a cumprir tarefas pré-determinadas; de acordo com o enfoque hermenêutico-reflexivo, a prática docente, o ensino, a aprendizagem são instrumentos, processos complexos e interdependentes. A sua objetivação elucida o conhecimento a ser construído e reconstruído, considerado elemento contextualizado na dialogicidade e inserido na realidade dos sujeitos, num processo de produção histórico, experiencial, ético e, por que não dizer, estético.

Em consonância com o enfoque hermenêutico-reflexivo (PÉREZ-GÓMEZ, 1995), Sarmiento enfatiza o contexto de ação formativa e a prática pedagógica com crianças pequenas, detectando como flagrante necessidade:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo. (SARMENTO, 2002. p. 16).

Temos a concepção de criança coconstrutora do conhecimento, o professor como mediador do processo de construção e reconstrução do conhecimento. As nuances, tendências, concepções implícitas e explícitas na constituição da profissionalidade docente revelam a necessidade da formação continuada por parte de todos os sujeitos envolvidos na instituição de cuidado e educação.

Em vista disso, a metamorfose, como processo diário, instiga a busca de novos significados e entendimentos para aquilo que nossos olhos observam e deles disseminam a aparência, ou seja, há instrumentos que nos possibilitam preencher as frestas da formação individual e profissional, como estudar, pesquisar, problematizar, refletir, discutir temas relacionados à cotidianidade do trabalho docente, as experiências e projetos da “vida” profissional, ajudando a compartilhar a ideia de transformação da realidade.

É na certeza da incerteza que a profissão professor de criança pequena se consolida, exerce sua força, revela seu potencial educacional, social, elabora estratégias de superação

acerca da representação construída ao longo de sua existência.

Silva corrobora nossa discussão, ao afirmar:

A questão das identidades coloca-se para a educação infantil, e para diversos outros campos da nossa vida social, exatamente enquanto uma questão do mundo contemporâneo que pouco espaço deixou para a ordem das coisas dadas e imutáveis. As pessoas são, cada vez mais, vistas enquanto atores sociais, enquanto produtoras do mundo em que vivem, seja articulando lógicas diversas de sua relação com o mundo (Dubet, 1996), seja através de uma conduta reflexiva que as induzem à autoprodução do social (Giddens, 1997). Essa representação do social, exacerbada nos dias de hoje, permite uma aproximação dos dilemas vividos pelo campo, especialmente em relação à constituição de um novo grupo profissional, cujas referências não estão dadas. Ao contrário, estão sendo construídas no interior de uma diversidade de orientações e de grupos sociais que se preocupam com a questão da infância, da mulher, da família, bem como, de modo específico, com a educação infantil. (SILVA, 2005, p.205).

Paulatinamente, a identidade vai criando formas, definindo características, compartilhando angústias, conceitos, elaborando contraconceitos, explicitando necessidades, mediante a interação com diversos segmentos sociais, com a formação em contexto objetivando a análise de mecanismos práticos, formativos e avaliativos.

É na tentativa de superação da crise identitária que esta se fortalece, é no conhecimento da história da humanidade, da sociedade, da (nossa) família, do (nosso) trabalho, que direta e indiretamente manifestamos nossa leitura e (re)interpretamos a realidade.

Concordamos com Sacristán (apud GUIMARÃES, 2004, p.29), quando define profissionalidade docente como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Nosso objetivo não é descaracterizar o conhecimento empírico em detrimento do conhecimento sistematizado-científico, mas sim refletir sobre as consequências da não formação do profissional para o exercício da docência com crianças pequenas, levando em consideração que um conhecimento não se sobressai sobre o outro, porém oportuniza a reflexão e entendimento de determinadas práticas cristalizadas, petrificadas e automatizadas, além de propiciar a superação de conceitos e práticas.

Dessa maneira, podemos refletir, com Campos (1999), quando, ao colocar em questão os modelos de formação para o profissional docente, destaca, primeiramente, a necessidade de dialogar, discutir e (re)significar propostas de formação existentes, atentando para os contextos formadores, os conteúdos, o currículo, a prática de ensino, mediatizados pela relação entre os conhecimentos prévios e o conhecimento a ser apropriado e significado pelo

educando-professor.

Objetivamos, neste capítulo, situar o leitor com relação à historicidade da constituição da profissionalidade do trabalho de docentes e não docentes que atuam com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação, não obstante a discussão acerca de concepções que regem a prática educativa.

Nesse sentido, analisaremos, no capítulo seguinte, o surgimento das creches – instituições de cuidado e educação de crianças – na cidade de São Paulo/SP, discutindo o papel do profissional – professor, os saberes e os conhecimentos necessários para o trabalho com crianças pequenas.

4 INSTITUIÇÃO DE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO: ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA CONSTITUIÇÃO

A esta altura do texto, nossa discussão enveredará para a análise histórica da constituição das instituições de cuidado e educação – creche/CEI, na cidade de São Paulo/SP. Para tanto, nós nos limitaremos aos dados que ajudam a compreender o processo de transição da Secretaria de Assistência Social – SAS – para a Secretaria Municipal de Educação – SME –, e as transformações ocorridas no decorrer desse processo.

Levaremos em conta, porém, o contexto sócio-histórico, as concepções vigentes referentes ao profissional (docente e não-docente), a criança pequena e a função dessas instituições.

Antes de analisar o processo histórico da constituição da creche/CEI, na cidade de São Paulo, iremos contextualizar brevemente o surgimento das instituições de cuidado e educação de criança, no Brasil, assim como as concepções construídas ao longo do tempo no que se refere à criança pequena, profissional docente e não-docente, instituição de cuidado e educação, com o objetivo de verificar o impacto de sua constituição na sociedade, os resquícios históricos mantenedores de opinião, formuladores de concepção e representação, e a ressignificação da função social da instituição.

Nesse sentido, pretendemos situar o leitor a respeito da organização e subdivisão da Educação Infantil - instituições de cuidado e educação, em âmbito nacional, considerando os princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. A Resolução CNE/CEB nº 03/05, que se refere à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, institui o atendimento da creche/CEI, especificamente para as crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola para as crianças de 3 a 5 anos de idade.

O leitor pode estar se perguntando sobre a terminologia utilizada para nos referirmos às instituições que atendem crianças pequenas, pois é possível identificar, na literatura, denominações como creche, CEI, escola de Educação Infantil, dentre outras. Contudo, cabe salientar que os atendimentos às crianças se assemelham, mas o que as diferencia são concepções implícitas e explícitas na prática educativa, bem como a compreensão da função social, em determinado contexto sócio-histórico.

Assim, é relevante destacar que, no decorrer do texto, apontaremos mudanças ocorridas em termos de concepção, como a nova definição utilizada na cidade de São Paulo/SP, ao se referir a creche como Centro de Educação Infantil; por esse motivo, a

terminologia utilizada para designar as instituições de cuidado e educação - creche/CEI.

Delimitamos, como lócus de estudo para esta pesquisa, a instituição de cuidado e educação creche/CEI, este considerado espaço educativo que envolve questões relativamente conflitantes em relação à construção identitária do profissional que nela atua, como também a própria instituição, que, em decorrência de sua história (edificada e a ser construída), nos revela, cada vez mais, sua função social e caráter educativo, no atendimento às crianças pequenas, na idade entre 0 e 3 anos.

As creches surgiram, no país, no início do século XX, num contexto de mudanças estruturais, políticas, econômicas e sociais. Período demasiadamente conflitante e reorientador de práticas e ações sociais. Uma das principais influências foi a crescente urbanização, decorrente do processo de industrialização, cujas implicações iniciais desse sistema fomentavam, e ainda fomentam, conceitos relativos à administração da vida social e econômica do país (HADDAD, 2002).

O modo de produção capitalista, alimentado pela lógica do processo de industrialização, objetivava e objetiva produção, lucro, mão de obra qualificada, competição, formação e preparação de pessoas capazes de desenvolver inúmeras habilidades, entre tantos outros aspectos que instigaram homens e mulheres a se adaptarem e se adequarem às necessidades previstas e impostas pelo sistema. Esse mecanismo gera, de certa forma, crises nas relações interpessoais, individual, social, sustentando um sistema cíclico de dependência, de indefinições de papéis e funções sociais, além da formação de novos valores e conceitos.

Nesse contexto, podemos elencar alguns elementos que nos ajudam a compreender o surgimento das creches no cenário de cuidado e educação de crianças pequenas, no Brasil e, no caso específico desta pesquisa, na cidade de São Paulo/SP.

Um dos elementos de discussão é o papel da mulher, melhor dizendo, da representação feminina no sistema coletivo de (re) produção de mão de obra trabalhadora, que teve início no momento de consolidação e implantação de fábricas. Em detrimento dessa nova realidade social, a inserção das mulheres no mercado de trabalho foi preponderantemente significativa para o desempenho de funções antes executadas somente por homens.

É importante ter em vista a natureza da formação identitária construída historicamente, para serem incorporados e internalizados pelas mulheres esses valores e princípios legitimados pela sociedade, que refletem características relacionadas aos cuidados maternos e familiares.

A literatura nos apresenta dados acerca dessa temática, revelando que, durante muitos anos, essas ações e práticas eram reproduzidas socialmente e repassadas para as gerações

vindouras, como fruto de valores e princípios morais, éticos, políticos e sociais.

Com a inserção das mulheres no sistema de trabalho formal, tivemos a redefinição do papel social no ambiente domiciliar e em outros segmentos da sociedade. Ficou evidente que essa mudança agravaria algumas situações, já que a guarda (cuidados e educação) dos filhos era prioritariamente responsabilidade da mãe, e sua ausência, durante horas da estrutura familiar, implicaria que outras pessoas se responsabilizassem por essas ações, significando uma tentativa de igualdade de direitos nas relações de gênero entre homens e mulheres.

É nesse cenário conflitante e mobilizador que se iniciam manifestações do movimento de mulheres, reivindicando espaços coletivos nas fábricas e indústrias, em que os filhos das trabalhadoras pudessem permanecer durante a jornada de trabalho.

Haddad (2006), em artigo intitulado “Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: desafios, armadilhas e possibilidades”, mostra bem essa questão:

O Brasil também foi palco de diversos movimentos sociais no final dos anos 1970, em plena ditadura militar, resultando na abertura política. O Movimento de Luta por Creches defende um novo conceito como a questão de direito, em oposição à tradição caritativa e de custódia. Em São Paulo, onde esse movimento teve origem, a resposta do poder público foi bastante expressiva. Implantou-se um programa de expansão da rede pública de creches, que até hoje é a maior da América Latina. (HADDAD, 2006, p.529).

Assim, surgem as primeiras instituições públicas de cuidado e educação de crianças pequenas, no entanto, cabe destacar que, além desse objetivo central de cuidado compartilhado com as famílias, surgiram objetivos implícitos e explícitos relacionados a essas práticas, como a proteção, orientação aos pais sobre temas relacionados à saúde, prevenção etc. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001).

A creche foi criada também com o objetivo de atender as crianças abandonadas, as famílias de baixa renda e aquelas situadas à margem da sociedade (DIDONET, 2001). Dessa maneira, o cerne do trabalho voltava-se para a assistência e a filantropia (SPADA, 2006).

As creches foram primeiramente geridas por instituições privadas e, conforme Spada (2006, p. 15), eram “entidades religiosas, associações de bairro”. As atribuições de cuidado às crianças era prioritariamente responsabilidade de mulheres. Tardamente, o governo público passou a administrar as creches e, por conseguinte, a comunidade passou a usufruir dos benefícios conquistados por movimentos feministas.

Esses dados nos revelam a concepção apregoada durante anos sobre **trabalho com a criança pequena**, fortemente enraizada na educação assistencialista, na tentativa de minimizar e/sou suprir possíveis carências afetivas, econômicas etc., mediante a

compensação; a **concepção de criança** como sujeito vulnerável ao meio sócio-cultural-afetivo-econômico; a **concepção de instituição de cuidado e educação** como ambiente e espaço propício à reinserção da família na vida em sociedade e, acima de tudo, a **concepção de educação e formação humana**, analisadas pelo prisma da formação de um estado de conformidade da condição social e compreensão do mesmo como elemento crucial de sujeitos capazes de sobreviver às agruras de uma sociedade capitalista.

Na cidade de São Paulo/SP, em particular, a realidade não foi muito diferente da descrita e analisada até o momento, contudo há singularidades que revelam mudanças de concepção no decorrer do processo de construção da instituição de cuidado e educação de crianças pequenas.

Segundo Haddad (2002), a instituição de cuidado e educação – creche –, na cidade de São Paulo, também foi marco de uma conquista de grupos – movimentos feministas, que em busca de seus ideais organizaram-se e criaram o Movimento de Luta por Creches, no ano de 1979, com o objetivo de criar e, posteriormente, ampliar as redes de atendimento às crianças pequenas, passando a responsabilidade e manutenção destas para o órgão público municipal.

Todavia, a criação das creches resultou numa política que, devido às concepções construídas nesse período sobre as famílias, ou seja, desprovidas de bens culturalmente valorizados e legitimados pela sociedade, o foco no atendimento contemplaria crianças originariamente de famílias “pobres”, marginalizadas e excluídas por diversos fatores. Assim, a secretaria designada pela Prefeitura para gerenciar, supervisionar e coordenar as creches municipais foi a Secretaria de Assistência Social – SAS.

Identificamos, então, que, desde a sua criação, a creche caracterizou-se pela educação e cuidado pautados nos ideais e princípios assistencialistas e de filantropia. Primordialmente, os profissionais que atuavam nessas instituições coletivas não possuíam necessariamente formação (escolar/acadêmica) específica para trabalhar com crianças pequenas. Motivo esse que subentendia a valorização dos saberes experienciais em detrimento dos conhecimentos científicos atrelados à prática cotidiana no trabalho. Não obstante, o elemento fundamental para justificar essa possível não profissionalização para o magistério relacionava-se, nesse contexto, às práticas de maternagem (CARVALHO, 1995). Esta discussão se faz pertinente, para compreendermos o processo de formação identitária dos professores que atuam com crianças pequenas em instituições de cuidado e educação.

Com relação à legislação nacional, no que se refere ao campo educacional no trabalho com crianças pequenas, temos em nossa história conquistas sociais e políticas que marcaram, e ainda marcam, a trajetória das instituições de cuidado e educação de criança pequena, no

país. Exemplo disso é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, que, em seu artigo 5, reconhece todos os cidadãos – sujeitos sócio-históricos – em igualdade de direitos e deveres; o artigo 208 legitima a responsabilidade do Estado em garantir o direito a educação, em seu inciso IV – “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em 1990, a Lei nº 8069 – Estatuto da Criança e Adolescente – prevê, em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, artigo 54 inciso IV, o atendimento às crianças em instituições coletivas de educação, creche e pré-escola.

Na área da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, pela primeira vez, na história do país, reconhece:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Verificamos, portanto, o direito de acesso e permanência das crianças a educação e ensino. As legislações citadas nos revelam mudanças significativas e qualitativas na superação da concepção de formação humana, e na atribuição e designação de responsabilidades dos órgãos municipais, estaduais e federais, ao mesmo tempo em que sinaliza para um novo olhar sobre o papel da educação no atual contexto histórico.

Foi o que ocorreu na cidade de São Paulo, com a publicação do Decreto nº 40.268 de 31 de janeiro de 2001. O seu teor contempla as Diretrizes de Integração das creches ao sistema municipal de ensino, como se pode conferir, em seu artigo 2: “Compete às Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social estabelecer e cumprir, em ação conjunta, as diretrizes de natureza pedagógica, administrativa e material [...]”; artigo 4 – “A partir de 1 de julho de 2001, as creches municipais das redes direta e indireta passam a denominar-se Centros de Educação Infantil – CEI [...]”.

A incorporação das instituições de cuidado e educação pela Secretaria Municipal de Educação, na cidade de São Paulo/SP, traz em seu bojo uma nova concepção para o trabalho com crianças pequenas e, consequentemente, a ressignificação de práticas e ações, o

reconhecimento e a compreensão da interdependência das ações de cuidado e educação, além da necessidade de formação do profissional que atua com crianças pequenas, entre tantos outros aspectos.

O Decreto nº 41.588 de 28 de dezembro de 2001 e a Portaria Intersecretarial nº 10 de 2001 estabelecem a transferência e responsabilidade de gerenciamento do CEI à Secretaria Municipal de Educação – SME.

Cabe destacar que, a partir desse momento, o leitor verificará a utilização da denominação CEI – instituição de cuidado e educação – ao invés de creche, por se tratar da nomenclatura oficial na cidade de São Paulo/SP, após a promulgação dos decretos citados anteriormente.

Em decorrência dessas transformações, surgiram necessidades que levaram em consideração a especificidade da faixa etária das crianças pequenas, no sistema educacional, bem como o cumprimento da complementaridade dos cuidados e educação entre família e Estado.

A questão da complementaridade nos instiga a pensar, dentre outros aspectos, nos critérios de atendimento à criança pequena no CEI, e é a partir dessa premissa que a Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 5 de 2002 e a Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 6 de 2002 discorrem sobre a organização e funcionamento das instituições de cuidado e educação. Esse documento preconiza o horário de atendimento no CEI de segunda a sexta-feira, em período integral de doze horas.

Contudo, os avanços conquistados na área da Educação Infantil, especificamente no trabalho com crianças pequenas de 0 a 3 anos, nos possibilitam e nos instigam a buscar caminhos de superação da concepção assistencialista e dos saberes construídos: a partir da prática educativa, provenientes da formação escolar, da formação profissional inicial e continuada, da junção entre saberes e conhecimentos construídos nas relações pessoais e profissionais, (GARANHANI, 2005), assim como da finalidade dessa modalidade de educação, no atual contexto histórico.

Os dados nos apontam um horizonte a ser conhecido, conquistado e construído, numa relação dialógica entre os sujeitos, oportunizando a integralização entre os saberes e conhecimentos experienciais e teóricos. E é isso que nos revela a história da consolidação da creche/CEI na cidade de São Paulo e no país, como um processo de luta, manifestações, conquistas e exercício contínuo de concretização dos direitos adquiridos, constitucionalmente.

Nessa perspectiva, concordamos com Haddad (2006), no que tange a função social e educativa das instituições de cuidado e educação, no atual contexto sócio-histórico.

Alimentados por essa posição, apresentaremos a seguir alguns dados históricos sobre o trabalho com criança pequena na cidade de São Paulo/SP, dados referentes à legislação municipal acerca da transição da instituição CRECHE para CEI, o concurso público que regulariza a função educacional das creches/CEI, o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil, no ano de 2004, com a mudança terminológica para Professor de Educação Infantil, no ano de 2007, e as alterações relativas à atribuição para o exercício da docência, nessa modalidade da Educação Básica.

4.1 O Profissional da Educação Infantil

Os profissionais que atuam nas instituições de cuidado e educação diretamente com crianças pequenas na cidade de São Paulo/SP são selecionados mediante processo de concurso público municipal.

Ao longo da história da formação institucional creche, dos profissionais que nela atuavam e atuam, identificamos, na rede educacional de São Paulo/SP, diferentes denominações utilizadas ao se referir aos profissionais que diariamente trabalhavam com crianças pequenas, como, por exemplo, pajem e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Professor de Desenvolvimento Infantil e Professor de Educação Infantil.

É oportuno salientar o contexto sócio-histórico em que cada denominação era e é utilizada, para melhor explicar o que queremos dizer, um dos exemplos é o período em que as creches e entidades equivalentes eram parte integrante da Secretaria de Assistência Social, cujo foco de trabalho eram as necessidades das crianças e, pois, das famílias. Nesse tempo, não havia obrigatoriedade da formação específica para o magistério aos profissionais.

Tronolone (2003), em sua Dissertação de Mestrado, declara:

Os profissionais que atuam diretamente com as crianças são denominados de ADIs (auxiliares de desenvolvimento infantil). Os educadores, na sua grande maioria mulheres, têm jornada diária de seis horas. A escolaridade exigida inicialmente para este cargo era 4 série do ensino fundamental; somente a partir de agosto de 1994 o requisito de escolaridade passou a ser o nível médio e com a LDB deverá ser exigida a formação docente, no nível superior, aceitando-se, no mínimo, curso de magistério, nível médio. Levantamento realizado em abril de 2001, pela Secretaria de Assistência Social revelava que 51,1% das ADIs não possuíam o nível médio completo como formação mínima. (p.23).

Para melhor situar o leitor, fazemos referência ao período de transição da creche,

pertencente à Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2002, fato referente ao cumprimento da LDB 9394/96.

No tocante à prerrogativa da LDB 9394/96 artigo 62, que institui a obrigatoriedade de formação a todos profissionais que atuam na Educação Básica, a Prefeitura de São Paulo, por designação da Secretaria Municipal de Educação, ofertou o curso intitulado Programa ADI Magistério, em caráter de Formação Inicial em Serviço, na modalidade Curso Normal em Nível Médio, para as ADIs que não tinham essa formação. O curso foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em meados de 2002.

Um dos critérios estabelecidos para os profissionais participarem do referido curso era terem formação em nível fundamental completo. A durabilidade do curso era de dois anos, com carga horária de 2800 horas de atividades, com término previsto no ano de 2004.

Em decorrência da exigência de formação dos profissionais, da integralização das creches/CEIs, na Secretaria Municipal de Educação, os avanços nas discussões com relação à função social das instituições de cuidado e educação, o conflito com os desígnios da EMEI, a questão crucial da profissionalização das profissionais que atuavam com crianças pequenas, no ano de 2003, com a aprovação da Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003, houve a transformação do cargo de ADI para Professor de Desenvolvimento Infantil – PDI.

O reconhecimento da profissionalidade do magistério foi um salto qualitativo, no que tange à valorização profissional do trabalho educativo em instituições de cuidado e educação.

A Lei nº 13.574/03, artigo 8 refere-se à jornada básica do PDI, sendo esta de trinta horas de trabalho semanais, contemplando três horas para planejamento e estudo, não obstante não explicita se a realização das horas de estudo é com ou sem presença de crianças. Contudo, podemos inferir, nesse caso, que a viabilização e desenvolvimento desse momento de formação profissional, frequentemente, ocorre durante a rotina de atividades com as crianças.

O artigo 10 da Lei traz, em seu bojo, a seguinte disposição:

Art. 10 - Os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, de Pedagogo e de Diretor de Equipamento Social do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, titularizados por servidores lotados nos Centros de Educação Infantil da rede direta, que foram transferidos da Secretaria Municipal da Educação por meio do Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, serão transformados, nos termos desta lei, em cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil, Coordenador Pedagógico e de Diretor de Escola, respectivamente, à medida em que seus titulares comprovarem possuir a habilitação exigida e o preenchimento das exigências específicas para o provimento desses cargos. (LEI nº 13.574/03).

E complementa, no inciso I do referido artigo:

I - Aos atuais titulares dos cargos mencionados no “caput” que não preencham os requisitos necessários, fica assegurada, no prazo de 6 (seis) anos a partir da data de publicação desta lei a transformação de que se trata este artigo na medida em que ocupam. (Lei nº 13.574/03).

Diante desse contexto, averiguamos a significação de profissionais sem habilitação específica para o magistério, atuando diretamente com crianças pequenas, na rede municipal de educação, porém a história nos revela a possibilidade de (re)significar práticas de cuidado e educação, de consolidar no cotidiano das instituições a pedagogia calcada na especificidade da primeira infância, mediante a preconização e cumprimento da legislação educacional.

Não obstante, o município de São Paulo, desenvolveu e desenvolve projetos de formação inicial e continuada para os profissionais denominados docentes a partir da Lei nº 13.574, estabelecendo metas de melhoria na qualidade do trabalho e atendimento às crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação.

Assim sendo, as práticas educativas e pedagógicas foram sendo implantadas pela Secretaria Municipal da Educação, cujo foco enveredava à formação específica para o magistério, na educação infantil, com o objetivo de regularizar a vida funcional dos servidores municipais, como podemos mencionar o ADI Magistério.

Em novembro de 2003, foi promulgado um concurso público municipal para o Cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil, para atuar em Centros de Educação Infantil, cargo esse que referente ao trabalho com crianças pequenas de 0 a 3 anos.

O edital do concurso apontava um perfil profissional docente, cujos saberes e conhecimentos necessários ao exercício do magistério pautavam-se na compreensão da função socioeducativa das instituições de cuidado e educação, da historicidade da creche/CEI, de concepções da criança como sujeito de direitos, da especificidade do trabalho docente com crianças pequenas.

A bibliografia de apoio sustentava a superação e articulação das ações de cuidado e educação, da brincadeira como mecanismo de expressão, comunicação e interação das crianças com o mundo, a profissionalização do docente da educação infantil, a formação identitária dos professores da educação infantil, legislação nacional e municipal que tratam a especificidade da educação e educação infantil.

Podemos perceber a especificidade desse concurso, que, com princípios norteadores, orientou a Prefeitura Municipal a abrir vagas para professores adentrarem o sistema público municipal de educação. A prerrogativa vislumbrava incorporar ao quadro municipal professores com formação específica para o magistério, cujo perfil profissional

correspondesse ao trabalho educativo desejável com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação.

Diante do exposto até o momento, analisaremos, a seguir, a lei municipal vigente que modifica a denominação de Professor de Desenvolvimento Infantil para Professor de Educação Infantil e as atribuições que envolvem a carreira do magistério.

4.2 Professor de Educação Infantil e o Centro de Educação Infantil Rede Direta da cidade de São Paulo: em busca da construção identitária

O Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal de São Paulo/SP foi reestruturado no dia 26 de dezembro de 2007, conforme Lei nº 14.660, e entrou em vigor substituindo as Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434 de 12 de novembro de 1993, nº 11.434, de 1993.

Com isso, altera-se a consolidação do estatuto que dispõe sobre uma alteração na nomenclatura do já existente cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil, ou seja, aquele que atua com crianças de 0 a 3 anos, no município de São Paulo/SP, para Professor de Educação Infantil, segundo o artigo 6 do Capítulo III – Da Carreira do Magistério Municipal, com mudanças qualitativas em suas novas atribuições.

Não obstante, ocorreram também modificações em outras terminológicas como no caso dos professores que trabalham na EMEI, denominou-se, a partir de então, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que estes poderão tramitar nessas duas modalidades da educação básica. No entanto, encontram-se entraves no que diz respeito à adequabilidade da realidade do CEI e EMEI, cuja jornada de trabalho se diferencia, uma cronometrada em hora/relógio enquanto a outra, em hora/aula.

Para fazer parte do quadro do magistério, o artigo 8 da Seção II – Do Provimento dos Cargos da Carreira do Magistério Municipal, indica a necessidade de concurso público, com jornada de 30 horas – conforme artigos 12 e 15 da Seção IV – Das Jornadas de Trabalho –, sendo 25 em regência de sala e 5 horas em atividades sem a presença de crianças.

A lei traz em seu bojo a Jornada Especial de Hora de Trabalho Excedente, artigo 14, ou seja, os professores que estão em regência de sala podem optar em permanecer 5 horas semanais a mais, na unidade de educação, sendo uma hora por dia, totalizando no máximo 30 horas ao mês, atribuídas pela Direção Escolar, momento em que substituem o docente titular

da sala, no período em que fazem sua hora-atividade designada para estudo. Essas horas são realizadas antes ou depois do horário oficial de trabalho; contudo, cabe destacar que os mesmos direitos da hora atividade são garantidos para os professores que optaram pela complementação da jornada de trabalho. Podemos verificar um avanço qualitativo, no que concerne à formação continuada do professor em contexto de trabalho, ou seja, cinco horas que podem ser designadas para reuniões coletivas, estudo, planejamento e avaliação.

Vale ressaltar que a lei oferece condições para a promoção da profissionalidade docente, mas a sua consolidação depende de inúmeros fatores, como a organização interna das instituições de cuidado e educação infantil.

Nessa perspectiva, a referida lei assegura, em seu Capítulo IX – Dos Deveres e dos Direitos dos Profissionais da Educação, Seção II Dos Direitos e Vantagens, artigo 53, inciso I a X:

- I – ter acesso a informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica, que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;
- II - ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de graduação, pós-graduação, atualização e especialização profissional, na forma estabelecida em regulamento;
- III – dispor, no ambiente de trabalho de instalações e materiais suficientes e adequados, para que exerçam com eficiência suas funções;
- IV – receber remuneração de acordo com o nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, na forma da lei;
- V – ter assegurada a igualdade de tratamento no plano administrativo – pedagógico;
- VI – participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetem o processo educacional;
- VII – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades em sua unidade de trabalho;
- VIII – ter liberdade de expressão, manifestação e organização, em todos os níveis, especialmente na unidade educacional;
- IX – reunir-se na unidade de trabalho para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;
- X – ter assegurada a igualdade de tratamento, sem preconceito de raça, cor, religião, sexo ou qualquer outro tipo de discriminação no exercício de sua profissão [...]

Observamos, na legislação vigente, a ênfase em aspectos voltados à formação continuada em serviço do profissional que atua com crianças pequenas, pois a história nos revela a pouca preocupação com a formação específica para ele.

Podemos afirmar que essas alterações possibilitam ao professor atribuir sentido e significado a sua prática e ações cotidianas, a teorizar a prática e a construção de novos saberes e conhecimentos, pela criação de espaços de discussão, leitura e releitura de contextos. Concordamos com Mello e Porto (2003), que asseveram que “educação é processo e não se esgota num curso inicial; além disso, o campo é dinâmico heterogêneo e os paradigmas teóricos precisam estar sendo sempre revistos, de forma a manter um vínculo

efetivo com a realidade da escola.”

Como decorrência da lei, podemos refletir sobre a formação continuada na perspectiva de construção da profissionalidade docente, pois este é um mecanismo que viabiliza a discussão coletiva e individual de temas relacionados ao trabalho com crianças pequenas, assim como considerar a realidade dos professores, das crianças, da comunidade, além da história da instituição de cuidado e educação, problematizando situações em que haja a construção de conhecimentos e saberes pelos atores envolvidos nesse contexto.

O artigo 83 da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, alude à possibilidade de transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil para Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no ato da posse, ou seja, o professor concursado pode optar em continuar no cargo em que se inscreveu para trabalhar ou mudar de modalidade de ensino, desde que possua habilitação específica.

Em termos gerais, a Secretaria Municipal de Educação concede autonomia às unidades de educação, conforme o artigo 95, bem como a designação de recursos humanos, de acordo com os artigos 96, 97, 98 e 99.

O artigo 100 contempla os benefícios adquiridos nessa legislação, compreendidos pela: I - formação permanente e sistemática, II - condições dignas de trabalho, III - progressão na carreira, IV - piso salarial profissional, V - garantia de proteção da remuneração, em especial contra os efeitos inflacionários, VI - exercício do direito à livre negociação entre pares e VII - direito de greve.

O artigo 109 modifica a denominação das Coordenadorias Regionais de Educação para Diretorias Regionais de Educação, enquanto o artigo 110 institui a criação dos cargos de Assistente Técnico Administrativo e Auxiliar Técnico de Educação.

Não é nosso foco de pesquisa, mas cabe citar a política de gratificação mantida e sustentada pela presente lei, que “beneficia” os professores financeiramente pelo seu desenvolvimento educacional – GDE – artigo 59. Tal instrumento permite ao profissional revelar dados, explicitar concepções acerca do trabalho docente, sua visão de mundo, a concomitante reflexão sobre temas relacionados ao exercício da docência. Todavia, podemos questionar os critérios atribuídos para a avaliação do respectivo desenvolvimento educacional, sendo um dos pontos para reflexão a relação frequência-ausência dos docentes, nos estabelecimentos de educação, melhor dizendo, o valor a ser recebido é proporcional ao percentual de ausência. Algumas perguntas se fazem pertinentes e nos instigam a refletir sobre esses benefícios concedidos. Desse modo, a ótica da política de gratificação é realmente direcionada ao desenvolvimento educacional do docente? Qual o entendimento dos gestores

municipais sobre desenvolvimento educacional? Quais os motivos das ausências dos professores, no ambiente de trabalho, que, de certa forma, constituem critério de avaliação?

Os direitos e deveres explicitados nessa lei prioritariamente enfatizam a questão da formação continuada docente, explicitam a concepção de trabalho docente almejada, revelam a necessidade e a importância de as condições de trabalho serem condizentes com a concepção de educação, dentre outros aspectos já citados; porém, o que está em voga nas políticas de gratificações é um sistema perverso de manipulação das ações e não de incentivo ao desenvolvimento educacional. Nesse sentido, é essencial discutir esse artigo, nesta Dissertação.

O professor de Educação Infantil vivencia um momento histórico-social de mudanças contínuas acerca da profissionalidade docente, da construção de uma identidade profissional e institucional. Por essa razão, é oportuno destacar que somos individualmente um universo permanentemente em crise e esses momentos de crise revelam nossas representações, ao mesmo tempo em que nos ajudam a nos conhecermos e a nos constituirmos como sujeitos, ou seja, sujeitos individuais e sujeitos coletivos.

Apresentadas as modificações atuais, no que concerne ao quadro do magistério público, na cidade de São Paulo/SP, discutiremos, a seguir, o universo pesquisado, o perfil do professor de educação infantil/professor de desenvolvimento infantil, a partir do edital do concurso publicado no ano de 2003 e, posteriormente, os dados obtidos no questionário semiestruturado e aberto.

5 APRESENTANDO O UNIVERSO PESQUISADO

Faremos, neste momento, a apresentação do universo pesquisado. Objetivamos, primeiramente, considerar o CEI – instituição pesquisada, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo/SP –, na sua especificidade e singularidade.

Pretendemos situar o leitor com relação à particularidade do CEI, que o diferencia das demais instituições de cuidado e educação da rede direta de educação municipal, no tocante a sua história, comunidade e crianças atendidas, recursos físicos, disposição mobiliária e quadro de funcionários.

Esses dados possibilitarão compreendermos a organização interna da instituição de cuidado e educação, no espaço físico delimitado para o trabalho com as crianças pequenas. Dessa forma, investigaremos concepções no que tange à criança pequena, ao trabalho educativo docente e à instituição de cuidado e educação, presentes na rotina institucional.

Comumente, há aspectos que funcionam como campo fértil para revelar concepções e práticas implícitas e explícitas, na organização interna do CEI, bem como para identificar a existência de elementos que fundamentam o trabalho educativo com crianças pequenas. Tomemos, como exemplo, a disposição física dos mobiliários, a rotina, que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia ou a dependência da criança pequena.

Em razão dessa discussão, optamos por analisar os dados disponíveis em documentos oficiais da instituição, como o Plano Escolar, o Plano de Ação – CEU, cotejando-os com a literatura da área, de sorte a elucidar significados e construir sentidos com relação à função social dessa instituição de cuidado e educação.

Desse modo, verificamos os preceitos dispostos no Regimento Escolar, artigo 3 Título II – Capítulo I, que focaliza a instituição o Centro de Educação Infantil como espaço

Art. 03 – [...] público, gratuito, laico, direito da população e dever do Estado e da família e estará a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independente de sexo, raça, cor, situação sócio-econômica, credo religioso e quaisquer preconceitos discriminações.

Temos o direito assegurado de acesso e permanência a todas as crianças, ser concebido como sujeito único, singular, em processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os profissionais que atuam diretamente com as crianças também possuem direitos, no que se refere à formação continuada como processo constante de estudo, pesquisa, reflexão sobre e na ação; a um espaço adequado de trabalho; a elaborar e “participar do processo

educativo – planejamento, execução e avaliação das atividades do CEI” (Seção I, Artigo 38, inciso VI do Regimento Escolar).

Com base nessa apresentação, iremos sistematizar e examinar os dados, quantitativa e qualitativamente, concernentes a recursos físicos, salas para o trabalho com as crianças, mobiliário disponível, recursos humanos, rotina da instituição e projeto político-pedagógico.

Optamos por apresentar os dados em subitens, de maneira a possibilitar ao leitor a compreensão do espaço físico e organização temporal do CEI.

Primeiramente, faremos referência ao histórico do CEI.

5.1 Histórico da instituição de cuidado e educação – CEI – e comunidade local

Para contextualizar o universo pesquisado, iremos situar o leitor em relação à instituição de cuidado e educação – CEI –, a fim de caracterizar e conhecer o lócus de nossa investigação. Optamos por manter nossas reflexões e atividades de campo de pesquisa em um Centro de Educação Infantil – CEI –, pertencente ao Centro de Estudos Unificado – CEU – no município de São Paulo/SP. Essa escolha do lócus deve-se ao fato de o CEU ser uma instituição que contempla todas as modalidades de ensino e, especificamente, o trabalho com crianças pequenas de 0 a 3 anos, no CEI, conforme estabelece o artigo 2 da Resolução CNE/CEB nº 3/2005 – 03/08/2005.

Achamos igualmente oportuno situar o leitor demograficamente, com relação ao município em que se desenvolveu a pesquisa. O município de São Paulo/SP foi fundado no ano de 1554, está situado na região Sudeste do Brasil, possui aproximadamente 11 milhões de habitantes, segundo dados da Prefeitura Municipal de São Paulo, num território de 1.509 km². A administração pública é gerida pela Prefeitura e por 31 Subprefeituras, que subsidiam o gestor municipal (SÃO PAULO, 2007a).

São Paulo é uma das cidades com maior número de habitantes do mundo. Como toda grande metrópole, há um grande interesse por parte de muitos cidadãos que habitam em outras localidades a se deslocar de sua cidade de origem para nela vir trabalhar e residir, movidos pelo atrativo de uma possível existência de oferta de trabalho e oportunidades, objetivando, inicialmente, melhoria na qualidade de vida.

Contudo, o crescimento populacional desenfreado gerou e gera problemas significativos com relação à moradia, educação, saúde, transporte, poluição, dentre inúmeros

fatores que refletem a formação de sociedade com desigualdade social, quanto à acessibilidade aos direitos assegurados na Constituição de 1988.

A administração pública, na cidade de São Paulo, é organizada e distribuída em secretarias específicas, as quais contemplam várias áreas, como Saúde, Transporte, Habitação, Educação, dentre outras. Delimitaremos nossa discussão na área da Educação, por se tratar da secretaria responsável pelas instituições de educação e ensino formal.

A Secretaria Municipal de Educação é composta por 31 Diretorias de Educação, totalizando, conforme citado na introdução, 1677 instituições que atendem a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade (SÃO PAULO, 2007b).

A Diretoria de Educação a qual nos reportaremos nesta pesquisa é a pertencente ao Bairro de Pirituba. Esta abrange os seguintes bairros: Anhanguera, Jaraguá, Perus, Lapa, Pirituba, São Domingos, Vila Leopoldina, Barra Funda, Jaguará, Jaguaré, Perdizes.

O CEI – instituição pesquisada –, localiza-se na região oeste do município de São Paulo/SP, especificamente no Jardim Nardini/Pirituba, subdistrito de São Domingos – Diretoria de Educação de Pirituba.

Atualmente, o distrito de Pirituba abrange áreas constituídas por indústrias, casas e prédios residenciais, edifícios comerciais, clubes e algumas favelas, que deram origem a conjuntos habitacionais, além de algumas outras, que permanecem com construções de moradias precárias, notadamente uma das condições características das famílias de baixa renda.

A origem das famílias que residem em Pirituba é diversa; há migrantes de outros Estados e de outras regiões do país, que vieram para trabalhar nas indústrias, assim como cidadãos paulistanos que habitavam os bairros próximos ou municípios vizinhos, como, por exemplo, Osasco. Há também duas aldeias indígenas e descendentes de ingleses, russos e italianos.

Com essa miscigenação de povos e culturas, o distrito de Pirituba se formou, constituindo-se e estruturando-se. Hoje, temos uma diversidade cultural, social e econômica, no bairro, que possibilita a interlocução das identidades e a formação de uma identidade coletiva. Entretanto, se essa formação pode gerar sentimentos coletivos, ao mesmo tempo, pode suscitar sentimentos controversos.

A Rodovia Anhanguera é uma das vias de acesso ao CEI, além do transporte coletivo municipal e intermunicipal e trens da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos.

O CEI/CEU – lócus desta pesquisa – foi fundado no ano de 2003, com as seguintes metas:

[...] tem como idéia central aproveitar o conceito de “praça de equipamentos” das periferias, *ponto de encontro da comunidade local*. Tendo como objetivo central contribuir com uma formação rica em termos de recursos educativos, esportivos e culturais, que esteja integrado com a realidade da comunidade e direcionado a toda a família. É uma escola que visa formar cidadãos. (Plano de Ação CEU, 2004, grifo nosso).

Antes da implantação do CEU em questão, o terreno era usado pela comunidade local como espaço para jogar lixo e objetos que não tinham mais utilidade para as famílias.

O entorno do CEU é composto por cinco bairros, alguns dos quais constituídos por favelas formadas a partir de 1960. Alguns fatores contribuíram para a modificação da paisagem local, como, por exemplo, a vinda de trabalhadores de outros Estados para São Paulo, ocasionando a ocupação de lotes ilegais e a construção de moradias nas encostas dos morros, atraídos pela expansão das fábricas e indústrias. É importante salientar que essa situação, a da precariedade das moradias, permanece até os dias atuais.

Contudo, o local está sendo ressignificado pela comunidade, a partir da construção de um pólo inovador, cuja proposta de trabalho educativo vislumbra a integração social. O espaço demarcado para a construção e implantação do projeto CEU é de um terreno de 13.000 m², subdividido em espaços para atividades esportivas, de lazer, cultura e educação destinada a toda faixa etária de idade. Tal projeto proporcionou e proporciona à população acesso ao que lhe é de direito e que, historicamente, lhe foi negado, ou seja, acesso aos bens e equipamentos culturais (PLANO DE AÇÃO CEU, 2004).

Considerar a especificidade da comunidade em que a instituição CEU – CEI está construída nos possibilita desvendar um mundo particular, suas características, singularidades, de maneira a conhecer, mediante a voz dos sujeitos – nesse caso, os professores – os pré-conceitos, os conceitos, as concepções que nascem, crescem e se modificam, de acordo com o cotidiano da instituição de educação formal.

Nessa perspectiva, o CEI atende a crianças de famílias que residem na comunidade local e bairros adjacentes, que “apresentam situação precária de vida, integrantes da economia informal e muitas em situação de risco” (PLANO ESCOLAR, 2006).

5.2 Recursos físicos

Os recursos físicos do CEI foram ativados no mês de junho de 2004, estruturados da

seguinte forma:

- 1 Cozinha
- 1 Despensa
- 1 Playground
- 1 Refeitório
- 1 Sala de Coordenador Pedagógico
- 1 Sala de Professores
- 2 Sanitários Anexos à Sala de Aula
- 2 Sanitários Funcionários – feminino
- 1 Sanitário Alunos – misto
- 2 Sanitários para Deficientes
- 1 Secretaria

Delineando melhor o projeto e a construção do CEU, nas comunidades e bairros periféricos, salientamos algumas lacunas com relação aos pressupostos e objetivos propostos e almejados, no cotidiano institucional. Em primeiro lugar, é preciso destacar as particularidades das modalidades de educação e ensino, no tocante ao atendimento às crianças, jovens e adultos.

Com relação ao CEI, os recursos físicos oferecidos merecem atenção e análise. O CEU – CEI fica localizado no térreo de um prédio de três andares, ao lado da biblioteca, sala de computação e piscinas. Nos pisos superiores, funcionam as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI – e Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF. A parte térrea é caminho para outros espaços do CEU, como administração – que se localiza num outro prédio de cinco andares –, a quadra coberta, teatro, entre outros.

Constatamos, durante a nossa prática docente nessa instituição e, posteriormente, nas visitas realizadas para conversas, coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, que a Secretaria – Auxiliar Técnico Administrativo, Sala do Coordenador Pedagógico e Direção estão localizadas no mesmo espaço físico (uma sala). O que separa a funcionalidade do trabalho a ser desempenhado são mesas dispostas para cada um dos funcionários. Há, nessa sala, dois armários onde são armazenados materiais, documentos institucionais, administrativos, prontuários dos servidores e das crianças. O atendimento à comunidade ocorre nessa sala da Secretaria.

Verificamos que o número de sanitários para as crianças é insuficiente para a quantidade de alunos atendidos no CEI, ou seja, 282 crianças para quatro *wcs*. Cabe destacar que os sanitários são usados por crianças que estão em processo de desfraldar e aquelas que já

possuem controle do esfíncter, mais ou menos acima de 1 ano e meio, idade aproximada e não padronizada.

Levando em conta que o CEI faz parte de um projeto maior, ou seja, o CEU, e que este atende à comunidade em tempo integral, o fluxo de pessoas que transitam nesse espaço é fator a ser considerado, ao se tratar da infraestrutura e dos sujeitos que serão atendidos, no caso, as crianças pequenas.

As salas do CEI são interligadas por portas que dão acesso à parte externa do CEI, bem como às outras salas. Para as crianças terem acesso aos sanitários, elas precisam caminhar pelos corredores externos – que dão acesso à população beneficiada pelos projetos desenvolvidos pelo CEU, ou internamente pelas salas, adentrando em outro ambiente, ou seja, lugar de outra turma de crianças pequenas.

No espaço destinado à higiene pessoal, há três chuveiros, quatro vasos sanitários e uma pia grande, para uso das crianças. Verificamos a existência de um tanque ao lado dos chuveiros. Nesse mesmo espaço, do lado esquerdo, fica o trocador de uso coletivo, ou seja, o local utilizado pelos professores que atuam nas salas de berçário, para efetuar as trocas de fraldas e roupas das crianças. Há quatro cubas – espaço destinado aos banhos dos bebês, contendo um chuveiro e local para a criança sentar-se, as quais são usadas para dar banho nos bebês, quando necessário, e um tablado com colchonetes, para colocar os pertences das crianças.

Os vasos sanitários e a pia são adaptados para as crianças pequenas terem acesso e autonomia com relação aos hábitos de higiene pessoal.

Elencamos, como aspecto positivo, o fato de as crianças se relacionarem com outras crianças, jovens e adultos, visualizando um ambiente diferente do da sala; consideramos, como aspecto negativo, a possível dificuldade que o professor poderá encontrar, caso haja uma única criança que queira ir ao banheiro. Nesse caso, o professor a acompanhará, deixando seu companheiro-professor de sala com grande número de crianças pequenas, ou até mesmo deverá levar um número maior de crianças, para que estas também façam suas necessidades fisiológicas.

A propósito dessa questão, podemos realizar uma analogia com as análises de Sanches (2003, p.161), em sua pesquisa, ao descrever “a hora do penico”: momento em que eram dispostos vários penicos e as crianças pequenas, coletivamente, tinham e/ou forçosamente realizavam suas necessidades físicas. Essa constatação de Sanches (2003) nos instiga a pensar sobre a concepção de criança implícita nos meandros institucionais, inclusive na prática educativa docente.

Outro dado a ser observado refere-se ao sanitário destinado aos adultos, ou seja, o fato de haver somente sanitário feminino. O problema da profissionalidade dos professores que atuam com crianças pequenas ainda está, efetivamente, relacionado à feminização do magistério, o que não necessariamente condiz com o quadro de professores, conforme descreveremos a seguir.

Os demais espaços – como refeitório e o *playground* – a mobília e os brinquedos são adequados à faixa etária das crianças pequenas, respeitando a sua especificidade. A cozinha é terceirizada e há duas equipes de funcionários para atuar nos dois períodos. O refeitório destina-se a todas as crianças, porém há uma organização de horários para os agrupamentos, no café da manhã, no almoço, no lanche da tarde e no jantar.

Somente as crianças do Berçário Menor, com idade entre 0 a 11 meses, realizam as refeições dentro das salas, por não haver espaço físico e mobiliário adequado para colocar os bebês. No entanto, os funcionários da cozinha levam as mamadeiras e comidas (papinha) para os professores alimentarem os bebês.

Vale ressaltar que descrevemos o espaço delimitado para usufruto das crianças pequenas, mas, como o CEI é parte integrante do CEU, há outros espaços que também podem ser empregados, como sala de dança, quadra coberta de futebol de salão, sala de espelhos, biblioteca, *ralf* de skate.

O CEU possui três piscinas, que podem ser usadas pelas crianças em horário determinado, além de serem abertas para a comunidade em geral. Há um salva-vidas e guardas metropolitanos, distribuídos por todo o prédio da instituição.

5.3 Com relação às salas

Dados coletados no Plano Geral de Implantação de Escola, Indicação CME 03/02, Plano Escolar de 2006, especificam que as salas foram ativadas no período de maio de 2003 a maio de 2004, organizadas da seguinte forma:

4 Salas de Berçário

10 Salas de Educação Infantil Própria

Seguindo os preceitos da Resolução CNE/CEB nº 3/2005 – 03/08/2005, algumas mudanças foram necessárias, em função do seu cumprimento, nas instituições de cuidado e educação.

Nesse sentido, faremos menção à proporção criança-professores, na sala, com o objetivo de visualizar as alterações no quadro.

Com relação à proporção criança-professor nas salas, constatamos, no ano de 2008, a seguinte organização e distribuição das salas:

Tabela 3 - Relação proporção criança-professor

Salas	Crianças	Professores	Idade das Crianças
2 salas de Berçário Menor	21	3 (manhã), 3 (tarde)	4 meses a 11 meses
4 salas de Berçário Maior – BI	27	3 (manhã), 3 (tarde)	1 ano a 1 ano e 11 meses
3 salas de Minigrupos –	24	2 (manhã), 2 (tarde)	2 anos a 2 anos e 11 meses
5 salas de Minigrupos	12	1 (manhã), 1 (tarde)	2 anos a 2 anos e 11 meses
Professores Volantes		4 (manhã), 4 (tarde)	
Total: 282 crianças e 66 professores			

Percebemos uma reorganização e distribuição das salas, conforme mencionada no Plano Escolar de 2006, mas a proporção criança-professor permanece a que se refere à Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 7, de 29 de novembro de 2001 e à Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 6, ano 2002, modificando-se apenas o atendimento de crianças com até 3 anos de idade, no CEI, e, a partir dos 3 anos, atendimento na EMEI.

Há um espaço denominado redondo (em função da sua construção física), que possui dois andares. No piso térreo, encontraremos cadeiras. Este também é um local utilizado para as crianças brincarem e/ou aguardarem o momento de irem para o refeitório. Na parte superior, subindo os degraus de uma escada em formato de caracol, há seis salas de atividades interligadas pelas portas e um banheiro para uso das crianças; as salas possuem mesas e cadeiras adaptadas para crianças pequenas, um armário para guardar os brinquedos e materiais das crianças; uma sala de professores, com uma mesa central grande, geladeira, lixeira, pia e forno de microondas.

A maioria dos professores usa esse espaço para realizar suas refeições, visto que há professores que acumulam cargo e/ou estudam em período oposto ao de trabalho. Há também um banheiro e uma varanda de recepção, com uma mesa e um telefone.

5.4 Com relação à mobília das salas

Todas as salas possuem um armário embutido, local em que os professores guardam seus materiais pessoais e de trabalho, além das mochilas com os pertences das crianças e os brinquedos; a porta do armário tem uma lousa central e um espelho. Na parte superior da mobília, são depositados os colchonetes, de onde são retirados após o almoço pelos

professores e colocados para as crianças repousarem. As salas são amplas e arejadas.

Com relação à organização do espaço físico do CEI, não podemos considerar como espaço inadequado ao desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas, mas é possível fazer algumas ressalvas, no sentido de que seria significativo realizar algumas mudanças estruturais, com o objetivo de ressignificar o local, como, por exemplo, dispor de mobiliário na altura das crianças, banheiro próximo às salas, entre outras providências. Constatamos, durante os encontros realizados para o desenvolvimento desta pesquisa, na instituição, a flexibilidade por parte dos professores com respeito à utilização dos espaços tanto do CEI como do CEU, não restringindo as atividades a um único espaço, ou seja, à sala.

Bassedas, Huguet, Solé (1999), abordam essa questão:

Os aspectos organizacionais têm uma grande importância e influem mais do que parece na qualidade pedagógica e educativa [...]. A princípio, eles deveriam ser submetidos aos aspectos pedagógicos e educativos, bem como tomar uma ou outra forma em função dos princípios e dos objetivos educativos que orientam o trabalho. [...] Tratar dos aspectos organizacionais é, afinal, tratar das condições que devemos levar em conta para conseguir desempenhar uma tarefa educativa. (p.93).

Visando a facilitar nossa descrição do espaço físico do CEI, apresentaremos as duas plantas baixas da instituição, nos ANEXOS A e B.

5.5 Recursos humanos

A equipe de funcionários que trabalham no CEI é composta por servidores público municipal e funcionários terceirizados por empresas contratadas pela Prefeitura Municipal para prestação de serviços como cozinha, limpeza e lavanderia.

Contudo, faremos menção especificamente aos servidores públicos, sem querer descaracterizar o serviço terceirizado e sua importância para a organização e o funcionamento do CEI, mas, sim, pelo fato de haver uma rotatividade de funcionários no trabalho.

Equipe Técnico-Administrativa:

1 Diretora - situação funcional: efetivo

1 Coordenadora pedagógica – situação funcional: efetivo

1 Auxiliar de Secretaria – situação funcional: em comissão

Equipe de Ação Educativa:

66 Professores de Educação Infantil – situação funcional: efetivo

Durante a realização deste estudo, houve mudanças no quadro de funcionários, motivadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005 – 03/08/2005.

Antes da publicação e vigência dessa Resolução, o quadro era constituído de 60 (sessenta) professores, para atender 2 (duas) salas de berçário menor, 2 (duas) salas de berçário maior, 4 (quatro) salas de minigrupos e 6 (seis) salas de primeiro estágio ou grupos (estas eram formadas por 18 (dezoito) crianças, na idade entre 3 (três) anos e 3 (três) anos e 11 (onze) meses, conforme instruía a Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 7, de 29 de novembro de 2001, e Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 6, de 2002. Entretanto, é oportuno salientar a extinção das salas de primeiro estágios/grupos, em decorrência dos critérios estabelecidos na mencionada Resolução, para atendimento na EMEI, ou seja, o ano de nascimento da criança.

Assim, as crianças matriculadas em salas de primeiro estágio/grupos seriam matriculadas na EMEI, o que gerou dúvidas com relação à implantação dessa Resolução, nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a partir do ano de 2006, principalmente no que tange à proposta pedagógica para esse ano a mais.

A Indicação CEE nº 52/2005 – CEB – aprovada em 09-11-2005, aponta alguns aspectos com relação à operacionalização dessa Resolução, como o conteúdo pedagógico programático a ser trabalhado no “primeiro ano” do Ensino Fundamental e a identidade pedagógica das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos fundamenta-se nas legislações nacionais da educação e Constituição de 1988. Todavia, identificamos aspectos qualitativos, como a democratização do ensino gratuito a toda a população, e aspectos a serem problematizados, no que se refere à implantação do sistema, aplicabilidade, orientação curricular e reformulação normativa.

Tendo em vista essas mudanças, é relevante destacar que, conforme referimos anteriormente, no quadro de relação criança-professor, aumentou o número de salas de berçário maior e, conseqüentemente, a necessidade em nomear/convocar mais professores para preencher o quadro de docentes.

A jornada de trabalho varia de acordo com a função exercida. Os professores possuem jornada de 30 (trinta) horas semanais, subdivididas em 5 (cinco) horas de trabalho diário com criança e uma hora atividade, computando 6 (seis) horas diárias. A jornada de trabalho da diretora, coordenadora e secretária é de 40 (quarenta) horas semanais, subdivididas em 8 (oito) horas diárias de trabalho, havendo flexibilidade em função da especificidade dos cargos.

Os servidores municipais possuem direitos, como: licença-saúde, formação continuada, afastamento, remoção de instituição de trabalho, atendimento no Hospital do Servidor Público Municipal, abono, gozo de férias de 30 (trinta) dias.

É importante resgatar algumas informações atinentes às férias dos professores, conforme dispõe o artigo 10 da Portaria nº 4474, de 16 de novembro de 2006:

Art. 10 - A partir do exercício de 2008, os Professores de Desenvolvimento Infantil – PDIs – e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs – terão férias coletivas no mês de janeiro, devendo os Diretores dos Centros de Educação Infantil – CEIs – preparar os pais/responsáveis para essa alteração.
Parágrafo Único – Os recessos de 2008 serão regulamentados no Calendário Escolar do exercício. (Portaria n. 4474/2006).

No ano de 2008, os professores que atuam nas instituições de cuidado e educação – CEI – gozaram as férias coletivas no mês de janeiro, sendo indeferido o recesso escolar no ano vigente.

Nos anos anteriores, os professores podiam escolher o mês de preferência para tirar as férias, o que, de certa forma, dificultava a dinâmica do trabalho, em função da “ausência” temporária e da substituição deste por um professor volante. Porém, como seres humanos, os professores são passíveis a situações de doença e, nesse caminho, ocorriam casos de licença, abono e outras situações.

Essa conquista é pauta de discussões nos dias atuais, demonstrando a superação de concepções construídas ao longo do tempo, fato que nos ajuda a compreender a justificativa utilizada por muitas pessoas da comunidade, de que o CEI historicamente foi vinculado ao lugar em que as crianças permaneciam, enquanto os pais trabalhavam. Assim, não atender os filhos, durante um mês, significaria uma reorganização da família com relação aos filhos, ou melhor, o surgimento de um problema: onde deixar seus filhos, em período integral?

No tocante a essa discussão, defendemos a necessidade de férias coletivas e recesso, no mês de julho – este ponto é ainda pauta de luta e reivindicação dos sindicatos municipais representantes da categoria dos professores –, em função da especificidade do trabalho, do atendimento integral destinado às crianças pequenas, da necessidade de as crianças vivenciarem momentos da rotina familiar, de serem cuidadas e educadas pelas famílias. A instituição de cuidado e educação deve ser entendida como um espaço complementar à ação da família e não seu substituto, como nos revela a história.

5.6 Com relação à rotina da instituição no trabalho com a criança pequena

As instituições de cuidado e educação – CEI – da rede direta da cidade de São Paulo/SP oferecem atendimento integral de 12 horas diárias, de segunda a sexta-feira, conforme estabelece a Portaria Intersecretarial nº 6/2002.

A entrada dos professores em serviço obedece a dois períodos de trabalho, distribuídos das 7 às 13 horas e das 13 às 19 horas.

O horário de entrada das crianças, na instituição pesquisada, ocorre a partir das 7 horas da manhã e a saída se dá até as 19 horas. É importante ressaltar a flexibilidade de horário na entrada e retirada das crianças, ou seja, das 7 às 7h30 e a partir das 17h30.

As crianças são retiradas na porta das salas, mediante apresentação de carteirinha de identificação da criança, contendo foto da criança, nome, data de nascimento e, no verso, nome de pessoas autorizadas pelos responsáveis a retirarem seus filhos.

Com relação à alimentação, esta é supervisionada por uma nutricionista da empresa terceirizada. Em se tratando de uma instituição constituída de quatorze salas e 282 (duzentas e oitenta e duas) crianças, a refeição segue uma rotina subdividida em:

Tabela 4 - Distribuição das salas e horário das refeições

Refeição	Horário	Salas
Café da manhã	07:30 às 07:50 horas	Berçário Maior e 2 salas de Minigrupos
Almoço	10:00 às 10:30 horas	Berçário Maior e 2 salas de Minigrupos
Lanche	10:40 às 11:10 horas	Berçário Maior e 2 salas de Minigrupos
	14:10 às 14:30 horas	Minigrupos
	14:35 às 14:55 horas	Minigrupos
Jantar	15:50 às 16:20 horas	Berçário Maior e 2 salas de Minigrupos
	16:20 às 16:50 horas	Minigrupos

OBS: Todas as refeições do Berçário Menor são realizadas dentro da sala.

Fonte: Plano Escolar, 2006.

A distribuição dos horários contribui para a organização interna do trabalho dos professores, equipe de cozinha e limpeza.

O repouso é um momento importante, na rotina das crianças, pois elas permanecem

em tempo integral, acordam muito cedo e necessitam de um descanso para reporem as energias. Esse horário acontece após o almoço e a higiene pessoal das crianças. Não é obrigatório, porém, não há outro espaço em que as crianças possam ficar, enquanto os colegas repousam. Nesse sentido, todos permanecem deitados em colchonetes individuais, dispostos no chão da sala, forrado com um lençol da instituição. O tempo do repouso, em média, é de duas horas; todavia, em função da especificidade da faixa etária, há crianças que despertam antes do horário estabelecido e outras que demonstram ter necessidade de repousar um pouco mais. Em decorrência da rotina, muitas vezes, o cumprimento dos horários de alimentação, em especial, se faz necessário.

A rotina nas instituições de cuidado e educação objetiva favorecer a construção da autonomia da criança, a percepção de tempo, espaço, respeito à individualidade, num ambiente coletivo.

Identificamos, no CEI, uma rotina sistematizada, que revela a organização, o gerenciamento harmonioso das atividades, em prol do desenvolvimento da autonomia da criança pequena. Entretanto, há obstáculos a serem superados, no que concerne à operacionalização das atividades relativa à infraestrutura proporcionada para atingir objetivos anunciados.

5.7 Com relação ao Projeto Político-Pedagógico do CEI

O Projeto Político-Pedagógico tem como eixo norteador “A criança e a descoberta do mundo”, por reconhecer a instituição como espaço propício às inter-relações. O projeto preconiza:

[...] através da construção de uma Pedagogia da Infância que garanta o direito de cada criança que frequenta o CEI [...], de expressar-se e de viver plenamente a sua infância, considerando suas características, diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. (Projeto Político-Pedagógico).

Para a operacionalização da complexidade do eixo central do projeto, sistematizaram-se os seguintes objetivos:

Tratar a criança como criança e não como adulto;

Focar as relações educativo-pedagógicas;

Lembrar que, se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem

melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos, é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo, nas suas competências, nas suas possibilidades;

Romper com a visão de que a criança é uma *tabula rasa*, um adulto em miniatura ou um futuro adulto. A ruptura com esses jeitos de ver a criança exige uma mudança de atitude e o reconhecimento do nosso saber sobre as crianças e seus modos de ser, através da Pedagogia da Educação Infantil;

Não permitir que existam práticas relacionadas ao corpo da criança e a seus cuidados discriminados, levando à superação entre o corpo e a mente da criança, entre o Educar e o Cuidar, pois “Educamos cuidando e Cuidamos Educando”;

Prever situações que partam dos problemas levantados pelas profissionais, enfrentados no cotidiano, para torná-los ponto de partida da formação destes;

Buscar mudanças nas condições objetivas de trabalho, que, além de não prever articulação entre formação e carreira, não permite tempo em sua carga horária para que as professoras estudem, se reúnam para discutir, fazer planejamento e registro de trabalho, entre outras atividades;

Perceber a criança como foco, como sujeito de direitos, reivindicando o espaço para a vida, para a vivência de afetos, alegrias e tristezas, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças;

Ajudar as crianças a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver, de forma digna e prazerosa, através da construção de sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros;

Estreitar a relação CEI – Família, para que o Projeto Político-Pedagógico não siga em uma só direção, a da instituição de Educação Infantil, o que pode desequilibrar o projeto em andamento;

Explicitar a concepção de educação da criança pequena, de expectativas e valores por parte dos pais, para contribuir para a criação de significado do CEI, referendando, assim, a parceria e ampliando a qualidade.

Para atingir tais objetivos, o Projeto prevê o desenvolvimento de atividades e reuniões coletivas com o corpo docente e administrativo, participação em eventos organizados pelo CEU, reuniões com outros segmentos institucionais e família, a fim de discutir, aprofundar e construir uma identidade coletiva e individual com respeito ao trabalho com a criança pequena, na instituição de cuidado e educação – CEI.

Identificamos, nos objetivos propostos, a concepção de criança que está em voga nas

legislações nacionais, na literatura, nas falas e diálogos das pessoas. Na verdade, podemos inferir que, para a construção e aplicabilidade dos objetivos, foi preciso recorrer a aportes teóricos que fundamentam a necessidade de superação de pré-conceitos, concepções e entendimento acerca do sujeito criança, da instituição de cuidado e educação e trabalho docente, no atual contexto sócio-histórico.

Constatamos, no Projeto, a intencionalidade de superar a visão assistencialista e compensatória, de identificar, reconhecer e ressignificar a ambiguidade relacionada ao trabalho com a criança pequena.

Verificamos a formação continuada como um espaço propício de reconstrução e construção de valores, concepções, socialização da prática, dos conhecimentos e saberes envolvidos no cotidiano e na essência de ser professor.

Outro ponto a ser destacado, no Projeto, diz respeito às etapas do desenvolvimento da criança, o planejamento, registro, organização do espaço físico, disposição dos materiais pedagógicos e avaliação.

Averiguamos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente, na perspectiva problematizadora, do planejamento como instrumento de reflexão e ação, de ressignificação do espaço físico, da avaliação mediante observação das crianças, da prática educativa, das estratégias intervencionistas, de superação das dificuldades e apontamentos diários atinentes à dinâmica de trabalho e a dinâmica institucional.

Evidenciamos, na análise do Projeto Político-Pedagógico, a concepção de criança como sujeito de direitos, pertencente a um determinado contexto social, cultural, histórico, construtor de conhecimento desde seu nascimento, considerando a especificidade e a singularidade da faixa etária; a concepção de professor como sujeito ativo no processo de intervenção, estimulação, provocação e construção de saberes, conhecimentos e prática educativa no trabalho com a criança pequena; a concepção de instituição de cuidado e educação – CEI – como um espaço de diálogo, de construção, mediação e complementação das ações de cuidados e educação das crianças à família.

Contudo, como a própria definição do termo *projeto* está em construção, são os caminhos, as estratégias, a avaliação de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa que darão vida, sentido e significado aos trabalhos realizados e, muitas vezes, traduzidos em palavras.

Dessa maneira, percebemos a intencionalidade educativa explicitada no Projeto Político-Pedagógico desse CEI, elaborado pelos profissionais que trabalham na instituição.

Há concepções referentes à criança como protagonista das ações, à instituição de

cuidado e educação como espaço complementar às ações das famílias, ao professor como sujeito em processo de formação continuada, assim como a aprendizagem que estimulem a análise e discussão de temas oriundos do trabalho pedagógico, da instituição e a superação de práticas que dissociam o cuidar e o educar, nas ações envolvidas no cotidiano de trabalho com crianças pequenas.

Conforme descrição e análise realizada anteriormente, sobre a infraestrutura do CEI, notamos alguns percalços entre o que objetiva o Projeto Político-Pedagógico e o cotidiano da instituição, elementos que achamos dificultadores, mas que, no cotidiano do trabalho, não inviabilizam a construção do processo dialógico e inter-relacional dos sujeitos para com os caminhos metodológicos delineados.

Ghedin (2005) corrobora nossa discussão, com a seguinte intervenção:

No processo de construção do conhecimento amadurecemos como os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo. (p. 142-3).

Há um caminho a ser percorrido, para que todos os objetivos sejam alcançados. A ressignificação de práticas, conceitos, espaço, redimensionar novas situações de aprendizagem, ensino e formação, contribui com a construção do conhecimento tanto das crianças, professores, profissionais em geral e familiares, na perspectiva de compreender a função social e educativa das instituições de cuidado e educação, bem como a formação da identidade individual e coletiva.

A esta altura, retomaremos os objetivos propostos para esta pesquisa, ou seja, identificar o perfil profissional dos professores que atuam com crianças pequenas, além de investigar, analisar e discutir as concepções que os participantes têm sobre criança pequena, trabalho docente e instituição de cuidado e educação.

Para tanto, no capítulo seguinte, apresentaremos os dados obtidos por intermédio da aplicação do questionário semiestruturado (APÊNDICE A) e do questionário aberto (APÊNDICE B), bem como análise e discussão dos dados.

6 CONHECENDO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em mente os objetivos da pesquisa, apresentaremos os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores, fazendo sua análise à luz do nosso referencial teórico.

Para entender o objeto da nossa pesquisa, buscamos, por intermédio de um questionário semiestruturado, intitulado Levantamento Sociodemográfico (APÊNDICE A), identificar o perfil desses professores, mediante obtenção de dados como naturalidade, escolaridade, religião, parentesco familiar e atividades de lazer.

Concomitantemente, elaboramos um questionário aberto (APÊNDICE B), com o objetivo de identificar as concepções referentes aos seguintes aspectos: quem é a criança pequena? Qual o papel da instituição de Educação Infantil e do trabalho docente?

Recorremos à técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), para efetivar a análise dos dados, observando os procedimentos – identificar a presença/ausência dos dados, frequência e categorização.

Para a aplicação dos questionários com os professores, entramos em contato com a Diretora do CEI, agendando um momento na Reunião Pedagógica para que pudéssemos propor esse procedimento. Cabe ressaltar que a Reunião Pedagógica ocorre uma vez por mês, geralmente na última sexta-feira, com a finalidade de discutir, aprofundar temas relacionados ao trabalho com as crianças pequenas e divulgação de informações relativas ao cotidiano do CEI.

Tivemos alguns contratempos com relação ao processo de aplicação dos questionários. O encontro foi marcado para o dia da Reunião Pedagógica do mês de fevereiro; no entanto, houve uma mudança no calendário escolar devido ao Carnaval (festa popular brasileira), de maneira que a aplicação do questionário não pôde acontecer na data marcada.

Nesse ínterim, pretendíamos agendar outra data, tendo em vista a presença coletiva de todos os professores. No entanto, isso não foi possível, em função das atividades previstas na instituição. Dessa maneira, a aplicação do questionário ocorreu num dia letivo de atividades com as crianças, na sala dos professores, localizada no redondo, espaço cedido pela Diretora.

Observamos alguns entroncamentos, nesse percurso, como a rotatividade de participantes na sala, a inquietação por parte dos professores, causada pelo período em que se mantinham ausentes de sua sala, deixando seu/sua companheiro/professor(a) de sala

sozinho(a) e/ou com a professora volante.

Para nós, esse momento deveria privilegiar o silêncio, a concentração e a reflexão sobre as questões propostas, porém, somente com a movimentação constante é que foi possível a aplicação dos questionários e a obtenção dos dados.

Nesse encontro, primeiramente lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Comitê de Ética na Pesquisa (Anexo C) –; em seguida, fizemos a leitura e a explicação sobre a aplicação dos questionários. Como instrumento de preservação da identidade pessoal, os sujeitos empregaram um pseudônimo, ao responder os questionários.

Totalizando o universo de 60 (sessenta) professores, que atuavam no CEI, no ano de realização da aplicação dos questionários, identificamos 5 (cinco) profissionais Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, enquanto 28 (vinte e oito) professores não compareceram à sala em que estávamos reunidos.

Conforme os critérios eleitos para escolha dos participantes da pesquisa, obtivemos o número final de 25 (vinte e cinco) professores. Não obstante, é importante salientar a não participação de outros 2 (dois) professores, os quais se enquadravam nos critérios por nós definidos, mas que se recusaram a compartilhar conosco esse momento da aplicação e resposta aos questionários, alegando motivos pessoais.

Vale ressaltar que, no ano de realização da aplicação dos questionários, havia 60 (sessenta) professores atuando no CEI. Em decorrência da Resolução CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005, houve mudanças no quadro de docentes de 60 (sessenta) para 66 (sessenta e seis), devido à reorganização das salas e aumento do número de crianças atendidas.

Para situar o leitor quanto à análise e discussão dos dados obtidos nos questionários, iremos apresentá-los na íntegra, por serem úteis para identificar a multiplicidade de dimensões existentes em uma resposta.

Organizamos o questionário semiestruturado (APÊNDICE A) em seis categorias de análise: Dados Pessoais, Dados Familiares, Histórico Escolar, Experiência Profissional, Experiência Religiosa e Experiência Cultural, com o objetivo de identificar o perfil profissional dos professores. Terminado o preenchimento, obtivemos os seguintes dados:

Dos vinte e cinco professores que participaram dessa etapa da pesquisa, 23 (vinte e três) são do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino.

Sete estão na faixa etária entre 24 (vinte e quatro) a 29 (vinte e nove) anos; 3 (três) na faixa etária entre 30 (trinta) e 35 (trinta e cinco) anos; 6 (seis) entre 36 (trinta e seis) a 41 (quarenta e um) anos; 6 (seis) entre 42 (quarenta e dois) a 47 (quarenta e sete) anos e, 3 (três) acima de 48 (quarenta e oito)anos.

Nove professores são solteiros; 14 (quatorze) casados; 1 (um) em união estável – amasiado – e 1 (uma) separada judicialmente.

Investigamos a naturalidade dos professores.

Quatorze nasceram em São Paulo/SP, 5 (cinco) em Osasco/SP, 1 (um) em Cidade Gaúcha/PR, 1 (um) em Nova Olímpia/PR, 1 (um) em Frutal/MG, 1 (uma) em Presidente Bernardes/SP, 1 (uma) em Fernandópolis/SP e 1 (um) em Iguatu/CE.

Atualmente, 14 (quatorze) professores residem no município de São Paulo/SP e 11(onze) no município de Osasco/SP.

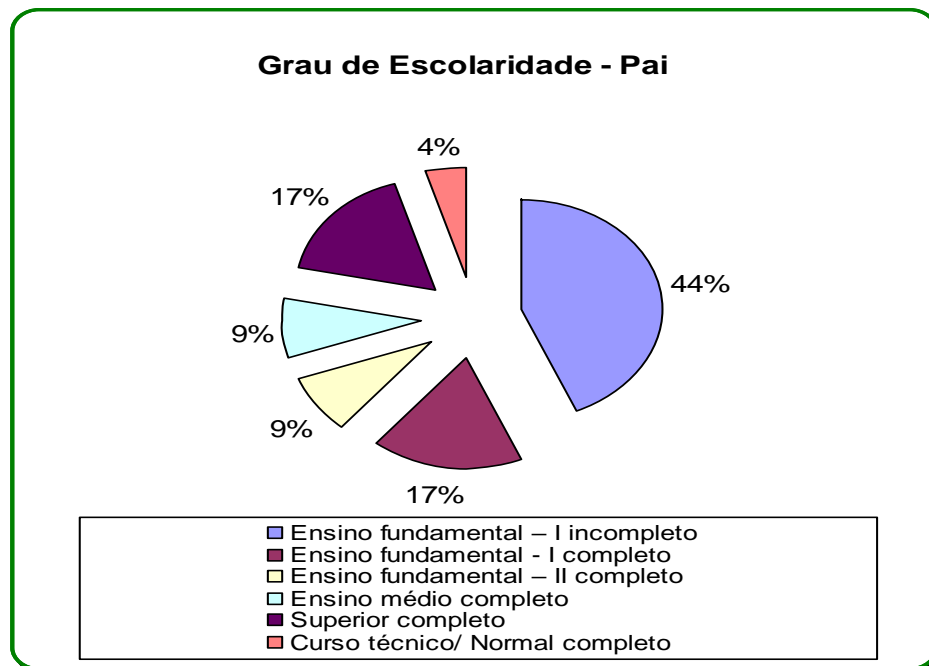
Vinte e três professores disseram morar com a família, enquanto 2 (dois) declaravam viver sozinhos.

No que diz respeito ao número de filhos, 10 (dez) professores responderam não ter filhos e 15 (quinze) disseram ter filhos, sendo: 8 (oito) professores com 1 (um) filho; 6 (seis) professores com 2 (dois) filhos; 1 (uma) professora com 3 (três) filhos.

A segunda categoria de análise, concernente aos dados familiares, permitiu-nos conhecer o grau de instrução escolar e a profissão dos pais dos professores. Defendemos ser a família a primeira instituição de educação informal, sendo, originariamente, responsável pela formação de valores e princípios, de maneira que o alicerce solidificado nas relações entre pais e filhos influencia direta e indiretamente a formação da identidade pessoal das crianças.

Nesse sentido, organizamos separadamente dois gráficos – Gráfico 1: Escolaridade dos pais, e Gráfico 2 – Escolaridade das mães, para ilustrar os dados obtidos quanto à escolaridade dos pais e, em seguida, perguntamos as profissões exercidas pelos progenitores, conforme visualizaremos a seguir.

Gráfico 1 - Grau de escolaridade do pai

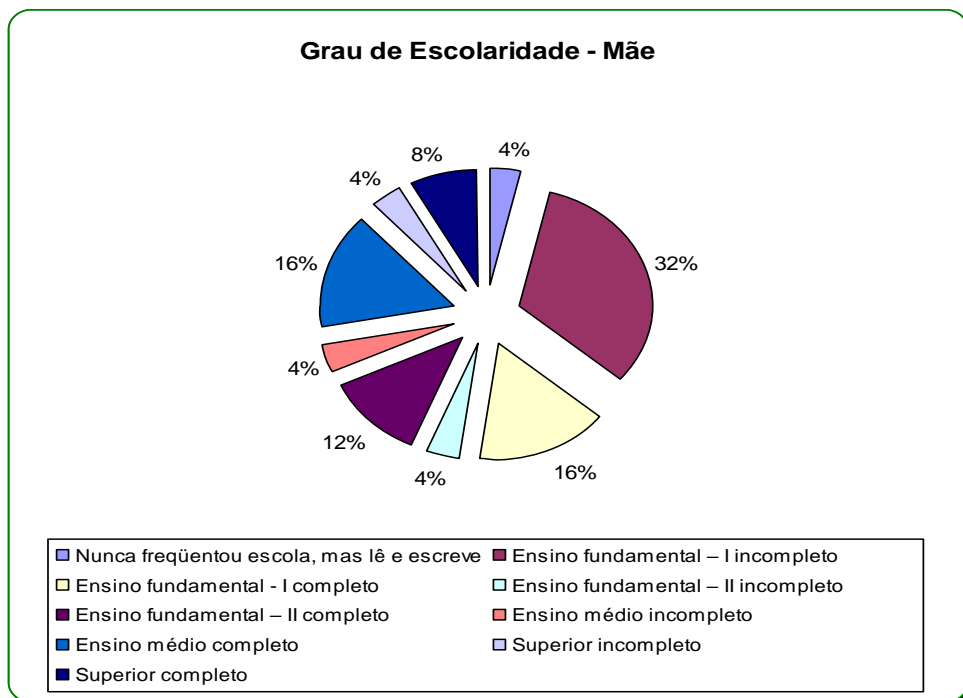


Consideramos oportuno salientar que 2 professoras não responderam sobre a escolaridade dos pais, justificando pelo desconhecimento da paternidade ou falecimento do pai.

Nessa mesma linha, indagamos qual a atividade profissional (atual) dos pais. Identificamos um grande percentual de professores que não colocaram as profissões dos pais, totalizando 9 (nove). O motivo apontado foi o falecimento dos pais. Três professoras não souberam responder, por não ter contato com o pai; constatamos uma resposta dando conta de que o pai é aposentado, porém a professora não colocou a profissão exercida anteriormente.

As profissões exercidas pelos pais variam entre marceneiro, caminhoneiro, eletricista, contador, técnico de TV, autônomo, 2 (dois) motoristas, 2 (dois) comerciantes, vendedor e diretor de escola.

Gráfico 2 – Grau de escolaridade das mães



Foi possível descobrir que 14 (quatorze) das 25 (vinte e cinco) mães exerciam/exercem atividades em casa/lar, enquanto 6 (seis) têm atividades diversificadas, como: professora, atendente de enfermagem, coordenadora e diretora, operadora de atendimento; 2 (duas) mães são falecidas.

Em comparação à escolaridade dos pais e mães, os dados revelaram que as mães possuem maior grau de escolaridade que os pais.

As profissões exercidas pelas mães relacionam-se, prioritariamente, a atividades do mercado informal, enquanto os pais desempenham atividades diversificadas, tanto no mercado de trabalho formal quanto no informal.

O percurso profissional das mães indica, de certa forma, a permanência de algumas tradições a serem exercidas por mulheres, principalmente cuidar da casa.

Perguntamos sobre a formação escolar dos professores participantes da pesquisa, tendo em vista que conhecer a trajetória escolar pode contribuir para o delineamento do perfil desses professores. Assim, obtivemos as seguintes respostas.

Tabela 5 - Formação Escolar

Formação Escolar	Número de Professores	Escola Pública	Escola Privada
Ensino Médio			
Normal/magistério	2	2	
Superior Incompleto	1		1
Superior Completo	18	3	15
Pós-Graduação	4		3
Total	25	5	19

Do conjunto investigado, há um professor com Superior Completo e outro com formação em Pós-Graduação que não responderam se estudaram em instituições públicas ou privadas. Contudo, constatamos a maioria dos professores formados em instituições privadas (15).

Quatro professores possuem Pós-Graduação *Lato Sensu*, sendo 2 em Gestão Pedagógica e Educacional; 1 em Educação Especial; 1 em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio.

Constatamos 22 (vinte e dois) professores com formação em nível superior, 4 dos quais possuem Pós-Graduação, dado que confirma a busca de atendimento aos preceitos da LDB 9394/96, artigo 62, que se refere à formação docente.

O alto índice de professores com formação acadêmica – nível superior – atuando nesse CEI pode indicar a construção da profissionalização para o magistério, demonstrando a consonância entre os preceitos legais, que apontam a necessidade de formação específica para todos os professores da Educação Infantil.

Todavia, notamos a ausência de professores com Especialização para a Educação Infantil, considerando a importância desse aprofundamento teórico e prático para o trabalho com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação.

Por outro lado, um grande contingente de professores é formado em universidades e faculdades da rede privada de ensino, fato relacionado com a expansão das instituições formadoras em nível superior da rede privada, em detrimento da rede pública. Problematicamos essa realidade, de modo a pensar o acesso a educação como direito público preconizado na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96. Dentre os inúmeros motivos para essa situação, é possível mencionar o incentivo, por parte dos governos federal e estadual, no gerenciamento privado das instituições superiores de educação, em prol de projetos sociais e parceria entre estudantes. Estes “beneficiam” a comunidade “menos favorecida” economicamente e possibilitam aos estudantes universitários acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, oferecendo formas de concluir o curso, facilitando o pagamento das

mensalidades.

No tocante à categoria Experiência Profissional, perguntamos aos professores as funções que eles exercem atualmente, no magistério.

Sendo o universo pesquisado o total de 25 (vinte e cinco) professores, identificamos 8 (oito) que acumulam cargo, ou seja, conciliam dois empregos, em diferentes modalidades de ensino: 2 (dois) professores atuam também na Educação Infantil – pré-escola; 5 (cinco) atuam no Ensino Fundamental, enquanto 1 (uma) professora ministra aulas no nível superior de ensino, na disciplina Supervisão de Estágio.

Nessa mesma perspectiva, averiguamos a faixa etária das crianças com as quais eles trabalham em sala, atualmente, com o objetivo de examinar a diferença etária das crianças nas modalidades de ensino em que os professores atuam.

De maneira a possibilitar ao leitor a visibilidade da relação da faixa etária das crianças atendidas no CEI com outras modalidades de ensino, bem como o respectivo número de professores, subdividimos os dados em duas tabelas, levando em conta, primeiramente, as crianças e professores que atuam no CEI e, em seguida, os professores que acumulam cargo e as crianças atendidas.

Tabela 6 - Faixa etária das crianças com que os professores atuaram, no ano de 2007

Faixa etária	Professores
0 a 11 meses	2
0 a 3 anos	2 – professores volantes
1 ano e 11 meses	3
2 anos e 11 meses	11
3 anos	7
Total: 25 professores que atuam no CEI	

Tabela 7 - Faixa etária de crianças e professores que acumulam cargo

Faixa etária	Professores
4 anos	2
5 anos	1
6 anos	4
8 a 11 anos	1
6 a 10 anos	
Total	8

Perguntamos aos professores se atuam em outra instituição escolar. Ao examinar os

dados respondidos, verificamos quatorze professores que disseram trabalhar em outro lugar. Destes, 11 (onze) atuam na rede pública de ensino e 3 (três) na rede privada. Onze responderam não atuar em outra instituição.

Um dado interessante a ser destacado, nessa resposta, em comparação com os dados obtidos pela pergunta anterior, é o fato de 8 (oito) professores terem respondido atuar em outra modalidade de ensino, conforme ilustra a Tabela 7. Contudo, os dados obtidos nesse momento revelam a existência de um número superior de professores que trabalham na rede pública e privada de ensino, ou seja, 3 (três) docentes. Uma professora declarou atuar no nível superior de ensino, conforme explicitado na experiência profissional. Porém, há professores os quais não conseguimos enquadrar em nenhuma modalidade de ensino, por não responderem.

Tendo em vista nosso objeto de estudo, evidenciamos, na construção da identidade coletiva, fatores atinentes à empregabilidade dos professores, sejam os que atuam em um emprego, sejam os que trabalham em dois empregos, como as condições de trabalho, o salário, a jornada de trabalho diária e semanal, as especificidades das turmas, o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica.

Tais fatores nos levam a refletir sobre a especificidade da docência, a necessidade de planejar, elaborar, sistematizar, avaliar, significar e (re)significar práticas e conceitos, pois estas são ações perpassadas por decisões políticas, éticas e educacionais.

A interpretação dos dados, atrelada à combinação desses fatores externos citados acima, nos permite defrontar e problematizar o contexto econômico, social e histórico na qual estamos inseridos, ajudando-nos a relacionar aos fatores internos (pessoais) que otimizam os professores a trabalharem em dois empregos, ou seja, a vontade, desejo, condição econômica etc.

Entretanto, as modalidades de ensino em que os professores que acumulam cargo lecionam são a Educação Infantil – pré-escola – e o Ensino Fundamental, o que requer conteúdos e metodologia predominantemente pedagógicos, diferenciados do trabalho em CEI, ou seja, a configuração da identidade transita por ideais políticos, pedagógicos, pessoais e coletivos.

Averiguamos, também, que todos os participantes possuem jornada de trabalho dos professores no CEI, correspondente a 30 horas semanais, subdivididas em seis horas diárias de trabalho com crianças, de segunda a sexta-feira, conforme estabelecem a Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 5/2002 e a Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 6/2002.

Para conhecer a trajetória profissional dos professores, indagamos sobre as atividades

desenvolvidas antes da docência no CEI, com a intenção de verificar se houve experiência anterior ao trabalho com crianças pequenas, antes do concurso para professor de educação infantil. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 8 - Trajetória Profissional anterior à docência em CEI

Atividades desempenhadas	Professores
lecionava para a Pré-escola	15
inicie a docência no CEI	1
lecionava para o Ensino Fundamental – I	9
lecionava para o Ensino Fundamental – II	
lecionava para o Ensino Médio	2
lecionava para o Ensino Superior	
nunca lecionei antes de ingressar no CEI	
desempenhava outras funções que não a docência – Especifique qual:	7

Se há um número de respostas superior ao número de participantes da pesquisa, é que alguns professores tiveram experiências em mais de uma função anteriormente à docência em CEI e consideraram importante explicitar tais atividades.

Identificamos 7 (sete) professores que desempenhavam funções diferenciadas, no exercício da docência: 3 (três) professores exerciam a atividade como coordenador pedagógico, 1 (uma) professora era diretora de creche e professora de Educação Infantil, em creche – SAS –, 1 (uma) professora foi diretora de escola particular, 1 (um) trabalhou como coordenador de projetos em ONGs – Núcleo Socioeducativo, e apenas uma professora atuou na área de telecomunicações.

Os dados obtidos revelam que 24 (vinte e quatro) professores não tinham nenhuma experiência profissional anterior em CEI, quando ingressaram no concurso público para Professor de Desenvolvimento Infantil. Do conjunto, apenas uma professora exercia a atividade profissional em creche.

Nas respostas, identificamos, em grande maioria, professores que anteriormente ao trabalho em CEI não tinham experiência profissional com crianças pequenas, com atividades que transitam entre outras modalidades de ensino e funções diferenciadas da docência.

Os professores, ao adentrarem no quadro público do magistério municipal, não tinham experiência na docência em CEI, com ressalva uma professora, fato que assenta na dupla transição entre a formação adequada para a docência – segundo a LDB 9394/96 e o histórico do trabalho com crianças pequenas em instituições de cuidado e educação.

No fundo, reconhecemos, pelos dados, o perfil de um grupo de professores cuja prática

pedagógica se constrói no significado que a atividade docente confere ao seu cotidiano de trabalho.

Outra pergunta realizada no questionário semiestruturado objetivava identificar as atividades desempenhadas paralelamente ao trabalho na educação infantil – CEI.

Uma professora respondeu ser dona de casa, os demais professores disseram não realizar nenhuma atividade, somente a docência. Desse modo, averiguamos a dedicação em tempo integral à docência, ou seja, se a complexidade e especificidade do trabalho influenciam diretamente a vida dos professores, podemos inferir a existência de outras atividades desempenhadas, mas que, no exercício da função, não possuem tanta relevância, seja em tomadas de decisões, seja em mudanças sociais em sua prática.

Pretendíamos identificar há quanto tempo os professores exerciam a docência na Educação Infantil – CEI –, tendo em vista a prática profissional. Sendo assim, constatamos, de acordo com as respostas, o seguinte quadro: 3 (três) professores disseram estar há um ano em pleno exercício da função; 14 (quatorze) há dois anos; 3 (três) professores há três anos; 3 (três) há quatro anos e 2 (dois) há cinco anos.

Levando em conta a divulgação do concurso, no ano de 2003, e a realização da prova, no ano de 2004, bem como o processo de convocação e acesso dos professores na rede pública municipal de educação, verificamos o tempo de exercício correspondente ao tempo de convocação do concurso. Além disso, uma vez que o prazo entre a promulgação de um concurso público e o tempo para convocar os professores é concernente ao período de dois anos, com possibilidade de prorrogar por mais dois, notamos professores com pouco tempo em exercício no magistério em CEI, devido ao período de convocação ser diferenciado, em função da classificação do candidato.

Consideramos oportuno ressaltar a existência de professores que estão há mais tempo no exercício da docência, dado esse em função da experiência anterior à realização do concurso público, já que esses professores trabalhavam no CEI e prestaram a prova do concurso público para professor de desenvolvimento infantil.

Em busca de compreender o fenômeno da formação identitária docente dos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos, vislumbramos identificar as escolhas dos professores, ao optarem pela docência.

Com base em suas respostas, é possível observar que 21 (vinte e um) professores afirmam ser a profissão de interesse pessoal, ou seja, a escolha profissional está intimamente relacionada à experiência, às inter-relações incididas na vida pessoal e profissional.

Dois professores disseram ser a alternativa mais próxima do interesse pessoal, quer

dizer, aqui há o indicativo de interesse em exercer outras atividades profissionais.

Dois professores responderam que a escolha pela docência ocorreu por falta de oportunidades relacionadas à condição socioeconômica.

Não é raro ouvir, nos discursos de pessoas de diferentes segmentos da sociedade, por exemplo: “Eu queria ser psicólogo, mas como não tenho condição de pagar a universidade, vou ser professor”. Nesse caso, temos que analisar criticamente essa relação: é fácil ser professor? Todos podem ser professores? É uma profissão que não exige a construção de conhecimento, articulação do conhecimento empírico e científico, bem como a sua transmissão para os educandos? Ou, ainda, a condição de mulher (gênero) é uma representação simbólica para ser professor?

Guimarães (2004), ao analisar a questão da identificação do professor com a profissão, enfatiza:

Sabemos que não é fácil, no Brasil, sobreviver *dessa* profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver *nessa* profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. (GUIMARÃES, 2004, p.90).

Para a questão da formação identitária docente, as escolhas e justificativas tomadas, especialmente na opção pela carreira, perpassam por questões inerentes aos valores e crenças pessoais, ao desenvolvimento profissional, à compreensão parcial sobre o trabalho a ser desempenhado e às atribuições a serem exercidas.

Para Guimarães (2004), a escolha profissional docente traz em seu bojo consequências não só para o objeto de trabalho, mas para a vida pessoal do professor, pois faz emergir conflitos, crises, mudanças conceituais em decorrência da formação contínua do contexto formativo.

No tocante a esse aspecto, identificamos professores cuja opção pelo magistério ocorreu devido às condições socioeconômicas; nessa perspectiva, a concepção implícita na resposta revela inúmeras possibilidades para essa justificativa, como a provável facilidade em exercer a docência com crianças pequenas, a falta de opção por escolhas profissionais, a dificuldade em passar no vestibular em uma universidade pública, dentre outros fatores.

Para Oliveira-Formosinho (2003), a profissionalidade docente requer, dentre outros elementos, a reflexividade, que, nesse contexto, evidencia o enfoque sobre os intervenientes das justificativas pela escolha da docência influência na prática pedagógica, no cotidiano de trabalho, bem como a construção da formação identitária.

Nesse processo, solicitamos aos professores optarem por uma alternativa que representasse a escolha pelo magistério no CEL.

Do total, 21 (vinte e um) professores responderam ser interesse pessoal, dado esse relacionado à subjetividade.

Três professores disseram ser a alternativa mais próxima do seu interesse.

Obtivemos uma resposta relacionada à alternativa de trabalho mais rápida, com remuneração razoável para aqueles que só têm o Ensino Médio.

Para a compreensão da identidade profissional, referimo-nos a dois aspectos, nesta última resposta. Primeiro, a questão da formação do docente para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental com formação mínima em nível médio, conforme artigo 62 da LDB 9394/96; segundo, a relação estabelecida entre a construção da representação do que é ser professor, da competência profissional e da possível superação das características que a docência foi adquirindo, em sua historicidade, como função exercida predominantemente por mulheres.

Útil para o entendimento das respostas dos participantes é a argumentação de Guimarães (2004):

[...] identidade profissional envolve requisitos profissionais do ser professor, incluindo-se aí o aspecto das disposições em relação ao ser e estar na profissão. A identidade profissional, no caso do professor, refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão. Tais disposições são estruturadas em toda existência do indivíduo, predominantemente na formação e na atuação profissionais e, ao mesmo tempo, vão estruturando maneiras como o professor assume e representa a profissão. (GUIMARÃES, 2004, p. 92)

Contudo, retomemos a indagação anterior: todos podem ser professores?

Todo o processo de identificação profissional revelado pelos professores, como a relação entre a “facilidade” de acesso ao magistério, a motivação pessoal, a formação equivalente à exigência para a docência com crianças pequenas, a prática pedagógica e formativa se constrói num emaranhado de conflitos, em maior ou menor grau de importância.

Dentre vários componentes analisados por Rios (2003, p. 57), em seu trabalho intitulado *Ética e competência*, encontramos um elemento que corrobora o caráter circunstancial da profissionalidade docente, quando salienta “[...] que não basta levar em conta o *saber*, mas é preciso *querer*. E não adianta saber e querer se não tem percepção do *dever* e se não tem o *poder* para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir.”

O posicionamento da autora nos leva a refletir que, para ser professor(a), não basta ser

mulher ou meramente ter vontade, mas é preciso identificar-se com o caráter formativo da docência, seja na esfera da formação inicial, seja na continuada, processo esse que viabiliza/oportuniza reconhecer a intencionalidade da ação educativa, no trabalho com crianças pequenas.

Um fator investigado neste estudo (questão 10) relaciona-se à experiência profissional docente, quando perguntamos se o trabalho com crianças pequenas está satisfazendo as expectativas dos profissionais.

Dos 25 (vinte e cinco) professores, 22 (vinte e dois) responderam estar satisfeitos e 3 (três) afirmaram que tiveram suas expectativas superadas. Trata-se de dado importante para a construção da identidade profissional docente.

Para discutirmos a identidade profissional do professor, há a necessidade de identificarmos sua satisfação ao realizar a função docente, fato esse constatado nos dados que otimizam a combinação de fatores internos e externos, de modo a oportunizar situações desafiadoras na relação com a prática educativa.

Ongari e Molina, ao discutir a imagem do trabalho das educadoras que atuam com crianças pequenas, destacam

[...] o nível de satisfação/não satisfação relativo a diferentes aspectos do trabalho: a satisfação pode ser determinada por fatores intrínsecos, ou seja, ligados aos elementos constitutivos, específicos, da profissão (por exemplo, no caso da educadora, tipicamente o fato de trabalhar com crianças pequenas), ou então, por fatores extrínsecos, devido às condições que caracterizam externamente o tipo de trabalho (por exemplo, o salário, o horário de trabalho). O peso relativo desses dois aspectos na contribuição para a satisfação/não satisfação determina a essência da motivação do trabalho. (ONGARI; MOLINA, 2003, p.61-62).

A relação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos associados ao exercício da docência com crianças pequenas colabora significativa e qualitativamente, na formação da identidade profissional dos professores e, conseqüentemente, da instituição de cuidado e educação.

Nessa mesma perspectiva de apreender a satisfação/não satisfação no exercício da docência, perguntamos aos professores se, se pudessem voltar atrás, no tempo, ainda escolheriam esse trabalho (questão 11). Em consonância as respostas obtidas anteriormente, 24 (vinte e quatro) professores disseram que sim, que optariam pelo mesmo trabalho, ao passo que apenas 1 professor respondeu que mudaria de trabalho.

Esse dado qualifica a escolha profissional e, atrelada aos condicionantes da prática pedagógica, estabelece, gradativamente, entre os próprios professores, a referência de elementos para a constituição da identidade individual e coletiva.

Verificamos, também, a existência de elementos convergentes e divergentes quanto à satisfação/não satisfação profissional, ao indagarmos aos professores se eles têm pretensão em mudar de trabalho.

Com base nas respostas, constatamos que os professores não têm pretensão de mudar de trabalho e estão satisfeitos com o que fazem. Ademais, ao analisar as expectativas profissionais, identificamos 18 (dezoito) professores com a perspectiva de ascensão profissional, objetivando galgar outras áreas de trabalho relacionadas à educação.

Seis professores demonstraram efetivamente interesse em concluir seu plano de carreira no CEI, enquanto 1 (um) ressaltou a necessidade de conciliar estudo e trabalho com as crianças pequenas.

Dois aspectos antes abordados, relativos à escolha e à expectativa profissional, refletem, de certo modo, uma primeira identificação com a profissionalidade do docente e o trabalho em instituições de cuidado e educação infantil.

Não faltam argumentos e fundamentação aos professores, com relação ao trabalho exercido na Educação Infantil. Embora as práticas de cuidado e educação no trabalho com crianças pequenas, em determinado contexto sócio-histórico, enfatizem ou tenham enfatizado a repetição de atividades automatizadas, como banho, troca de roupas, alimentação, os saberes naturais vinculados à figura da mulher, os dados obtidos neste questionário nos apontam o contexto como espaço propício de transformação e (re)significação de práticas e conteúdos.

Assim, detectamos dois elementos relevantes: primeiro, o fato de não haver nenhum participante com a pretensão em se exonerar do cargo; segundo, não houve indicação em tratar o trabalho com crianças pequenas como uma modalidade da educação básica cujo conhecimento científico é algo a ser desconsiderado.

Nesse contexto, os participantes dessa instituição de cuidado e educação infantil pesquisada mostraram otimismo quanto ao trabalho, aspecto ligado à prática pedagógica e à prática formativa, fatores que contribuem gradativamente para a construção da identidade coletiva.

Ao investigar a natureza teórico-prática da atividade docente e os processos formativos que a constituem, identificamos a leitura como um elemento primordial da formação profissional, que, em consonância com outros elementos, subjazem ao processo de identificação da atividade profissional.

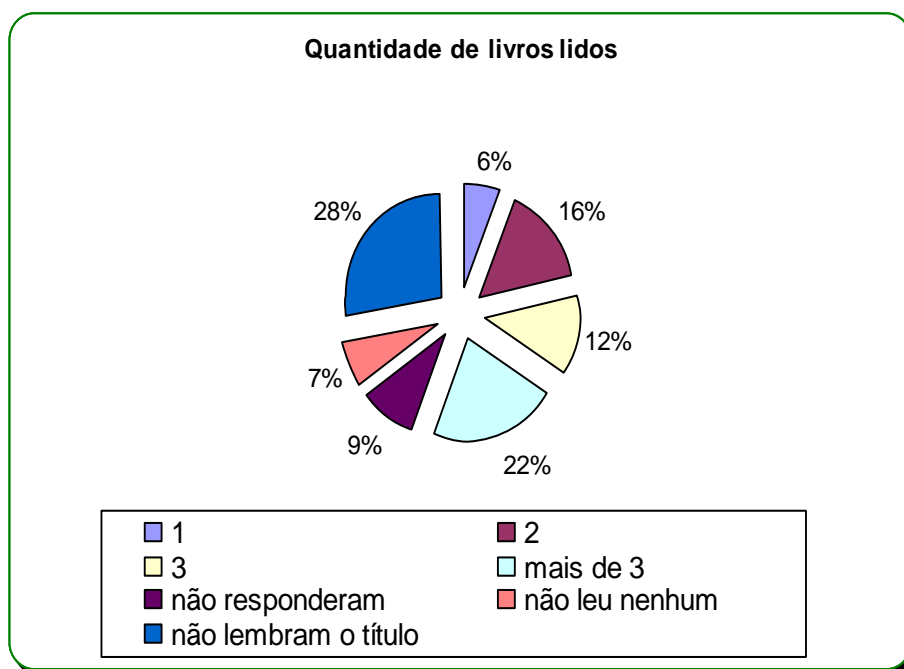
Nessa perspectiva, objetivamos verificar a regularidade da leitura de livros relacionados à atividade profissional do docente que atua com crianças pequenas, realizadas nos últimos três anos (questão 13).

A opção por esse período de tempo de três anos se explica em virtude de ter sido esse o lapso de tempo em que houve a realização do concurso, a convocação e, posteriormente, o ingresso dos professores na rede pública municipal de educação.

Averiguamos um avanço qualitativo, no que tange à consolidação da identidade do professor que atua na educação infantil, especificamente com crianças pequenas de 0 a 3 anos, porque os livros citados pelos participantes são trabalhados em consultorias de formação para o magistério, em cursos de formação inicial e continuada, desvelando o interesse em leituras ligadas à sua área de trabalho.

Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3 - Livros lidos



Os livros referidos foram:

Quantidade - Título da obra

1- As cem linguagens da criança

1- A psicanálise dos contos de fadas – Bruno Bettelheim

1 - Wallon: A epistemologia escolar – Mario Sérgio Portella

- 1- Psicologia do Desenvolvimento
- 1- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- 1- Psicologia, inteligências múltiplas
- 1- Dibs em busca de si mesmo
- 1- Freud e a Educação

Ao investigar a regularidade de leituras realizadas, identificamos um percentual significativo de professores que não leram nenhum livro específico da área, não lembram o título e, ainda, não responderam a questão.

Embora identificássemos aspectos qualitativos na formação continuada e autoformação do professor, verificamos um elemento que sinaliza a (re)produção cultural e histórica da sociedade brasileira, ou seja, resquícios que evidenciam uma pobreza cultural no acesso a livros, incentivo e formação de leitores.

Consideramos a leitura um instrumento que possibilita a reflexão, instiga a inquietação, a transformação, bem como a re-significação de valores, princípios, práticas e concepções (FREIRE, 1996).

Nessa mesma direção, apresentamos algumas alternativas possíveis aos professores sobre a origem, aquisição e apropriação do conhecimento adquirido através da sua prática como docente. Estes sinalizaram apenas uma resposta, ou seja, a mais próxima de sua experiência profissional (questão 14).

Obtivemos dez professores que responderam ser a observação, do registro destas e da posterior reflexão sobre a prática educativa. Cinco responderam ser a experiência profissional a responsável pela aquisição do conhecimento.

Dois professores apontaram ser a troca de informações nas reuniões pedagógicas e outros. Dois professores disseram que a construção do conhecimento advém da observação das colegas de trabalho. Dois professores assinalaram serem os cursos que participaram por iniciativa própria (congressos, encontros, eventos) os responsáveis pela aquisição do conhecimento. Um professor ressalta que a experiência como auxiliar de desenvolvimento infantil possibilitou relacionar o conhecimento prático com a experiência docente. Três professores disseram ser o *“estudo e observação sobre a faixa etária e troca de experiência”*; *“observação colegas, crianças e reflexão”*; *“advém de vários fatores combinados: prática e reflexão sobre o trabalho, estudo e grupo de estudos para discussão, leituras e conversas no meu ambiente de trabalho...”*

Um aspecto constatado nas respostas dadas pelos professores refere-se a que o conhecimento adquirido na prática docente advém da inter-relação entre a história de vida pessoal e profissional, simultaneamente à metodologia e à prática reflexiva no trabalho

pedagógico. De acordo com o enfoque de análise proposto por Pérez-Gómez (1995), classificamos essa relação na perspectiva de formação do professor hermenêutico-reflexivo.

Observamos, ainda, a formação continuada, as reuniões e a troca de experiências como momentos importantes para a construção do conhecimento acerca da cotidianidade no trabalho docente.

No tocante aos dados apontados até o momento, justifica-se o papel fundamental do professor na relação direta com a situação de aprendizagem, além da reflexão, (re)leitura e (re)interpretação dos processos formativos. Esta será de certa forma, do ponto de vista do professor, a experiência mais significativa na prática educativa docente.

Esclarecemos que fizemos essa opção de fragmentar as situações de formação com o objetivo de apreender o processo formativo com maior propensão de formação vinculado a experiência profissional docente no trabalho cotidiano com crianças pequenas de 0 a 3 anos.

Acreditamos, todavia, que a aquisição e construção do conhecimento adquirido na prática educativa docente constituem-se de um processo de interação alargada, na relação dialógica, no exercício constante de reflexão sobre a prática, na problematização do cotidiano, na formação inicial e continuada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005; CAMPOS, 1999; FREIRE 1996).

Na perspectiva de formação continuada mediatizada pelo processo de interações alargadas, iremos, neste momento, analisar a categoria intitulada neste questionário de Experiência Religiosa.

Levando em consideração a influência da religião na formação identitária individual e coletiva, perguntamos aos professores sobre a religião e a participação nas instituições religiosas. Nesse sentido, obtivemos os seguintes dados:

Dez professores disseram ser católicos, 7 (sete) evangélicos, 5 (cinco) espíritas, 1 (um) sem religião e 2 (dois) professores responderam ser de outra religião, não identificada no questionário.

Destes, 3 (três) professores possuem religião, mas não participam de encontros religiosos. Doze professores responderam frequentar uma vez por semana. Sete frequentam uma vez por mês, enquanto 3 (três) professores participam somente em ocasiões comemorativas da família.

Temos, no entanto, segmentos de professores – (doze) – que participam semanalmente de encontros nas instituições religiosas, ao lado de segmentos de professores (dez) que frequentam esporadicamente, e 3 (três) que não participam.

Indagamos a formação religiosa dos pais, com o objetivo de identificar a influência ou

não na formação dos professores.

Tabela 9 - Religião dos pais

Religião	Pai	Mãe
Católica	19	13
Evangélica	1	8
Espírita	1	1
Sem religião	2	1
Outros		1
Total	25	25

Dois professores não responderam sobre a formação religiosa do pai e um da mãe, pelos motivos já citados anteriormente, isto é, o falecimento ou o desconhecimento da paternidade.

Verificamos a predominância da religião católica, na formação religiosa dos pais e mães, bem como a pulverização das outras religiões, porém com menos participação.

Constatamos que os professores possuem uma formação religiosa adquirida na educação familiar, mas, em decorrência da trajetória de vida pessoal, optaram em dar continuidade à formação ou por outra vivência religiosa.

É importante mencionar, como elemento de reflexão, a formação de princípios e concepções imbricadas à religiosidade e religião, a orientação da doutrina na relação antagônica entre o sagrado e profano, dentre outros.

Esses elementos contribuem significativamente com a leitura de mundo e interpretação da realidade, de sorte que, sendo o professor um sujeito sócio-histórico, a constituição da sua identidade perpassa pelo sentido e significado atribuído na vivência e na base sólida de sua formação religiosa. Podemos averiguar uma possível situação emblemática, com práticas formativas revelando valores e princípios morais consolidados nos ideais das religiões ou da religiosidade.

Com relação à categoria “Experiência Cultural”, perguntamos aos professores as atividades culturais de que participam e a regularidade com que as realizam. Obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 10 - Atividades culturais

Atividades	Diariamente	Às vezes	Nunca	Não responderam
Assiste TV	16	9	-----	-----
Lê jornais	5	18	1	1
Lê revistas	5	19	-----	1

Lê livros que não estão relacionados à especificidade da área da Educação Infantil	9	15	1	-----
Escuta rádio	15	8	1	1
Ouve música	17	8	-----	-----
Pratica esportes	4	15	6	-----
Frequenta biblioteca	1	17	7	-----
Frequenta teatro	-----	21	4	-----
Frequenta exposições culturais	-----	22	3	-----
Frequenta o cinema	2	22	-----	1
Passeia com a família, como, por exemplo, em locais destinados a descanso ou lazer	4	20	1	-----
Passeia com os amigos em bares, parques etc.	3	18	4	-----
Sai sozinho(a) para ir a locais onde encontra pessoas e se diverte	1	16	8	-----

O cotidiano do professor, assim como o de todos os sujeitos, deveria ser permeado por momentos de lazer, cultura, trabalho, ócio etc.

No nosso caso, uma das práticas mais executadas *diariamente* entre os professores foram: ouvir música (17), assistir TV (16), escutar rádio (15), leitura de livros variados (9).

Às vezes os professores frequentam o cinema e exposições culturais (22), frequentam teatro (21), passeiam com a família (20), lêem revistas (19).

Nunca os professores saem sozinhos para encontrar pessoas para se divertir (8 - oito), frequentam a biblioteca (7 - sete), praticam esportes (6 - seis), frequentam teatro (6 - seis).

As atividades mais frequentes foram as que consideramos de fácil acesso e, principalmente, vinculadas aos meios de comunicação de massa, ou seja, rádio e TV.

Cinema, teatro e passeio com a família são realizados e frequentados ocasionalmente.

Identificamos um dado que, do nosso ponto de vista, é preocupante, ou seja, 7 (sete) professores nunca frequentaram a biblioteca, um espaço que é fonte de pesquisa, leitura, interação e formação. Na verdade, o CEU possui uma biblioteca de acesso livre a toda a comunidade, de maneira que todos os professores que atuam no CEI podem usufruir desse espaço público.

Averiguamos que os professores buscam alternativas de lazer em situações nas quais não precisam se deslocar da sua residência. Esse dado revela a rotina exasperante, a conciliação entre o trabalho e família, e a pouca disponibilidade ou regularidade em usufruir de espaços e ambientes de formação cultural.

Ao verificarmos os hábitos dos professores em participar, envolver-se e demonstrar

interesse em compartilhar desses eventos, individual ou coletivamente, percebemos o quão distante estamos da realidade que almejamos, quer dizer, a vida pessoal fica à mercê das condições de trabalho e dos aspectos socioeconômicos.

Outro dado que corrobora nossa análise é o fato de 23 (vinte e três) professores morarem com sua família, ou seja, é alarmante a regularidade com que os passeios são realizados, e um dos atributos do encontro coletivo pode ser os momentos em que assistem à televisão ou ouvem música.

É oportuno destacar, porém, que não foi nossa pretensão investigar os programas que são assistidos e ouvidos, bem como a ideologia transmitida nos discursos e imagens explicitadas diariamente.

De certa forma, constatamos que a fonte de informação e as atividades culturais realizadas pelos professores provêm dos meios de comunicação de massa, uma cultura tradicionalmente construída e reforçada na cotidianidade da vida das pessoas.

Passeios externos ao ambiente familiar ficam cada vez mais escassos, por diversos motivos, e podemos elencar como fator fundamental a condição econômica, o tempo destinado ao deslocamento (ir e vir), considerando a realidade da cidade de São Paulo, a rotinização das atividades domésticas, o acúmulo de cargos pelos professores, dentre outros.

Encontramos um dado que reforça que a prática da leitura ainda é um hábito a ser adquirido pelos professores, pois 9 (nove) responderam ler diariamente livros, 15 (quinze) às vezes, jornais e revistas são lidos periodicamente.

Com relação ao tempo que o professor destina para estudos fora da sala de aula, obtivemos a variação entre os que destinam duas horas semanais, ou seja, 5 (cinco) professores; de oito a dez horas semanais de estudo, 4 (quatro) professores.

No entanto, ao contrapor os dados no sentido de conhecer o cotidiano dos professores, faz-se necessário salientar que os mesmos acumulam cargo, possuem família, desenvolvem atividades diversas e destinam tempo para estudar fora do ambiente de trabalho, o que nos permite problematizar sobre o tempo disponível para o lazer, levando-nos a indagar: há realmente, no dia-a-dia da rotina do professor, momentos em que compartilha essas situações prazerosas e significativas, para a formação pessoal e profissional?

Nesse sentido, perguntamos sobre a finalidade da utilização do tempo destinado aos estudos, com o objetivo de verificar se é para lazer ou cumprimento de tarefas escolares.

Dez professores responderam cumprir tarefas pertinentes à escola, 9 (nove) para estudos de textos e materiais relacionados ao trabalho que realizam com as crianças pequenas, 4 (quatro) realizam leituras de interesse pessoal e 2 (dois) professores não responderam.

Além da dupla jornada de trabalho, os professores levam trabalho para a residência, com o objetivo de planejar, sistematizar e avaliar suas atividades.

No tocante à identificação do perfil profissional dos professores que atuam com crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade, em instituição de cuidado e educação, em consonância com a metodologia de pesquisa e sustentados no referencial teórico, verificamos a predominância de mulheres desempenhando a função docente de cuidar e educar, a experiência pessoal e profissional como eixo central da formação e construção do conhecimento adquirido na prática educativa e pedagógica, o processo de interação alargada, como fio condutor do trabalho docente.

Nesse grupo de professores, existe a preocupação com a formação continuada como instrumento de (re)significar práticas e concepções, concomitantemente à formação da identidade pessoal e coletiva mediatizada pelo processo complexo de transformação contínua (GUIMARÃES, 2004; CIAMPA, 1994).

Aspectos como atividade cultural e leitura são considerados, por nós, imprescindíveis à formação pessoal do professor, mas, em decorrência do modo de vida da sociedade contemporânea, a organização familiar, da rotina, das escolhas e prioridades, essas práticas são afetadas diretamente.

Há uma possível distorção no entendimento e finalidade do ócio e lazer, de maneira que cultivar esses momentos acaba por constituir um sobrepeso na vida e nas relações que se estabelecem. Certamente, essa constatação justifica a influência da participação dos professores nas escolhas e decisões, como consequência para a formação pessoal e profissional.

Por esse motivo, aos poucos, estamos delineando um perfil profissional do grupo pesquisado, embora sejam muitos e fortes elementos de identificação que corroboram com a constituição da identidade individual e coletiva. Em busca dessa construção, iremos a seguir, analisar e discutir os dados obtidos no questionário aberto (APÊNDICE B).

6.1 Desvelando as concepções

Neste momento, apresentaremos ao leitor os dados obtidos por intermédio do questionário aberto (APÊNDICE B), o que revela as concepções construídas na história de vida dos professores, no que se refere à criança pequena, ao trabalho docente e à instituição de

cuidado e educação.

Esclarecemos nossa opção em apresentar os dados obtidos no questionário, de modo a possibilitar a intencionalidade, implícita e explícita das respostas. Nessa perspectiva, conforme comentamos na metodologia, empregamos como técnica a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), ou seja, mediante a categoria de análise, verificamos a frequência, ausência/presença dos dados e os indicadores qualitativos da análise.

Em face da técnica de análise, é bom ressaltar que há categorias cujas respostas se enquadravam em subcategorias, porém as consideramos de modo a contemplar as especificidades das respostas.

As categorias de análise elaboradas para apreender elementos constitutivos da formação identitária de docentes foram as seguintes:

Escolha da docência na Educação Infantil;

O que é o trabalho docente com crianças pequenas;

O papel da instituição de cuidado e educação;

Quem é criança pequena;

Identificação com a prática docente;

Reconhecimento da profissionalidade docente no trabalho com crianças pequenas;

Saberes, experiências e aspectos relacionados ao trabalho com crianças pequenas.

Vale observar que apresentaremos as categorias ao mesmo tempo em que procederemos à análise e à discussão dos dados.

Tabela 11 – Categoria: escolha da docência na Educação Infantil

Com base na frequência dos dados obtidos, verificamos que os professores apresentam como justificativa para exercerem a função de Professor de Desenvolvimento Infantil a estabilidade profissional que o serviço público proporciona e o interesse pela faixa etária das crianças.

Subcategoria: Justificativa estabilidade econômica

RESPOSTAS	FREQUÊNCIAS
Estabilidade no emprego público municipal	6
Interesse pela educação e serviço público	5
Necessidades econômicas	3

Subcategoria: Justificativa formação pessoal e profissional

RESPOSTAS	FREQUÊNCIAS
Interesse pela faixa etária	4
Formação acadêmica e trabalho na área	2
Superação das dificuldades pessoais	1
Por desenvolver atividades voluntárias em creches	1
Retorno às atividades profissionais	1
Experiência anterior com crianças	1
Incentivar a irmã	1

Para ilustrar a regularidade e frequência dos dados, apresentaremos os excertos das respostas dadas pelos professores. Observa-se, na justificativa, certa resignação ao evidenciar e/ou pleitear um cargo público, atrelado à segurança, estabilidade econômica e social, à paixão/afetividade em trabalhar com crianças pequenas.

A vontade e o sonho de trabalhar com educação infantil e pela oportunidade de obter um cargo público. (Laura).

Sempre gostei de atividades ligadas a educação e quando surgiu a oportunidade para trabalhar com as crianças pequenas não pensei duas vezes. (Giani).

Primeiro, minha paixão em trabalhar com crianças pequenas. Acho fantástico o relacionamento que eles tem com a gente e como se desenvolvem no decorrer do ano, é incrível. Gosto muito desta faixa etária. (Nina).

No primeiro momento foi por estar desempregada e, depois, foi por gostar do trabalho que é realizado com as crianças desta faixa etária. (Nilza).

Tabela 12 – Categoria: o que é o trabalho docente com crianças pequenas

A partir da análise dos dados, os professores participantes desta pesquisa consideram o trabalho docente com crianças pequenas o espaço para desenvolver a autonomia e socialização entre as crianças, como podemos observar nas seguintes respostas.

Subcategoria: Justificativa referente ao desenvolvimento e aprendizagem mediatizados nas interações

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Formação educacional, promover melhores condições socioculturais	5
Desenvolver a autonomia e socialização entre as crianças	4
Ajudar a criança a desenvolver-se	4
A base da educação e desenvolvimento	3
Preparar para o futuro	3
Cuidar e educar	3
Esperança de um mundo melhor	1
Seriedade e dedicação	1

Subcategoria: Justificativa ambiguidade do trabalho docente

RESPOSTAS

FREQUÊNCIA

Limite tênue entre o papel das famílias e professores

1

Com base nos dados, identificamos a ambiguidade existente entre a função docente no trabalho com crianças pequenas, na relação entre o cuidar e educar, e as situações cotidianas em que o professor se defronta com uma realidade na qual as condições de vida das crianças sinalizam para uma possível prática pedagógica enveredada na concepção assistencialista, característica de um instrumento que oportuniza minimizar as “supostas” carências.

A esse respeito, Kuhlmann Júnior (1998) e Sanches (2003) apontam formas diversas de trabalho construídas historicamente pelos profissionais que atuavam com crianças pequenas, o que desencadeia, para esse grupo de professores, a transitoriedade na identificação da profissionalidade docente, na Educação Infantil, haja vista a historicidade das instituições de cuidado e educação e a realidade atual do trabalho intencionalmente educativo.

Averiguamos que as respostas são muito pertinentes e apontam avanços.

Acredito que o trabalho com crianças pequenas seja uma forma de educação, acesso a novos conhecimentos e informações e, dependendo da esfera social da criança, até mesmo, meio de condições dignas de vida (alimentação e higiene). Nosso trabalho também possibilita a socialização e convivência em grupo. (Elisangela).

Penso que o trabalho com crianças pequenas é de extrema importância. É através deste trabalho que a criança poderá se socializar com outras crianças e adultos, obter uma rotina diária e se desenvolver em diversos aspectos. (Laura).

O cuidar e educar, promover a socialização e autonomia, construir conhecimentos e criar vínculos afetivos. (Ma).

Verificamos também o trabalho docente da seguinte perspectiva:

O cuidar e educar para um futuro melhor, mais autônomo respeitoso e acreditar em um futuro melhor. (Dulce).

É um trabalho difícil, pois os pais acreditam que a função dos professores é cuidar (limpar, dar banho, tirar das fraldas) e dar a educação que eles deveriam dar em casa, pois não têm paciência com os filhos e deixam a responsabilidade toda para nós. (Kinha).

As respostas revelam uma mudança de concepção acerca do trabalho docente com crianças pequenas. Os participantes consideram as ações de cuidar e educar interdependentes e indissociáveis, um trabalho que envolve relações intensas entre criança-criança, criança-adulto, além do reconhecimento da possibilidade de melhoria na qualidade de vida da criança.

Haddad (2006) alerta sobre a dificuldade que adultos têm em reconhecer a essência da educação, no papel de formação do sujeito integral. A esse propósito, a autora acrescenta:

Os adultos que não percebem essas dimensões são incapazes de alcançar a essência da educação, de entender o que significa aprender e o que significa ensinar; de captar o valor essencial da infância, da sabedoria infantil; não conseguem ultrapassar o ponto de vista do adulto para olhar a criança do ponto de vista dela. (p. 539).

No tocante às concepções, notamos o trabalho docente num viés de formação/preparação da criança para o futuro, perspectiva que concebe a criança como um vir-a-ser, como se o contexto sócio-histórico vivido pela criança não a fizesse, aqui e agora, sujeito sócio-histórico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005; KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Outro aspecto focalizado pelas professoras são as representações que os pais têm sobre o papel da instituição de cuidado e educação concomitante ao trabalho docente, tendo em vista a historicidade e o caráter assistencialista que vigorou durante muitos anos sobre o trabalho com a criança pequena.

Desse modo, concordamos com Oliveira-Formosinho (2005), ao tomar o trabalho educativo e o trabalho docente nas instituições de cuidado e educação na perspectiva das interações alargadas, sendo um dos instrumentos de diálogo entre família, comunidade, instituição e outros segmentos sociais. O diálogo estabelece um vínculo entre os sujeitos e, conseqüentemente, permite apreender as representações construídas ao longo do tempo, as diferentes realidades dos sujeitos, assim como possibilita (re)significar práticas e concepções.

Consideramos esse processo de reconhecimento e construção das interações alargadas em âmbito institucional um caminho a ser conhecido e desempenhado cotidianamente no trabalho docente, na busca da superação de representações cristalizadas e superadas, nos referenciais legais.

Tabela 13 – Categoria: Papel da instituição de cuidado e educação

Com o objetivo de apreender as concepções que os professores têm sobre a função social da instituição de educação infantil, constatamos, com maior frequência de respostas, espaço para a formação de princípios para a vida futura, espaço que oportuniza a convivência e experiências coletivas e significativas, além de outra vertente de concepção, como função de suprir “supostas necessidades físicas, econômicas, sociais e afetivas da criança.

Subcategoria: Justificativas referentes à função sócio-educativa da instituição

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Promover espaços de convivência infantil, experiências significativas	6
Desenvolver ações complementares à família e o papel pedagógico	3
Cumprir os direitos	2
Ser um espaço mais educacional, cuidar e educar	2
Oportunizar ambiente seguro e bons profissionais	1

Subcategoria: Justificativas referentes a problemas relacionados à condição social da criança

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Princípios para a vida futura	5
Suprir as necessidades/ausência dos pais	4
Papel fundamental	2

Concretamente, constatamos as diferentes concepções:

Acredito que a instituição de educação infantil (os CEIS) tem como função promover este espaço para a convivência infantil, propiciando o desenvolvimento da criança enquanto ser social. Promover experiências significativas e que valorizem a criança como centro de sua atenção. (Elisângela).

Tecer redes, ou seja, criar canais abertos de comunicação com famílias e comunidades, de modo a compreender suas necessidades, suas potencialidades e atuar ao encontro da valorização de sua cultura e superação das dificuldades. Entendo que a proposta do CEU transcende essa concepção, uma vez que a relação escola e comunidade estreita-se e se consolida ano a ano, mas, mesmo diante desse quadro promissor, ainda há muito a ser superado. (Ana Mazi).

É onde as crianças possam se relacionar umas com as outras, aprendem e se adaptam a seguir regras, possam ter a liberdade de se expressar e expor o que sabe. Mas os pais acreditam que seja um depósito de crianças, pois mandam crianças doentes, não permitem que tenham férias, já que não têm paciência com os filhos, já que “fazem” um atrás do outro. (Kinha).

Concepções relacionadas ao processo histórico do trabalho com crianças pequenas também são acionadas:

A instituição de Educação Infantil tem o papel de oferecer guarda segura de crianças com 0 a 3 anos facilitando a vida dos pais e oferecendo às crianças atendimento digno quanto alimentação, cuidados pessoais e educação. (Deisan).

A partir dessa concepção de instituição de cuidado e educação, buscamos caracterizar os diferentes significados atribuídos à função social compreendida pelos participantes.

Identificamos, nas suas respostas, a presença marcante de resquícios históricos na formulação da representação da instituição de cuidado e educação, ou seja, função atrelada à

condição social e econômica das famílias e crianças, “a imagem marcada pela filantropia, dádiva, favor, deficiência e pobreza” (SANCHES, 2003, p. 16).

Concordamos com Kuhlmann Júnior (2000), ao apontar a possível relação entre a instituição de cuidado e educação como espaço substituto da família, depósito de crianças, cuja concepção ainda está presente no imaginário social e, conforme verificamos na resposta acima, os pais compartilham essa representação construída historicamente.

Os referenciais legais da Constituição de 1988 e LDB 9394/96 atribuem à Educação Infantil um caráter educativo e reconhecem a integralização entre as ações de cuidar e educar, assim como ação complementar à ação da família.

A ênfase pelo ordenamento legal, gradativamente, provoca mudanças na concepção acerca da função social e da intencionalidade educativa presentes no trabalho com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação. Verificamos a tentativa dos professores de romper e superar a concepção assistencialista.

Tristão (2004, p.04) declara: “A creche é o lugar onde estas relações fraternas, de solidariedade, de comprometimento, de ajuda ao outro, de se importar com o outro podem acontecer.”

Tabela 14 – Categoria: quem é a criança pequena

Com relação à concepção de criança, identificamos forte tendência em considerar um indivíduo em fase de formação e desenvolvimento, criança como sujeito de direitos.

Subcategoria: Justificativa referente à criança construtora do conhecimento

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Indivíduo em fase de formação/desenvolvimento	9
Pronta para aprender	3
Sujeito de direitos	2
Ser rico em experiência, cultura	1

Subcategoria: Justificativa referente à criança como um vir-a-ser e frágil

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Um ser humano com infinitas possibilidades de se transformar em um adulto humanizado	3
Inserida num meio socioeconômico desfavorável, mas capaz de entender o mundo, com diferentes linguagens	3
Ser indefeso e dependente do adulto	2
Adulto em miniatura	1
Espontânea e possuidora de saberes (mas não possui tal compreensão)	1

As justificativas apontadas pelos participantes foram:

A criança é um ser rico em experiências, sentimentos e vivências que devemos aproveitar para conhecer o mundo em que ela se relaciona e a partir disso trocar experiências e ainda auxiliá-la em seu desenvolvimento, porém sem tirá-la de sua cultura. É um ser humano ávido por novas experiências e aberto ao conhecimento. (Valéria).

É um ser (indivíduo) que deve ser respeitado e tratado com toda a dignidade. Deve ser respeitado seu ritmo e suas características.

Para mim a criança é um aprendizado novo a cada instante. Até hoje, com 1 ano e 7 meses, aprendi muito com elas. É infinitamente prazeroso. (Priscila).

Destacamos ainda outras concepções sobre criança:

É uma criança que mesmo com várias dificuldades socioeconômicas tem a curiosidade de entender o mundo que está a sua volta. (Pequena Sombra).

Criança para mim é aquela que possui todo o universo adulto em desenvolvimento, no que se refere às atitudes e compreensão. (Mari).

É um ser indefeso que precisa ser acolhido com carinho, afeto, confiança. É alguém que se desenvolve através de estímulos e do relacionamento com o outro, que aprende, mas também tem muito para nos ensinar. (Nina).

Crianças de 0 a 6 anos que merecem todo nosso carinho, atenção e ter a oportunidade de aprender, conhecer o novo e se desenvolver. Serão adultos amanhã e irão contribuir para o futuro do Brasil. (Laura).

Com o objetivo de elucidar os dados acima, recorreremos a Dahlberg, Moss & Pence (2003), a fim de abordar as concepções identificadas historicamente acerca do sujeito criança. Nesse sentido, averiguamos uma forte tendência em considerar a criança um adulto em miniatura, em situação desfavorável social e economicamente.

É importante destacar que a concepção de criança, de certa forma influencia a prática educativa do docente. Ao se reconhecer a criança como “pobre”, há a tendência de direcionar o trabalho de modo a suprir essa possível necessidade.

Enquanto os autores apresentam e discutem a necessidade de superação das concepções construídas e legitimadas, ao longo do tempo, sobre a criança, como ser passivo a sofrer todas as mazelas de um contexto desprovido de bens culturais, sociais, ambientais, econômico, verificamos a representação de professores que concebem a criança como co-construtora do conhecimento e sujeito de direitos (MOSS, 2005).

Retornando aos dados acima apresentados, observamos a concepção de criança como

sujeito capaz de aprender, desenvolver e interagir, que deve ser respeitado em sua especificidade e particularidade.

Nesse emaranhado de concepções emergentes, verificamos, nos documentos legais, tanto em âmbito nacional, quanto institucional, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos; isso implica mudanças na prática formativa docente, na (re)significação de espaços e tempos, na elaboração de atividades com intencionalidade educativa. Contudo, o processo de mudança de concepção exige diretamente o interesse dos sujeitos em transformar seu modo de pensar e agir.

Tabela 15 - Categoria: Identificação com a prática docente

Ao perguntarmos aos professores qual situação-problema, dentre as três alternativas ilustradas, mais se identifica com sua prática docente e sua justificativa, obtivemos o maior índice de respostas à alternativa 3, sendo a rotina diária e o papel do professor como mediador as justificativas apontadas como elementos correspondentes à prática educativa diária, no trabalho com crianças pequenas.

Alternativa 1: () a professora chega para mais um dia de trabalho. Verifica as agendas (caderno de comunicação entre pais e professores), recorda às crianças as regras estabelecidas para o bom andamento das atividades. Disponibiliza alguns brinquedos aleatoriamente para as crianças, observa as brincadeiras e intervém na atividade somente quando há conflitos entre criança-criança, monitorando o comportamento. Conversa com os pais sobre as dificuldades e problemas que a criança apresentou no dia. A organização do tempo é em função das rotinas do CEI.

Alternativa 2: () a professora chega para mais um dia de trabalho. Verifica as agendas (caderno de comunicação entre pais e professores), relembra e combina novamente com as crianças as regras para o bom andamento das atividades do dia. Apresenta e conversa com as crianças as atividades a serem desenvolvidas. Em situações de conflito, procura separar as crianças e conversar separadamente sobre as regras de convivência. Estabelece uma relação de diálogo com os pais, procurando conhecer melhor a criança.

Alternativa 3: () A professora chega para mais um dia de trabalho. Verifica as agendas (caderno de comunicação entre pais e professores), conversa com as crianças e as orienta a escolher alguns brinquedos para brincar na sala. Brinca, interage com o grupo, representa personagens, observa as brincadeiras, como o jogo simbólico, oportuniza situações diferenciadas como leitura de histórias, utiliza diferentes espaços físicos, incentiva a participação individual e coletiva nas atividades, valoriza as produções artísticas da criança.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Alternativa 3	21
Alternativa 1	3
Alternativa 2	1

Subcategoria: Justificativa alternativa 3

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Rotina diária	11
Professor mediador	9
Aprender e crescer juntos	2
Experiência profissional	1
Não justificou a escolha	1

A ambiguidade existente no trabalho docente com crianças pequenas, em instituições de cuidado e educação, nos permitiu averiguar o fenômeno da formação identitária como processo contínuo e complexo, e um fato relacionado à história de vida do professor, à formação inicial e continuada, ao contexto sócio-histórico, bem como ao contexto de trabalho. Não obstante, verificamos a formação adequada dos professores, a (re)significação de conceitos e práticas, a perspectiva de que a prática docente relaciona-se não só à vivência com as crianças, diariamente, mas no sentido amplo de sua função no processo de interações alargadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005), na apropriação da intencionalidade educativa, no reconhecimento primordial da criança como sujeito de direitos (MOSS, 2005).

Para Oliveira-Formosinho (2005, p.139), “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir”, e isto é o que revelam as justificativas.

Procuo realizar na minha prática diária a vivência e exploração de diferentes situações, dinamizando o trabalho com a turma, promovendo o desenvolvimento da mesma sob várias óticas (cognitivo, motor, social, afetivo e atitudinal). Nem sempre é possível garantir essas experiências diariamente, dada a rotina flexível da sala (que conta com imprevistos recorrentes), mas nos focamos na tentativa de garantir e preconizar tais situações. (Ana Mazi).

Acho importante a minha interação com as crianças, principalmente porque, quando dirijo as atividades a serem realizadas (conversando, cantando, brincando, contando histórias, dentre outras), as mesmas se sentirão seguras e com vontade de estar ao meu lado e dentro da escola. (Deisan).

Para entender o pensamento infantil, realizo brincadeira ou as deixo escolher e sempre pergunto o porquê das escolhas e como ela a realizam. Sem contar que ao mesmo promovo espaços para a construção da autonomia e do senso crítico. Pois, mesmo de forma simples, as crianças justificam as suas escolhas e pensamentos. (Pequena Sombra).

Professor tem de ter e dar informações sobre suas crianças. O conversar e o combinar faz parte do encantamento. Brincar junto, saber observar quando brincam. Diversificar atividades, brincadeiras, espaços. Saber a hora de “soltar” e de intervir, valorizar, fazer relaxar e aconchegar seus alunos. (Fa).

Subcategoria: Justificativa alternativa 1

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Experiência como docente	3

Com relação à alternativa 1, as justificativas apontadas pelas duas professoras demonstram o limite tênue entre as atribuições do docente para atuar com crianças pequenas e o contexto vivenciado, ou seja, reconhece-se a necessidade de organização coletiva, no entanto, a dinâmica representada na situação-problema revela a ausência de intencionalidade educativa.

Assim, de acordo com Pérez-Gómez (1995), a função docente relaciona-se ao enfoque técnico-academicista, cuja característica é a de fazer prevalecer o cumprimento de normas e atividades na prática educativa.

Acho que tudo aquilo que fazemos tem que ter um parâmetro, organização e participação de todos. (Martinha).

Na verdade, a minha resposta é a 1, pois atualmente exerce a função de volante dentro do quadro de PDI, então eu sigo o que a professora titular da sala estabelece. (Kinha).

Subcategoria: Justificativa alternativa 2

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Rotina diária	1

No que concerne à alternativa 2, apenas uma professora respondeu ser a alternativa mais condizente com sua prática educativa. Destacam-se alguns aspectos que dificultam o trabalho, como a proporção criança-professor, a dificuldade em realizar atividades direcionadas em função dos inúmeros conflitos existentes. Contudo, observa-se o desenvolvimento da prática centrado no adulto, mas a argumentação é refletida na dinâmica de convívio e convivência com as crianças.

Minha escolha (x) é a mais aproximada da nossa rotina, porém, não há regras pré-estabelecidas. As regras são faladas no momento em que o conflito acontece e devido a quantidade de crianças na mesma sala, praticamente administramos os conflitos o tempo todo. O número classificado com o 2 é a ideal, mas como a anterior com mais intensidade. (Priscila).

Tabela 16 - Categoria: Reconhecimento da profissionalidade docente no trabalho com crianças pequenas

Verificamos nas respostas dos professores o reconhecimento profissional da docência na educação infantil, especificamente no trabalho com crianças pequenas, consideram ser o trabalho diário fator primordial desse processo, seguido de pesquisas sobre o trabalho docente e prática educativa, além da satisfação pessoal.

Subcategoria: Justificativa referente ao trabalho e formação profissional

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Relacionado ao trabalho diário	10
Pesquisa sobre o trabalho docente e prática diária	5
Satisfação pessoal	5
Estar disponível para aprender, superação de pré-conceitos	2
Saber os desafios da faixa etária	1

Subcategoria: Justificativa referente ao não reconhecimento profissional no exercício da docência

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Não sente necessidade de voltar a estudar, porém há a satisfação, ao observar a resposta aos estímulos dados às crianças	2

Os dados nos revelam a importância do contexto de trabalho para a formação do professor, o que, conseqüentemente, contribui com a constituição da identidade individual e coletiva.

Considerar a amplitude das possibilidades de (re)conhecer elementos aparentemente conhecidos no dia-a-dia de trabalho, dinamizar as relações, elaborar situações novas e desafiadoras, participar das escolhas e decisões são elementos fundamentais no trabalho, em instituições de cuidado e educação. Em termos gerais, simplificar o trabalho diário ao cumprimento da jornada de trabalho e das atividades pré-estabelecidas na rotina institucional significa compreender a profissionalidade num viés técnico-academicista, o que não coaduna com as necessidades e interesses da educação infantil.

Nesse sentido, verificamos que as professoras se acham docentes de crianças pequenas, articulando a história do trabalho com crianças pequenas em instituições de cuidado e educação com a experiência docente.

Paulatinamente, estamos à caminho desse reconhecimento e entendo que estamos acertando nossa condição, uma vez que deixamos de pertencer a SAS (Secretaria de Assistência Social) para atuar junto à SME. A transição de secretarias culminou para a transformação de nossa função e, conseqüentemente, deixamos de nos focar na atividade assistencialista para assumir o caráter educativo na rotina do CEI,

buscando, através de fundamentos teóricos atribuir intencionalidade em cada ação que promovemos. (Ana Mazi).

Sim, claro que me reconheço. Procuro ler tudo sobre o desenvolvimento dos bebês, converso com colegas sobre o tema e fico muito surpresa com a reação de outras pessoas, fora da escola (CEI) que insinuam que o que faço é um trabalho “inferior” como se se tratasse apenas de trocar fraldas. Quando as encontro e ouço esse tipo de comentário, sempre tenho o ímpeto de esclarecer detalhes que justifiquem a importância do que faço. (Francesca).

Acredito que realmente sou professora de crianças pequenas, pois consigo criar um bom vínculo com elas; consigo realizar as atividades que me proponho trabalhar e na maioria das vezes, consigo atingir meus objetivos. Acompanhando o desenvolvimento das crianças. Acredito que o professor de crianças pequenas deve ser um bom observador para poder interferir e interagir de forma constante e adequada junto às crianças. (Valéria).

Identificamos também 2 (dois) professores que acham que a função exercida na docência, especificamente no trabalho com crianças pequenas, não oportuniza o reconhecimento profissional.

As justificativas sinalizam a análise no sentido de discutir a representação do que é ser professor, para esses professores, visto o discurso eminentemente sagrado do trabalho educativo e o desprestígio atribuído à modalidade da educação, a especificidade da criança pequena.

Não sinto que no final do dia minha missão está cumprida. Pretendo voltar a estudar e me atualizar nesta área. Mas já me sinto como profissional da área, pelo simples fato de sentir uma satisfação imensa quando vejo que as crianças respondem aos estímulos, e demonstram muita alegria. (Priscila).

Eu me identifico melhor com crianças um pouco maiores (de 5 a 7 anos), pois o trabalho desenvolvido sai mais espontâneo, por parte deles, e a professora consegue perceber se os objetivos foram atingidos. Nessa faixa etária, (0 a 3 anos) o resultado só se vê mais para frente. (Kinha).

Sanches (2003) salienta, em sua pesquisa, a dificuldade encontrada por parte dos profissionais que atuam em creche em reconhecer-se profissionalmente, em função da própria condição de trabalho, ou seja, da especificidade do trabalho com crianças pequenas.

Identificamos, gradativamente, aspectos relacionados à constituição da formação da identidade docente, portanto, o reconhecimento da profissionalidade. No tocante a essa perspectiva, os argumentos apontados, de maneira específica, compartilham da história do trabalho com crianças pequenas, bem como do contexto sócio-histórico na qual os professores vivem.

A formação inicial e continuada constitui elemento significativo para o

reconhecimento e identificação profissional. Não obstante, os professores revelam ser um processo de construção gradativa, para a superação da função atribuída e desempenhada pelos profissionais que atuam com crianças pequenas.

Um aspecto qualitativo apontado pelos professores é a transição das instituições de cuidado e educação da SAS para a SME – Decreto nº 41.588 de 28 de dezembro de 2001, fato que ratificou o enquadramento dos profissionais que atuavam em creche/CEI, no magistério municipal, com a efetiva mudança no perfil profissional.

Os dados nos revelam que os professores possuem formação específica para a docência, na Educação Infantil, possuem a visão histórica do trabalho com crianças pequenas e do contexto em que estão inseridas, de maneira que todas as referências vislumbram o reconhecimento paulatino do trabalho docente, na perspectiva interdependente das ações de cuidado e educação na primeira infância.

Rocha (2005) e Moss (2005) sinalizam a necessidade de reconceituar a infância, a instituição de cuidado e educação, e o trabalho docente, em benefício da construção de sentidos e significados das ações envolvidas no cotidiano do trabalho educativo, objetivando a pedagogia da infância e da educação infantil.

A construção da formação identitária dos professores, participantes desta pesquisa, transcende as meras representações e imagens da criança, do trabalho docente e da instituição de cuidado e educação, pois, mediante o processo de desnaturalização dos fatos, das ações, da prática educativa, o professor se depara com uma realidade na qual conflitam crenças, valores e princípios legitimados socialmente e aquilo que realmente ele-professor acredita ser seu papel, dentro de uma instituição educacional.

Concordamos com Ciampa (1986, p.128), quando afirma que “identidade é metamorfose”, os diferentes contextos em que o professor vivencia as relações e vínculos estabelecidos com as crianças, adultos, emergem de um processo contínuo, complexo e transformador.

É oportuno ressaltar que, mesmo as respostas obtidas dos professores que disseram não se reconhecer com o trabalho docente com crianças pequenas, evidenciam uma situação de crise na formação identitária profissional, demonstrando que os docentes buscam, almejam formas de superar essa crise, em cursos de formação e no próprio cotidiano de trabalho.

Tabela 17 - Categoria: Saberes, experiências e aspectos relacionados ao trabalho com crianças pequenas

Constatamos, com base nos saberes, experiências e aspectos relacionados ao

trabalho com crianças pequenas, que os professores acreditam ser necessário apropriar-se e utilizar, na prática docente, a expressão polissêmica caracterizada nesses elementos. Identificamos conhecimentos teóricos, práticos, legislação e aspectos inter-relacionais.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Conhecimentos oferecidos em cursos específicos e geral (saberes filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos, leis, trabalho com valores)	7
Proporcionar, oportunizar o desenvolvimento da criança	4
Atividades de diversificadas	3
Conhecimentos psicossociais e psicopedagógicos	1
Oportunizar a felicidade da criança	1
Experiências diárias	1
Saberes pedagógicos relacionados à faixa etária, bom senso e sensibilidade	1
Cuidar e educar, atitudes de autonomia	1
Reflexão sobre a prática educativa	1
Pedagogia da escuta	1
Brincar, incentivar atividades individuais e coletivas, e estimular diferenciadas situações de construção do conhecimento	1
leitura/escrita/produções, não de forma convencional, mas a que faz parte da fase da criança (pseudo)	
Construção da identidade das inteligências múltiplas para um futuro profissional	1
Evoluir no trabalho, pois faz parte da nossa escolha	1
Colocar-se no lugar da criança	1

A maior parte dos professores responderam que os saberes, experiências e aspectos relacionados ao trabalho com crianças pequenas correspondem, na prática, aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, a oportunizar o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento de atividades diversificadas.

Para Imbernón (2001), a formação inicial e permanente são integradas por atividades específicas da docência e contribuem com a constituição da identidade profissional. Nesse sentido, sustenta:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com

o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. (IMBERNÓN, 2001, p. 61).

Contudo, percebemos diferentes conceitos explicitados nas respostas, com relação aos saberes, experiências e aspectos, os quais convergem entre a construção da identidade, o incentivo à participação em brincadeiras individuais e coletivas, à reflexão sobre a prática entre outros.

Acredito que o professor de desenvolvimento infantil deve ser um bom observador, ter facilidade em se relacionar com crianças pequenas; saber criar vínculo afetivo e emocional com as crianças, saber interferir de forma correta, gostar de interagir com as crianças; ter linguagem adequada para falar com as crianças; noções básicas de higiene e cuidados e, claro, deve conhecer as fases do desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e como trabalhar com cada etapa destas idades e ainda ter didática de forma alegre e descontraída, proporcionando um contato da criança com a escola – alegre e saudável. (Valéria).

Acho que todos aqueles oferecidos em cursos específicos: saberes filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos, conhecimentos de leis etc., mas penso que há algo que necessita de mais aprofundamento, já que nossa função requer o trabalho simultâneo de 2 ou 3 professores na mesma sala, isto é, conhecimento e prática de tudo o que pode melhorar o relacionamento humano e trabalho com questões que envolvam valores como respeito e solidariedade. (Francesca).

Se informar o mais possível sobre a faixa etária através de leituras específicas. O conhecimento teórico.

Somente o teórico não leva a nada as experiências vividas no dia a dia juntamente como conhecimento obtido com os estudos que transformam o professor se ele tiver boa vontade. (Fá).

É premissa na Educação Infantil a promoção de atividades com a linguagem oral, propiciando a aquisição e enriquecimento do repertório lingüístico, associado à utilização de recursos lúdicos (dramatizações, fantoches, ilustrações e outros). Brincadeiras e atividades que desenvolvam a motricidade também são fundamentais e, por fim, conceitos inerentes ao convívio social devem permear toda e qualquer prática educativa que se pretenda formativa e transformadora. Respeito ao próximo e às diferenças, valorização de si e do outro e outros valores são de suma relevância nessa modalidade educativa, que é entendida enquanto base na formação humana. (Ana Mazi).

Identificamos uma justificativa que considera os saberes, aspectos e experiências elementos reducionistas, no trabalho com a criança pequena, devido à especificidade da faixa etária de 0 a 3 anos; dessa argumentação, inferimos a concepção de criança como sujeito limitado em suas potencialidades.

Rodas de conversas, de cantos e histórias, mas essa idade nos pedia um pouco para desenvolver outros tipos de atividades, então se torna meio repetitivo. (Kinha).

Ao nos depararmos com as constatações ilustradas nos registros das respostas dadas pelos participantes, verificamos a pulverização de saberes, experiências e aspectos apontados

pelos professores como fundamentais no trabalho cotidiano com crianças pequenas.

Identificamos a observação, interação criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto, formas de comunicação e expressão, saberes filosóficos, sociológicos, psicológicos, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, respeito às diferenças, articulação entre os saberes, conhecimentos experienciais e conhecimentos teórico-científicos.

Apesar das conjecturas apontadas pelos docentes, os estudos indicam que “os saberes profissionais trabalhados nos cursos de formação inicial estão impregnados de um determinado entendimento de identidade profissional” (GUIMARÃES, 2004, p.60).

Os cursos de formação inicial são apenas um viés de formação; entretanto, há de se levar em conta outras nuances, como a história de vida, os valores, as concepções, os princípios, os desejos, os sonhos, os anseios articulados à experiência profissional como docente. Essa imbricação de vivências possibilita conhecer, identificar e se apropriar de saberes e aspectos necessários ao trabalho com crianças pequenas.

A formação continuada, também mencionada pelos professores, na opinião de Imbernón (2001), contribui com a qualificação profissional, o conhecimento específico do trabalho, desenvolve habilidades, competências, corrobora a reflexividade crítica da prática, na relação com a atividade docente.

Ao verificarmos os dados, reconhecemos a diversidade de saberes atrelados à experiência profissional, mas é necessário articular as ações de cuidado e educação, considerar o aspecto lúdico como forma de comunicação e expressão das crianças, a valorização do contexto sociocultural da criança, família e instituição, o emprego de uma metodologia específica no trabalho com crianças pequenas, a organização do espaço, do tempo, da rotina, a interação comunidade-instituição de cuidado e educação.

A esta altura, não podemos mais falar em saberes, aspectos e experiências particularizadas e fragmentadas, porém temos que tomá-los em sua complexidade e interdependência, pois sinalizam a multidimensionalidade do trabalho docente com crianças pequenas, da formação em consonância com a concepção da criança como sujeito coconstrutor do conhecimento.

Concordamos, pois, com Imbernón (2001), quando argumenta:

Exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos que buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho. (p.102)

Diante dessa exposição, identificamos o perfil profissional dos docentes da educação infantil, as concepções relativas à criança pequena, ao trabalho docente e à instituição de cuidado e educação, como aspectos indissociáveis na formação da identidade do docente da Educação Infantil.

Temos conseguido abordar e analisar, de acordo com os preceitos da legislação, aspectos que fundamentam a constituição da identidade individual e coletiva, ou seja, do professor e da instituição de cuidado e educação, haja vista a exigência de formação inicial, a formação continuada, a educação infantil como primeira modalidade da educação básica, a criança como sujeito de direitos.

O professor, certamente, nesse contexto, é um dos principais responsáveis pela (re)significação de sua prática pedagógica, da socialização, partilha e construção de saberes, conhecimentos e experiências. Esse cenário complexo, em que surgem situações problemáticas e conflitantes, recoloca o sujeito-professor na condição de rever e reavaliar o processo de identidade em que perpassa toda sua vida e toda sua existência.

Da mesma forma como iniciamos esta discussão, reiteremos que a profissionalidade docente, assim como a identidade, envereda por um caminho de superação de paradigmas ou legitima práticas, discursos e conceitos.

Consideramos, todavia, esse contexto singular, específico, no qual a pesquisa se desenvolveu, um desencadeador de questionamentos e reflexões, de sujeitos-professores envolvidos no processo de autoformação e formação institucional. Essa realidade ora apresentada “frutifica” o caráter educativo do trabalho com crianças pequenas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente, que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some, se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não me canso de admirar. (FREIRE, 1996, p. 102-3).

Parafraseando Freire (1996), a pesquisa, a pesquisa em educação, a delimitação do objeto de estudo, a compreensão do fenômeno são processos que delineiam escolhas, posicionamentos e requerem objetividade. Isso envolve sentimentos, anseios, angústias, conflito. Consiste em conceber a história em sua complexidade, complexidade abarcada em um emaranhado de relações e significações entre homem, natureza e conhecimento.

Nessa perspectiva, colocar um ponto final nesta história, para nós, é desconsiderar o caminho a ser construído a partir do nosso passo inicial. É desconsiderar os diferentes olhares e interpretações. É limitar as possibilidades de (re)significação da história.

Foi nesse cenário, de uma instituição pública de cuidado e educação de crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade, que nos deparamos com o professor e com o processo de formação identitária.

É um contexto marcado pela ambiguidade histórica do trabalho com crianças pequenas, pela indefinição de papéis e funções a serem desempenhadas pelos profissionais, pela articulação entre as ações de cuidado e educação, pelo protagonismo dos professores no processo de formação e autoformação, pela especificidade e singularidade da criança pequena, dentre outros aspectos.

Contudo, acreditamos que, mediante a ambiguidade, ser professor é reconhecer a incompletude do trabalho. Incompletude no sentido de buscar, conhecer, apropriar-se e apreender elementos novos, conhecimentos, saberes, histórias e práticas.

Assim, diante de tudo o que foi exposto neste estudo, queremos ressaltar que o desafio

proposto para a realização desta pesquisa foi concretizado, porém não concluído.

Percebemos, a partir das leituras realizadas, do trabalho de campo, dos dados obtidos, do exercício constante de reflexão, da (re)tomada de decisões, o caminho surpreendente que é o desenvolvimento de uma pesquisa, neste caso, a Dissertação de Mestrado.

Todavia, se podemos dizer algo a esse respeito, dizemos que analisar e compreender o fenômeno da formação identitária de docentes que atuam com crianças pequenas de 0 a 3 anos não é tarefa simples de desempenhar, destarte, não é algo que limita nossas possibilidades de conhecer, apreender e emergir daquilo que observamos e experienciamos, cotidianamente.

Esses meandros do processo investigativo trilhado por nós revelaram, em sua tessitura, a (in)certeza de que inquietações foram provocadas, de que identificações foram realizadas, de que questionamentos foram elaborados, de que desafios foram suscitados no decorrer desta nossa caminhada.

Por isso, com o objetivo de contribuir com discussões e reflexões acerca da identidade profissional do docente da Educação Infantil, abordamos, neste estudo, a formação da identidade individual e coletiva, as concepções historicamente construídas sobre a criança pequena, a instituição de cuidado e educação e o trabalho docente.

Contextualizamos sócio-historicamente a instituição pesquisada – CEI –, tanto no que se refere à transição da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, quanto no que concerne às legislações municipais e institucionais, ao perfil profissional e às concepções vigentes dos professores.

Retomemos, então, os objetivos propostos para a realização desta pesquisa, em que vislumbramos identificar o perfil profissional e identitário dos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos, além de apreender elementos constitutivos do trabalho docente, como, criança pequena, trabalho docente e instituição de cuidado e educação.

Mediante esse desafio, observamos alguns elementos, suscitados pela nossa hipótese, explicitada no início deste estudo, de que há uma possível não identificação por parte dos professores com o trabalho realizado com crianças pequenas, bem como de que existe uma crise na formação identitária, seja profissional, seja institucional. Averiguamos, de acordo com os procedimentos metodológicos de pesquisa, o aprofundamento teórico, a existência de identificação, por parte dos professores, no trabalho docente com crianças pequenas, fato esse relacionado à prática educativa e ao contexto formador.

O fenômeno da formação da identidade individual, concomitante à identidade coletiva e institucional, transcende momentos de crise, em função da historicidade da creche/CEI e das concepções que influenciavam e influenciam a prática docente, assim como a clareza da

função social e educativa das instituições de cuidado e educação, na sociedade contemporânea.

Identificamos oscilações de posicionamentos e concepções, por parte dos professores, no que tange à profissionalidade docente, que ora reconhece a intencionalidade educativa, ora se depara com situações que a desafiam a superar a proposta de cunho assistencialista de educação.

Verificamos aspectos qualitativos na formação dos professores, nos desdobramentos apresentados para a superação de práticas cristalizadas, da (re)significação de tempos e espaços, da perspectiva de interação entre famílias, crianças, comunidade, professores e gestores, em busca de solidificar as prerrogativas legais da Constituição de 1988 e LDB 9394/96.

A realidade investigada, em seu conjunto, desvendou para nós uma representação a respeito do perfil docente dos professores que atuam com crianças pequenas, em uma instituição de cuidado e educação.

Esse perfil delineado legitima algumas tendências historicamente construídas a respeito do profissional, revela a emergência de superação de práticas e conceitos, a necessidade de estreitamento das ações complementares à família e instituição, sublinhando a possibilidade de construir e consolidar a pedagogia da infância e da educação infantil.

Outro apontamento destacado é a questão do reconhecimento dessas qualidades potencializadas nos cursos de formação inicial e propostas de formação continuada, que devem considerar a integralização entre as ações de cuidado e educação, além de objetivar a identificação profissional atrelada à história de vida pessoal dos professores.

Situar essa necessidade, apontada no atual contexto sócio-histórico, sedimenta a definição de papéis a serem desempenhados pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, especificamente nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, ou seja, a presença de professores consolida a exigência de formação específica para o magistério, a intencionalidade educativa na prática pedagógica, a construção de saberes e conhecimentos.

Nesse sentido, conhecer os professores, as crianças, as famílias, os contextos geradores de formação e conhecimento implica estabelecer uma atitude relacional, dialógica, na tentativa de apreender e conhecer elementos constitutivos da cotidianidade, reconhecendo-os como protagonistas da sua própria história, na relação mediadora com outros sujeitos.

Acreditamos que a instituição de cuidado e educação infantil é o espaço relevante para a formação de todo profissional, porque nela emergem dimensões problematizadoras e conflitantes, encontram-se, identificam-se e estranham-se expectativas e interesses individuais

e coletivos.

O desafio proposto entrecruza essa diversidade fértil, emaranhada nas concepções históricas, petrificadas, na história de vida pessoal e profissional dos professores, à luz da construção de uma identidade coletiva.

Outro ponto focalizado é a questão da formação identitária docente, visto o processo pressupor momentos de crise, de elaboração de conceitos, contraconceitos, de formulação de hipóteses, de busca de respostas, de compreensão da essência dos fatos.

Esse processo não se esgota no reconhecimento de que somos sujeitos em transformação e de que a conscientização desse fenômeno é elemento gradativo. Todavia, é a subjetividade que elucida a leitura de mundo e, através dela, conseguimos mudar o contexto e realidade em que estamos inseridos.

Com relação ao contexto investigado, identificamos questões e desafios concernentes aos espaços e recursos estruturais, à elaboração e execução de uma proposta de formação continuada em contexto, à luz da realidade vivenciada, das concepções e práticas apresentadas pelos sujeitos, fomentando a discussão e a formação identitária, esta mediatizada pela metamorfose da vida.

Verificamos, nas concepções e justificativas apontadas, o indicativo de superação das concepções construídas e legitimadas histórica e socialmente. Porém, faz-se necessário oportunizar qualitativamente um espaço em que professores se sintam pertencentes ao processo de desenvolvimento coletivo, com referência aos conhecimentos e saberes específicos da profissionalidade docente.

Mais do que estabelecer uma resposta, na qual a formação identitária de docentes da educação infantil se consolida num processo de construção gradativa, nossa pretensão é lançar perguntas e interrogações, vislumbrando o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com este debate, ora apresentado.

A constituição da profissionalidade docente de professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos revela que, no contexto pesquisado, obstáculos estão sendo superados, metas estão sendo traçadas, objetivos estão sendo galgados; contudo, potencializar esse processo requer articular o projeto da instituição de cuidado e educação infantil ao processo de formação científica dos cursos de formação inicial e continuada, concretização almejada por todos nós!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. nº 49, p.51-54, 1984.

APRENDA 450 ANOS. Escola Cidade. CEU. Disponível em: http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp. Acesso em: 04 mar. 2007

AZEVEDO, H. H. O; SCHNETZLER, R. P. *Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil*. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm>.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Fundamentos da Investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2008

CAMPOS, M. M. A formação de professores para a criança de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, vol. 20, nº 68, Campinas, dez. 1999.

CARVALHO, M. P. Entre a casa e a escola: educadoras de 1 grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, nº 184, p. 407-444, set./dez. 1995.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São

Paulo: Cortez, 2002.

CIAMPA, A. *A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de psicologia social*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto – Educação Infantil: a creche um bom começo*, Brasília: INEP/MEC, v.18, nº 73, p.11-27, 18 de jul. 2001.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº 10. p. 58-78, jan/fev/mar/abr 1999.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 15.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho. *ANPED*, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071476int.rtf>.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GARRIDO, S; GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº 129, p. 519-546, set/dez. 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, nº 014, p. 5-18, mai-ago. São Paulo, 2000.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. Fondo de Cultura Económica, 2006.

LOUREIRO, A. M. B. *Professor: identidade mediadora*. São Paulo: Loyola, 2004.

MELLO, M. L. S; PORTO, C. L. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. *ANPED*, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/marialuciadesouzaemello.rtf.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº 129, São Paulo set./dez. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

ONGARI, B. MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. Trad. Fernanda I. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

PENIN, S. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989. (Série 1. Escola; v.2. p. 1-31).

PÉREZ-GÓMEZ, A. Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. Volver a pensar la educación (Vol. II) - Prácticas y discursos educativos. *Congreso Internacional de Didáctica*. p. 339-53.

RIOS, T. *Ética e competência*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, E. A. C. *A pedagogia e a educação infantil*. Educación Inicial/ Educação Inicial. Janeiro: Abril, 2000.

SANCHES, E. C. *Creche: realidade e ambigüidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANFELICE, J. L. Crise! Que Crise! *Revista Nuances*. Vol. 11, outubro de 1996.

SÃO PAULO (Município). *MUNICÍPIOS em dados*. Apresenta informações sobre a cidade de São Paulo/SP. Prefeitura on line, 2007a. Disponível em: http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/md/index.php?texto=introducao&ordem_tema=1&ordem_subtema=12. Acesso em: 02 out. 2007.

SÃO PAULO (Município). *Mapa Coordenadorias*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, online 2007b. Apresenta informações sobre as coordenadorias de educação. Disponível em: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleMapaCoordenadorias/listaRegioesCoordenadoriasAction.do?service=UnidadeFuncionalDelegate&actionType=iniciar&plgIn=1>. Acesso em: 23 out. 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Ação CEU – Centro Educacional Unificado*, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Escolar*, 2006.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Projecto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância”, Projecto POCTI/CED/49186/2002.

SEIXAS, R. *Discografia Raul Seixas*. Metamorfose Ambulante, 1988.

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

_____. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, P. *Etnografia e Educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições, 2003 (Coleção Andarilho).

SILVEIRA, R. T. O professor e a transformação da realidade. *Revista Nuances*, nº 1, v. 1, set/1995, p. 21-39.

SPADA, A. C. M. *Educação Infantil no contexto da creche. Um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília*. 2006. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente/SP.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

TRISTÃO, F. C. D. *Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza*. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/~zeroseis/9artigo2.doc>.

TRONNOLONE, M. *A gestão de creche no município de São Paulo: Diretores em contexto*. Dissertação [Mestrado em Educação: Currículo]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2003.

WIKIPÉDIA. Pirituba. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pirituba>. Acesso em: 23 out. 2007.

YIN, R. *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Pseudônimo: _____ **Data:** _____

LEVANTAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO

I – DADOS PESSOAIS:

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Idade:

() de 18 a 23 anos

() de 24 a 29 anos

() de 30 a 35 anos

() de 36 a 41 anos

() de 42 a 47 anos

() acima de 48 anos

3. Estado civil: () solteiro (a) () casado (a) () união estável – amasiado, concubinato () outro - qual? _____

4. Naturalidade: _____ município/estado/país

5. Residência atual (município): _____

6. Com quem você mora: () família () república/amigos () sozinho (a)
() parentes () pensão/pensionato () outro qual? _____

7. Tem filhos: () sim - quantos? _____ () não

II – DADOS FAMILIARES:

1. Assinale com um X o nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis:

Escolaridade	Pai	Mãe
Analfabeto		
Nunca frequentou escola, mas lê e escreve		
Ensino fundamental – I incompleto		
Ensino fundamental - I completo		

Ensino fundamental – II incompleto		
Ensino fundamental – II completo		
Ensino médio incompleto		
Ensino médio completo		
Superior incompleto		
Superior completo		
Curso técnico/ Normal incompleto		
Curso técnico/ Normal completo		

2. Atividade profissional de seus pais (atual):

Pai: _____

Mãe: _____

III - HISTÓRICO ESCOLAR:

1. Assinale com um X a sua formação escolar:

Formação escolar	Escola pública	Escola privada	Período diurno	Período noturno	Ano de início	Ano de término
Ensino médio						
Normal/magistério						
Superior Incompleto						
Superior Completo						
Pós-Graduação						

IV - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Qual função você exerce hoje, no magistério? _____

Trabalha com crianças de que idade (atualmente)? _____

Atualmente, atua em outra instituição escolar? () sim () não () pública ou () privada

Qual sua carga horária e jornada de trabalho no CEI?

Semanal: _____

Qual(uais) atividade(s) profissional(is) exercia antes da docência no CEI?

- ☐ lecionava para a pré-escola
- ☐ iniciei a docência no CEI
- ☐ lecionava para o ensino fundamental – I
- ☐ lecionava para o ensino fundamental – II
- ☐ lecionava para o ensino médio
- ☐ lecionava para o ensino superior
- ☐ nunca lecionei antes de ingressar no CEI
- ☐ desempenhava outras funções que não a docência – Especifique qual _____

Exerce outra atividade/função paralela ao magistério?

- ☐ sim – qual? Especifique a carga horária semanal: _____
- ☐ não

7. Há quanto tempo você exerce a docência na Educação Infantil (CEI)? _____

8. A sua escolha pelo magistério se deu:

(enumere duas opções, conforme a sua prioridade: (1) primeira opção, (2) segunda opção)

- ☐ devido ao interesse pessoal
- ☐ por ser a alternativa mais próxima de meu interesse pessoal
- ☐ por falta de oportunidades devido à condição socioeconômica
- ☐ por falta de orientação/esclarecimento sobre outras perspectivas profissionais
- ☐ por falta de alternativas acessíveis a outras formas/cursos de formação acadêmica
- ☐ não sei dizer por que estou no magistério

9. A escolha pelo magistério CEI se deu:

- ☐ devido ao seu interesse
- ☐ por ser a alternativa mais próxima do seu interesse
- ☐ por não ter conseguido fazer estudos em sua área de interesse
- ☐ por ser a alternativa de trabalho mais rápida com remuneração razoável para aqueles que

só têm o ensino médio

10. A sua experiência profissional:

- ☐ está satisfazendo as suas expectativas
- ☐ superou as suas expectativas
- ☐ não está satisfazendo as suas expectativas

11. Se você pudesse voltar atrás, no tempo, ainda escolheria este trabalho?

- ☐ sim
- ☐ não

12. Expectativa profissional:

- ☐ pretendo me aposentar nessa profissão, trabalhando no CEI
- ☐ pretendo continuar estudando, buscando trabalhar em outras modalidades de ensino, como, por exemplo, no ensino superior
- ☐ pretendo continuar estudando e trabalhar em outros cargos na área da educação (coordenação, direção, supervisão entre outros)
- ☐ pretendo continuar trabalhando no CEI, pois o trabalho não exige conhecimentos científicos
- ☐ pretendo conciliar estudo e trabalho no CEI, pois o trabalho exige que cada vez mais eu compreenda essa modalidade de ensino
- ☐ pretendo me exonerar do cargo de PDI, logo que passar em outro concurso no magistério, na área da Educação
- ☐ pretendo me exonerar do cargo de PDI, assim que passar em outro concurso de qualquer área
- ☐ pretendo continuar trabalhando no CEI, por ser o local mais próximo da minha residência

13. Quantos livros você leu nos últimos três anos, relacionados à especificidade do trabalho com crianças pequenas de 0 a 3 anos?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ mais de 3 (indique o título do que achou mais significativo para a sua atuação profissional)_____

14. O conhecimento adquirido através da sua prática como docente advém:

- ☐ da observação das colegas de trabalho

- ☐ dos cursos de que participo, oferecidos pela Prefeitura Municipal
- ☐ dos cursos de que participo por minha iniciativa (congressos, encontros, eventos)
- ☐ da experiência familiar
- ☐ da experiência como auxiliar de desenvolvimento infantil
- ☐ da troca de informações nas reuniões pedagógicas
- ☐ dos cursos de formação e da experiência profissional com crianças pequenas
- ☐ da observação, registro destas e da posterior reflexão sobre minha prática educativa
- ☐ outros. Especifique: _____

V – EXPERIÊNCIA RELIGIOSA:

1. Religião

- ☐ católica
- ☐ evangélica
- ☐ espírita
- ☐ sem religião
- ☐ outros

2. Participa das instituições religiosas com que frequência:

- ☐ não participo
- ☐ uma vez por semana
- ☐ uma vez ao mês
- ☐ só em datas comemorativas da igreja
- ☐ só em ocasiões comemorativas da família (como, por exemplo, casamento)

3. Formação religiosa de seus pais:

Religião	Pai	Mãe
Católica		
Evangélica		
Espírita		
Sem religião		
Outros		

VI – EXPERIÊNCIA CULTURAL:

1. Preencha o quadro com um X, de acordo com a frequência com que você pratica as atividades abaixo:

Atividades	Diariamente	Às vezes	Nunca
Assiste TV			
Lê jornais			
Lê revistas			
Lê livros que não estão relacionados à especificidade da área da Educação Infantil			
Escuta rádio			
Ouve música			
Pratica esportes			
Frequenta biblioteca			
Frequenta teatro			
Frequenta exposições culturais			
Frequenta o cinema			
Passeia com a família			
Passeia com os amigos			
Sai sozinho(a)			

2. De quanto tempo você dispõe para estudar fora da sala de aula por semana?

3. Como você utiliza esse tempo? (assinale só uma alternativa)

- () cumprindo tarefas pertinentes à escola
- () estudando
- () realizando leituras de interesse pessoal

APÊNDICE B

Pseudônimo: _____ **Data:** _____

Questionário

1. Quais os motivos o(a) levaram a exercer a função de Professor de Desenvolvimento Infantil?

2. O que você pensa e acredita que seja o trabalho docente com crianças pequenas, nos dias atuais?

3. O que você pensa e acredita que seja o papel da instituição de Educação Infantil, nos dias atuais?

4. Quem é a criança, para você?

5. Assinale com um X a situação-problema com que você mais se identifica, na sua prática docente:

() A professora chega para mais um dia de trabalho. Verifica as agendas (caderno de comunicação entre pais e professores), recorda às crianças as regras estabelecidas para o bom andamento das atividades. Disponibiliza alguns brinquedos aleatoriamente para as crianças, observa as brincadeiras e intervém na atividade somente quando há conflitos entre criança-criança, monitorando o comportamento. Conversa com os pais sobre as dificuldades e problemas que a criança apresentou, no dia. A organização do tempo é em função das rotinas diárias do CEI.

() A professora chega para mais um dia de trabalho. Verifica as agendas (caderno de comunicação entre pais e professores), relembra e combina novamente com as crianças as regras para o bom andamento das atividades do dia. Apresenta e conversa com as crianças as atividades a serem desenvolvidas. Em situações de conflito, procura separar as crianças e conversar separadamente sobre as regras de convivência. Estabelece uma relação de diálogo com os pais, procurando conhecer melhor a criança.

() A professora chega para mais um dia de trabalho. Verifica as agendas (caderno de comunicação entre pais e professores), conversa com as crianças e as orienta a escolher alguns brinquedos para brincar na sala. Brinca, interage com o grupo, representa personagens, observa as brincadeiras, como o jogo simbólico, oportuniza situações diferenciadas como leitura de histórias, utiliza diferentes espaços físicos, incentiva a participação individual e coletiva nas atividades, valoriza as produções artísticas da criança.

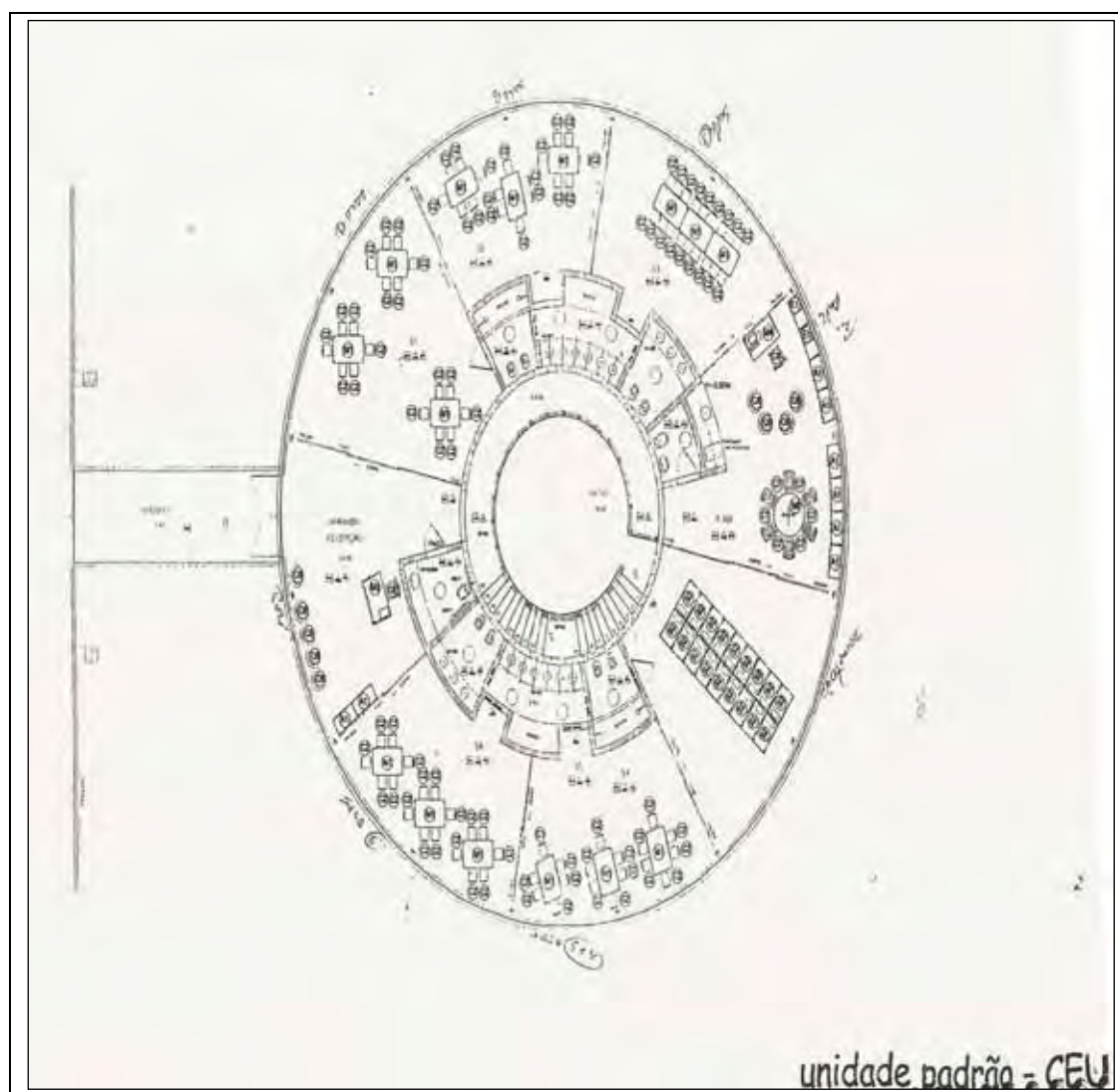
Justifique sua escolha:

6. Você se “sente” (reconhece) como professor(a) de crianças pequenas? Quais elementos contribuem para essa identificação profissional/pessoal?

7. De quais saberes, experiências e aspectos relacionados ao trabalho com crianças pequenas você acredita que os professores de desenvolvimento infantil deveriam se apropriar e se utilizar, na prática docente?

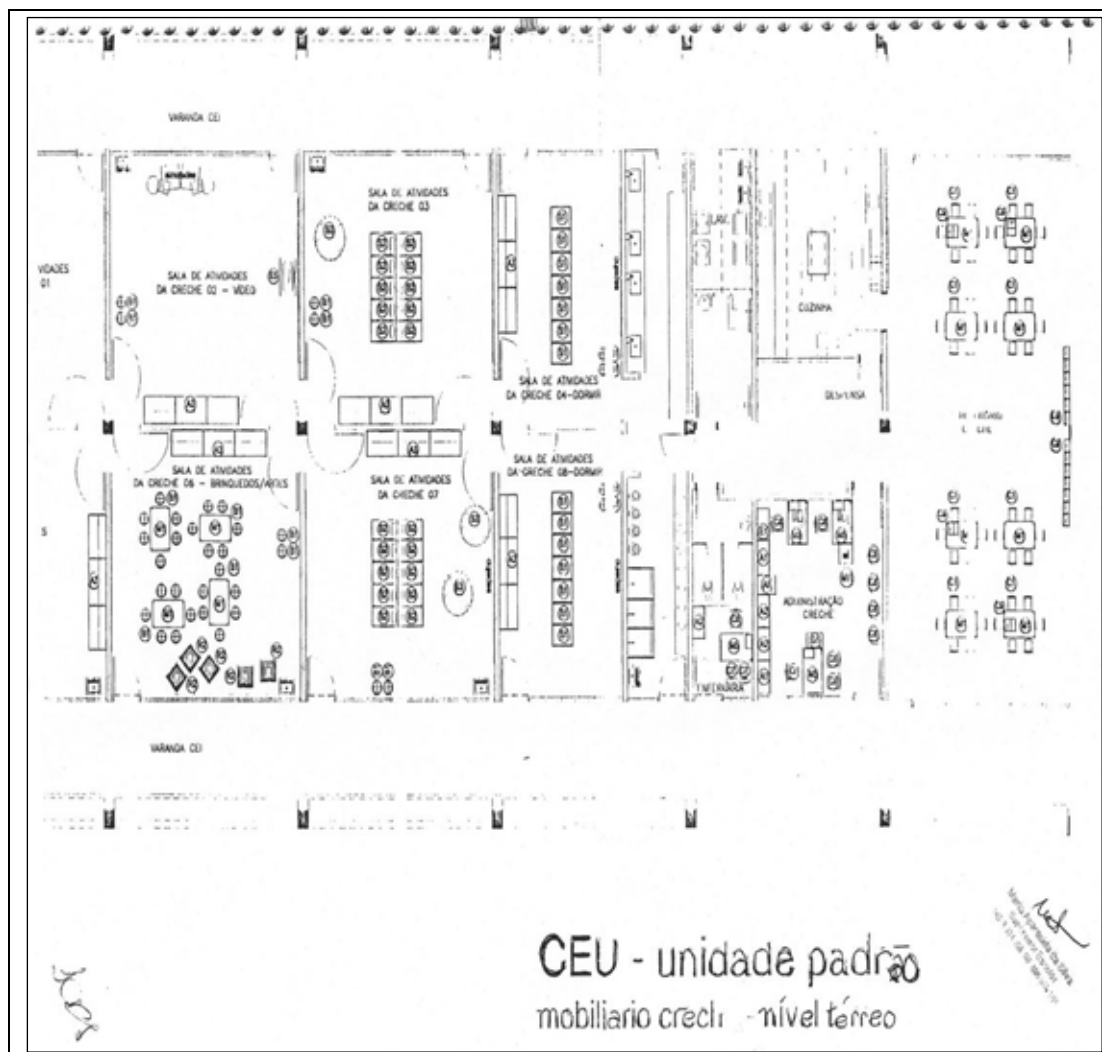
ANEXO A - PLANTA BAIXA REDONDO

ANEXO A



Fonte: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SO PAULO, Plano Escolar, 2006

ANEXO B



Fonte: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, Plano Escolar, 2006.

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Formação Identitária de Docentes da Educação Infantil

Nome do (a) Pesquisador (a): Tatiane Dalpério Toninato

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Célia Maria Guimarães

A Sra.(Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade identificar o perfil profissional e identitário dos Professores de Desenvolvimento Infantil, no município de São Paulo/SP. Os participantes da pesquisa serão professores da rede municipal de São Paulo/SP que atuam num Centro de Educação Infantil com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos.

Ao participar deste estudo, a sra. (sr.) permitirá que o(a) pesquisador(a) colete, analise e publique os dados explícitos nos questionários e entrevistas para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. A sra.(sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra.(sr.), tendo em vista que será necessário justificar a participação e a desistência no desenvolvimento da pesquisa na redação do trabalho final. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Se houver necessidade, utilizaremos como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada para cada participante, ou seja, de forma individual.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, como, por exemplo, mencionar o nome dos participantes na pesquisa, na unidade escolar e/ou em outras instituições. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa, a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o perfil e a formação identitária dos professores de desenvolvimento infantil, além do trabalho com as concepções de criança, instituição de Educação Infantil e trabalho docente, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta investigação possa proporcionar a reflexão, o

questionamento e a avaliação sobre o processo de formação identitária profissional dos professores, bem como possibilitar a discussão no que se refere à melhoria na qualidade do trabalho na Educação Infantil, sendo que o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.

A sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Contato:

Pesquisador: tatidato@yahoo.com.br

Orientador: cmgui@fct.unesp.br

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:

Coordenadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Corradi da Silva

Telefone para contato: (18) 3229-5355 – ramais 26 ou 27