



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio
Preto

Mariana Corrêa da Silveira

A identidade docente da professora de creche e suas significações

São José do Rio Preto

2021

Mariana Corrêa da Silveira

A identidade da professora de creche e suas significações

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Noronha de Souza

São José do Rio Preto

2021

S587i	Silveira, Mariana Corrêa da A identidade da professora de creche e suas significações / Mariana Corrêa da Silveira. -- Jaboticabal, 2021 78 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal Orientadora: Tatiana Noronha de Souza 1. Professores de creches. 2. Formação de professores. 3. Identidade docente. 4. Creches. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Mariana Corrêa da Silveira

A identidade docente da professora de creche e suas significações

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Noronha de Souza

UNESP – Câmpus de Araraquara

Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Maévi Anabel Nono

UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Cinthia Magda Fernandes Ariosi

UNESP – Câmpus de Marília

São José do Rio Preto
02 de setembro de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico ao Jota, Inêz e Rodrigo, família que sempre acreditou. Aos queridos Carol, Mirian e Ecio que me lançaram boias salva-vidas quando achei que eu fosse afundar.

Gratidão à Tatiana, orientadora paciente e parceira.

Em homenagem ao saudoso amigo Marcos Rodrigues a quem a pandemia levou cedo demais.

EPÍGRAFE

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera [...]” (FREIRE, P. 1992, p. 02).

RESUMO

A construção da identidade docente é tema de relevância em diversos estudos sobre educação, pois, a partir do entendimento desta configuração identitária muda-se o paradigma sobre o que é ser professor. Mudança que tende a deixar a concepção tecnicista de professor como mero aplicador de aulas, para o de sujeito em uma visão integradora que planeja suas ações e se constitui na profissão a partir da relação com os demais interlocutores sociais concretos ou não, ou seja, colegas de trabalho, comunidade escolar, estudos de formação inicial e continuada, discursos socialmente partilhados sobre a profissão dentre outros. Embora a identidade docente seja tema de ampla discussão, percebe-se uma lacuna quando se trata especificamente do professor de creche. Esta lacuna se dá, provavelmente, pela gênese tardia no Brasil, do acesso a este serviço de educação, além deste estar por muito tempo sob responsabilidade da assistência social, sendo concebido como serviço educacional apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A fim de contribuir com esta temática, a presente pesquisa objetiva investigar aspectos subjetivos e sociais que interferem na construção da identidade docente de professoras de creche que atuam na rede municipal de uma cidade do interior paulista e, como objetivos específicos: 1 - levantar as significações que permeiam o imaginário dos docentes sobre a função do professor na creche e como tais se relacionam à sua autoimagem e valorização à luz do resgate histórico da (des)profissionalização docente; 2 - levantar as significações que estas professoras têm sobre a visão das famílias para o trabalho docente e para relação creche/família; 3 – discutir aspectos relacionados o binômio cuidar/educar e como as relações de afeto impactam na construção identitária. A coleta de dados foi realizada em duas creches da rede municipal, escolhidas por conveniência. Participaram 10 professoras que responderam a uma entrevista semiestruturada feita por ligação telefônica. A adaptação para a coleta de dados foi necessária devido ao cenário pandêmico, tendo em vista que as professoras estavam em regime de teletrabalho. A pesquisa é de cunho qualitativo uma vez que trabalha com significações, ou seja, dados que imprimem a subjetividade dos participantes sendo de difícil enquadramento quantitativo. A entrevista seguiu um roteiro de com questões agrupadas nos eixos: 1- informações pessoais; 2-formação inicial, continuada e experiência profissional; 3-ser professora de creche; 4- relação com a comunidade escolar. Após a transcrição das entrevistas telefônicas, gravadas pelo aplicativo Call Recorder, foram selecionadas para análise as respostas das dez participantes originando quatro eixos de discussão: o primeiro sobre as relações de cuidado; o segundo sobre ser professora de creche; o terceiro sobre a realização profissional e a legitimação de terceiros à profissão e o quarto sobre a relação creche/família. As análises foram feitas a luz do referencial teórico de outras pesquisas sobre identidade e Educação Infantil, permitindo encontrar pontos de aproximação com a literatura existente acerca das marcas que enfatizam a afetividade e a feminização da profissão, reforçando o imaginário coletivo de que é preciso gostar e ter “jeitinho” com as crianças para ser professora e a consequente desprofissionalização que isso pode acarretar. Também concluiu-se que essa afetividade pode dar vazão a sentimentos que contaminam a relação com as famílias com falas substitutivas à ação familiar e não complementar com preconizam os documentos oficiais. E, por fim, a presença de contornos ainda difusos e flutuantes sobre a identidade das professoras por mostrarem, em alguns momentos, pouca clareza sobre o seu papel social e como legitimá-lo diante pessoas leigas ao processo educativo.

Palavras-chave: Professores de creches. Formação de professores. Identidade docente. Creches

ABSTRACT

The construction of the teaching identity is a relevant theme in several studies on education, because of the understanding this identity configuration, the paradigm of what it means to be a teacher is changed. A change that tends to leave the technicist conception of the teacher as a mere applicator of classes, to that of subject in an integrative view that plans its actions and constitutes itself in the profession based on the relationship with other social partners, concrete or not, that is, co-workers, school community, initial and continuing education studies, socially shared discourses about the profession among others. Although the teaching identity is a subject of wide discussion, a gap is perceived when it comes to specifically the daycare teacher. This gap is probably due to the late genesis in Brazil, access to this education service, in addition to being for a long time under the responsibility of the social assistance, being conceived as an educational service only from the Law of Guidelines and Bases of 1996. In order to contribute to this theme, this research aims to investigate subjective and social aspects that interfere in the construction of the teacher identity of daycare teachers who work in the municipal network of a city in the interior of São Paulo and, as specific objectives: 1 - raise the meanings that permeate the teachers' imagination about the teacher's role in the day care center and, as such, relate to their self-image and appreciation in light of the historical rescue of the (de)professionalization of teachers; 2 - raise the meanings that these teachers have on the view of families for teaching work and for the daycare/family relationship; 3 – discuss aspects related to the care/education binomial and how affective relationships impact on identity construction. Ten teachers participated answering to a semi-structured interview made by phone call. The adaptation for data collection was necessary due to the pandemic scenario, considering that the teachers were on a telecommuting regime. The research is qualitative as it works with meanings, data that imprint the subjectivity of the participants being difficult quantitative framework. The interview followed a script with questions grouped along the following lines: 1- personal information; 2- initial and continuing training and professional experience; 3- be a teacher of nursery; 4- relationship with the school community. After transcribing the telephone interviews, recorded through the Call Recorder application, the responses of the ten participants were selected for analysis giving rise to four axes of discussion: the first on care relationships; the second about being nursery teacher; the third on professional fulfillment and the legitimacy of third parties to the profession and the fourth on the nursery/family relationship. The analyzes were carried out in the light of the theoretical framework of other research on identity and early childhood education, allowing to find points of approximation with the existing literature on brands that emphasize the affectivity and feminization of the profession, reinforcing the collective imagination that it is necessary to like and have a "knack" with children to be teacher and the consequent de professionalization that this can entail. It was also concluded that this affectivity can give rise to feelings that contaminate the relationship with families with speeches substitutes for family action and not complementary with the official documents. Finally, the presence of still diffuse and fluctuating contours on the identity of the teachers by showing, in some moments, little clarity about their social role and how to legitimize it in front of lay people to educational process.

Keywords: Kindergarten teachers. Teacher training. Teacher identity. Day care

APRESENTAÇÃO

A vida é estar em um barco, sempre à deriva, à espera de mares calmos ou agitados, de águas límpidas ou turvas, de rotas conhecidas ou tortuosas as quais nos lançam ao desconhecido. Obviamente preferimos navegar por águas tranquilas, por rotas conhecidas, a fim de que possamos antever os perigos, antecipar posicionamentos, içar ou baixar as velas com segurança.

Entretanto, nem sempre nosso barco navega por águas conhecidas, ou nós o conduzimos, por vontade própria, por caminhos novos. Sendo assim, aqui estou arriscando-me a navegar por águas nunca antes navegadas, Professora, Coordenadora e agora Supervisora de Ensino, há 10 anos no magistério público, buscando as águas desafiantes da pesquisa acadêmica.

Viver o presente sem olhar para trás, esta seria a razão do tamanho esforço que nos é empreendido na simples tarefa de recordar, de reviver as nossas memórias, entender como constituímos o que somos hoje. Ao recordar desvelo alguns motivos que me levaram à carreira docente e, agora, ao desejo de estudar a identidade docente. Ser professora não é algo que acontece de repente, nossa identidade docente está em constante formação, sempre gostei da escola, na infância havia a despresticiosa brincadeira de “escolinha”, havia admiração aos gestos e à postura das minhas saudosas professoras. Existem lembranças como a textura do mingau quente colocado em generosas porções pela Professora Francisquinha para que pintássemos usando as mãos, a temível porém empolgante história do Barba Azul lida pela Professora Élide, a hora da poesia na quarta série com o Professor Antônio, momento no qual podíamos declamar nossos próprios poemas, alguns revelando segredos românticos da infância.

Passadas as brincadeiras infantis, a vontade de ser professora ficou adormecida até o Ensino Médio. A ansiedade pelo vestibular que se aproximava, o que fazer? Durante um tempo não tinha ainda certeza de qual profissão gostaria de seguir, mas sabia daquelas que não seguiria, mesmo por questões de afinidade com as ciências humanas. Foi no final do segundo ano do Ensino Médio, com o monstro do vestibular batendo à porta, que tudo ficou claro novamente, e decidi que cursaria Pedagogia. Lembro-me que meu pai foi um dos que contribuiu para essa decisão, pois, por força de sua profissão (Policia da Ronda Escolar), estava diariamente em contato com escolas e professores.

Tomada a decisão, ou melhor, acordado o sonho adormecido de ser professora, me dediquei aos estudos durante todo o terceiro ano do Ensino Médio para finalmente ingressar no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no Ibilce. Ao longo da graduação, ao contrário de algumas colegas que entraram em conflito com o curso e mesmo o abandonaram, nunca tive dúvidas de que era isso que queria, embora soubesse que esta não é uma profissão fácil. São dez anos de magistério público, professora do Ensino Fundamental e Infantil, Coordenadora no Ensino Fundamental e na Creche, Supervisora de Ensino.

A passagem pela Creche despertou a vontade de compreender como aquelas professoras se enxergavam na profissão, muitas relatavam medo de atuar com crianças maiores, havia insegurança e até certo desprestígio pessoal por estar na creche. E foi assim que surgiu o objeto desta pesquisa. Entretanto, novamente o desconhecido espreita no convés, talvez não trazendo o sobressalto da novidade, mas a estranheza do incomum, uma Pandemia no meio do caminho e problemas de ordem pessoal me fizeram recolher as velas e suspender a pesquisa por alguns meses. Muitas vezes o mar está tão revoltado que o naufrágio é certo e nestas horas contamos com a família e os amigos que nos lançam boias salva-vidas. Mas a tormenta passou e foi possível retomar e redefinir a rota.

Este estudo sobre a identidade docente também foi um reencontro da minha identidade profissional, pois agora, mais do que nunca, compreendo que a formação docente se dá ao longo de um processo que, não necessariamente, se inicia na graduação ou nos anos iniciais do exercício do magistério. A nossa identidade enquanto educador vai, de fato, se constituindo de forma concomitante à nossa identidade enquanto ser humano e social. Consegui perceber que a formação da minha identidade docente é perpassada por muitos interlocutores: o pai, a primeira professora Francisquinha, a atenção da Professora Tuca, a seriedade da Professora Sônia, as primeiras letras da Professora Élide, os poemas do Professor Antônio.

Aqui estou para continuar, aqui estou, pois navegar é preciso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização pessoal das participantes	37
Quadro 2	Formação inicial e continuada	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
<u>2. PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES COM A</u>	
<u>CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.</u>	17
<u>3. A IDENTIDADE DOCENTE.....</u>	22
3.1. Identidade docente do professor de creche e pesquisas relacionadas	24
3.2. Afetividade e cuidado: virtudes femininas ou prática indissociável na creche?	28
4. PERCURSO METODOLÓGICO	32
4.1. <u>Local e adequações metodológicas impostas pela Pandemia</u>	33
4.2. Caracterização dos locais	34
4.3. Participantes	35
4.4. Procedimento de coleta e análise dos dados	36
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
5.1. Das relações de cuidado	40
5.2. Sobre ser professora de creche	52
5.3. Sobre a realização profissional e a legitimação de terceiros à profissão.	57
5.4. A relação família creche	64
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
ANEXO A- Roteiro de entrevista	76

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, compreendida entre a faixa etária de 0 a 5 anos, é a primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, a matrícula de crianças de 0 a 3 anos não é obrigatória e, ao longo da história do atendimento de creche, em nosso país, temos algumas especificidades quanto à sua gênese e função social. Como contribui Ortiz (2012), inicialmente as creches surgem sem intencionalidade pedagógica, apenas como um espaço de abrigo às crianças de mães trabalhadoras, o que as diferem da pré-escola já em sua origem.

Por permanecerem vinculadas à assistência social, as creches foram, por muito tempo, vistas como espaços mais ligados à assistência do que à educação, principalmente para as famílias mais carentes, nas quais as mulheres tinham necessidade de trabalhar. Nos anos de 1970 há uma expansão das creches, devida à entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, entretanto, esta expansão não foi acompanhada de infraestrutura adequada para o atendimento de crianças pequenas, tampouco formação dos profissionais que as atendiam.

A partir da década de 1980-1990, sob pressão acadêmica e social, ocorrem mudanças nos programas de Educação Infantil embasadas pela legislação – Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990) – e há o reconhecimento da criança enquanto sujeito integral e de direitos. Esse movimento inicia a mudança da concepção assistencialista e compensatória para a do desenvolvimento global do bebê, atrelando as dimensões do cuidar e educar.

A educação de 0 a 3 anos começa a ser vista como direito dos bebês e das crianças bem pequenas, há um esforço para a organização dos ambientes e construção de propostas pedagógicas que atendam ao desenvolvimento infantil. Entretanto, pouco se tem olhado para a formação do professor de creche, profissional que tem funções e particularidades não compartilhadas com docentes de outros segmentos da educação.

Gatti (2010), em estudo realizado sobre a formação de professores no Brasil, ressalta que somente com a promulgação da LDB passa a ser exigida formação docente em nível médio na modalidade Normal. Embora haja um crescimento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, apenas em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia, propondo-os como licenciatura plena, isto é, formando profissionais aptos para atuação na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na gestão escolar. Entretanto, percebe-se que a profissionalização docente ainda é um desafio a ser vencido pelas políticas de formação inicial a exemplo da Meta 1.8 do Plano Nacional de

Educação de 2014 que visa promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

Em seu estudo, Gatti analisa ementas de disciplinas de 71 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia ofertados nas cinco regiões do país, a fim de levantar dados sobre o perfil do aluno de pedagogia e a estrutura dos cursos oferecidos. Sobre o perfil dos estudantes constata-se que os alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia são majoritariamente mulheres. A faixa etária, se comparada a outros cursos de licenciatura, como Letras e Matemática, é mais avançada, uma vez que a faixa etária compreendida como ideal para cursar o Ensino Superior é de 18 a 24 anos, nos cursos de Pedagogia muitos alunos estão no intervalo de 30 a 39 anos (26,6%) ou maiores de 40 anos (15,7%). Quanto à renda salarial familiar, se comparados os diversos cursos de licenciatura, as famílias de alunos que cursam Pedagogia estão na faixa de renda mais baixa: 39,2% na faixa de até três salários mínimos. Sobre a bagagem cultural dos alunos, foi utilizado como critério o nível de escolarização dos pais. Os pais de alunos que cursam Pedagogia são os de menor nível de escolaridade, apenas 7,6% possuíam nível superior.

A análise das ementas revela dados preocupantes sobre a formação e a profissionalização dos professores licenciados em Pedagogia, uma vez que 3,4% das disciplinas ofertadas estão sob o nome de Didática Geral, 20,7% referem-se à Didática Específica, Metodologias e Práticas de Ensino, e apenas 7,5% destinadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere especificamente à formação para a Educação Infantil, os dados colhidos refletem déficit, uma vez que apenas 5,3% das disciplinas ofertadas são sobre esta etapa da Educação Básica. Conclui-se que, além desta formação precária para atuação na Educação Infantil, os cursos pouco contribuem na profissionalização docente, posto que estabelecem poucas relações entre teoria e prática, uma vez que há predomínio de disciplinas de fundamentos educacionais e poucas relativas ao “o que”, e ao “como ensinar”.

A formação inicial docente necessita de muitos ajustes, tanto na carga horária quanto na distribuição dos fundamentos dentro da grade curricular. O estudo realizado por Pimenta (2017), que analisou 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, ofertados em instituições públicas e privadas, entre 2012 e 2013, traz dados que corroboram as pesquisas de Gatti (2010).

Pimenta (2017) aponta a fragilidade na formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Um dos grandes nós da reestruturação do curso de Pedagogia a partir das Diretrizes Curriculares de 2006 foi o foco

desta formação, isto é, os cursos deveriam formar pedagogos ou professores? As DCN optaram pela formação de professores, pois os cursos passaram a ser de Licenciatura, entretanto, a indefinição do campo de atuação ainda permanece na prática, como levantado pelo estudo em questão, uma vez que as licenciaturas em Pedagogia, em grande parte, não “[...] estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco.” (PIMENTA et. al, 2017 p.15).

A amplitude de atuação dada pela DCN de 2006 para áreas de gestão escolar e atuação em espaços não escolares, de acordo com os autores, compromete a formação do professor polivalente, corroborando os estudos de Gatti (2010). Ademais, a análise das matrizes curriculares revelou que há indefinição quanto ao foco de algumas disciplinas, se são para o Ensino Fundamental ou para a Educação Infantil. Das 7.203 disciplinas levantadas nas matrizes curriculares, apenas 667 eram específicas da Educação Infantil, o que reforça a precariedade da formação docente nesta etapa da Educação Básica.

Constatou-se que os cursos são oferecidos “[...] predominantemente, em instituições privadas, em sua maioria faculdades e centros universitários, em cursos com duração menor do que quatro anos (ou oito semestres)” (GATTI, 2010, p. 20). O estudo ainda aponta para a fragilidade da formação inicial do professor de Educação Infantil, pois prevalece nos cursos a tendência em formar para o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

Tamanha fragilidade da formação inicial apontada pela literatura guarda íntima relação com a construção da identidade docente do professor que começa a trabalhar na creche. Compartilhamos a noção de identidade trazida por Pimenta (1996), entendida como um dado mutável em permanente processo de construção, levando em consideração a formação histórica e social do sujeito.

A pouca valorização docente, no contexto social geral, faz com que muitos professores, principalmente os de creche, inferiorizem sua atuação se comparada com docentes de outros segmentos. Bahia (2012) recupera o contexto histórico e as significações que permeiam o imaginário do ser professor de creche:

No passado, para trabalhar com criança pequena, bastava gostar de crianças, ser paciente, meiga e principalmente ser mulher, uma vez que o gênero feminino apresentava essas características, consideradas indispensáveis ao trabalho com os pequenos. Estes pré-requisitos correspondiam à função assumida pela instituição, pois com fins assistencialistas, o papel da professora se restringia aos cuidados do corpo. Assim, a preocupação central era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Papel este desenvolvido por mulheres no ambiente doméstico. Neste contexto, a professora de crianças pequenas assume diversas denominações, como monitoras, crecheiras, babás, recreadoras, pajens, entre outras (BAHIA, 2012 p. 01).

Percebe-se que, no imaginário historicamente compartilhado sobre a profissão, enfatiza-se, principalmente, a relação entre a identidade da professora de creche e o estereótipo feminino de mãe, acolhedora e paciente. A falta de profissionalização docente também é retratada pelas poucas pesquisas publicadas especificamente sobre o ambiente creche. A partir de revisões bibliográficas como as implementadas por Souza e Silva (2020) e Souza e Silveira (2019), mais detalhadas ao longo desta pesquisa, fica claro que faltam maiores estudos sobre a constituição identitária do professor de creche tendo o profissional como foco do estudo - como se percebe e como concebe a tarefa de cuidar e educar na primeira infância? Neste sentido, a presente pesquisa objetiva corroborar os estudos sobre a identidade docente da professora de creche - utilizaremos a expressão de gênero no feminino devido à feminização docente por muitos estudiosos já constatada.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar aspectos subjetivos e sociais que interferem na construção da identidade docente de professoras de creche que atuam na rede municipal, tendo em vista que a identidade profissional atravessa as práticas pedagógicas institucionais. Como objetivos específicos: 1 - analisar as significações que permeiam o imaginário dos docentes sobre a função do professor na creche e como tais se relacionam à sua autoimagem e valorização à luz do resgate histórico da (des)profissionalização docente; 2 - analisar as significações que estas professoras têm sobre a visão das famílias para o trabalho docente e para relação creche/família; 3 – discutir aspectos relacionados o binômio cuidar/educar e como as relações de afeto impactam na construção identitária. Para alcançar tais objetivos utilizamos a entrevista semiestruturada com as professoras a fim de estabelecer relações entre os relatos e a literatura sobre a identidade docente e, em específico, às questões que permeiam a docência na creche, como a desvalorização profissional e a feminização da profissão.

O presente trabalho está organizado em duas sessões teóricas, uma que trata da profissionalização e formação docente estabelecendo relações entre o histórico formativo do professor polivalente, recuperando estudos sobre as grades curriculares e as Diretrizes dos cursos de Pedagogia; outra sobre a concepção de identidade profissional enquanto categoria mais ampla a partir dos estudos de Dubar (1997; 2012) estreitando para a identidade docente com referências em Pimenta (1996) e Tardif (2000), pesquisas específicas sobre a identidade da professora de creche e reflexões sobre a afetividade e o cuidado dentro do binômio cuidar e educar para além de uma questão de virtude ou característica do universo feminino.

A partir dos marcos legais, das teorias e práticas educativas para a Educação Infantil e, das relações estabelecidas entre professoras e os diversos discursos que permeiam a

constituição de sua identidade (OLIVEIRA, 2006; BAHIA, 2012; PIMENTA, 1996; TADIF, 2000; ONGARI; MOLINA, 2003) os dados foram analisados a partir das falas de dez docentes, que atuam em duas creches municipais. As respostas foram agrupadas e discutidas em quatro eixos: o primeiro sobre as relações de cuidado; o segundo sobre ser professora de creche; o terceiro sobre a realização profissional e a legitimação de terceiros à profissão e o quarto sobre a relação creche/família.

As considerações finais vão ao encontro de outras pesquisas sobre identidade e Educação Infantil, permitindo encontrar pontos de aproximação com a literatura existente acerca das marcas que enfatizam a afetividade e a feminização da profissão, reforçando o imaginário coletivo de que é preciso gostar e ter “jeitinho” com as crianças para ser professora e a consequente desprofissionalização que isso pode acarretar. Também se conclui que essa afetividade pode dar vazão a sentimentos que contaminam a relação com as famílias gerando falas substitutivas à ação familiar e não complementares a esta como preconizam os documentos oficiais. E, por fim, a presença de contornos ainda difusos e flutuantes sobre a identidade das professoras por mostrarem, em alguns momentos, pouca clareza sobre o seu papel social e como legitimá-lo diante pessoas leigas ao processo educativo.

2. PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.

Nesta seção buscamos resgatar, ao longo da história do magistério, características que influenciaram na profissionalização do professorado. Principalmente dos professores que atuavam na Educação Infantil, entendidos como menos importantes por desempenharem papéis tipicamente de cuidados que, no ambiente doméstico, eram de responsabilidade das mulheres. Ao longo refletimos sobre as ideias de profissionalização e desprofissionalização, como estas contribuem para a construção do imaginário social sobre a profissão e, consequentemente, na construção da identidade docente.

Para se pensar a importância da profissionalização e da formação enquanto fatores que contribuem para a construção da identidade docente há de se refletir sobre a força que a ação docente exerce sobre o ato de educar e, consequentemente, sobre em que se constitui esse ato.

Ora, a escola é o espaço socialmente construído para que as gerações mais jovens tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e, assim, humanizem-se de forma integral (SAVIANI, 1999). Diante de tamanha importância conferida ao ato educativo, percebemos que a tarefa de promover o desenvolvimento integral da criança não é nada simples, mas requer formação e profissionalização, além de condições de trabalho e valorização social.

Nóvoa (1991), ao discorrer sobre a evolução da história da educação em Portugal e, consequentemente, sobre a história do professorado, recupera que a profissão docente começa com o poder da Igreja e das escolas jesuíticas, passando, posteriormente, para o poder do Estado. Talvez este lastro religioso influencie em visões que, ainda na atualidade, advogam que o magistério é um dom, um sacerdócio, que se exerce só, e tão somente por amor, desprezando-se a necessidade de formação.

A fim de resgatar a importância da profissionalização na formação do professorado, Maurice Tardif (2000) parte da discussão da profissionalização geral para docência em específico. Para adentrar na formação docente tenta estabelecer as relações possíveis entre os saberes utilizados cotidianamente pelos professores em sua prática e aqueles que foram adquiridos academicamente, isto é, nas disciplinas da graduação. A partir das relações estabelecidas entre estes dois saberes o autor discorre sobre quais são as características do conhecimento profissional. Alicerçando-se na literatura de Bourdoncle, Tardif e Gauthier, resgatam que o acesso aos conhecimentos acadêmicos, ou especializados, se faz em contextos formais, geralmente universidades, a fim de garantir que apenas os diplomados possam exercer a profissão, barrando-se os leigos e conferindo status de profissionalidade a determinado trabalho.

Uma vez diplomados, os profissionais detêm a legitimação dos conhecimentos científicos e, consequentemente, por dominá-los e fazerem uso destes, são também capacitados para avaliar o trabalho de seus pares, acarretando uma autogestão profissional ou autocontrole da prática (TARDIF, 2000). Esses conhecimentos científicos servirão para o uso prático e, para isso, é necessário que o profissional tenha autonomia e discernimento para lançar mão desses conhecimentos quando precisar resolver problemas do seu cotidiano. Outra característica do profissionalismo seria a necessidade de aperfeiçoamento em decorrência do dinamismo profissional e das transformações históricas, sociais e tecnológicas ocorridas ao longo do tempo, é preciso que o profissional participe de contínuas formações. Por fim, este profissional, por deter os conhecimentos formais e deles lançar mão na resolução de problemas cotidianos, relacionando teoria e prática, pode ser responsabilizado pelo mau uso destes conhecimentos.

Discorrendo sobre a profissionalização e as relações estabelecidas entre os diversos saberes que a compõem, Tardif e Raymond (2000) se debruçaram de modo mais específico sobre os saberes docentes. E, como a presente pesquisa trata da identidade docente, julgamos importantes as contribuições sobre os saberes docentes e como estes influenciam nesta construção identitária.

Uma das particularidades existentes ao se pensar na identidade docente, em detrimento da identidade de outras categorias profissionais, é que o professor é o único profissional que, necessariamente e não por força do acaso, convive anos com um semelhante.

Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. “A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216)

Isto é, ao longo de toda a sua escolarização obrigatória, o futuro docente convive com inúmeros professores e seus estereótipos, carregando ao longo de sua formação pessoal e profissional diversos saberes e condutas vivenciadas enquanto aluno que a memória trará à tona em seu agir enquanto professor, sendo este um tipo de saber elencado pelos autores como saber pré-profissional.

A própria constituição humana, no sentido de humanização, pode ser compreendida analogamente. Segundo Charlot (2000), o homem é o único ser que nasce inacabado, prematuro, e apenas se constitui humano, isto é, aprende a ser humano na convivência social com outros. O processo de humanização apenas ocorre em meio à imersão social, assim como tal imersão também contribui para a assunção da identidade docente. Desse modo, pelo fato de sermos inacabados é que nos formamos e nos transformamos na relação com outros seres.

Além dos saberes pré-profissionais existem os saberes teóricos necessários ao bom desempenho do magistério, a necessidade desse saber é legitimada enquanto uma característica da profissionalização. Por fim, os chamados saberes laborais são aqueles apreendidos na prática e passíveis de mudança ao longo do tempo. Para o magistério, além da formação inicial que, teoricamente, deveria alimentar o arcabouço de técnicas e conteúdos

referentes à profissão, há a dimensão prática que se apreende na experiência e no convívio com os pares (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Neste sentido os saberes profissionais dos professores seriam temporais por três motivos: primeiro pelo sentido retrospecto do tempo em que o agora professor era aluno; segundo, no sentido de como os anos iniciais de carreira são decisivos para que o professor adquira competências e entenda a rotina do trabalho, ao que os autores chamam de período de sobrevivência profissional; terceiro, porque os saberes profissionais construídos pelo professor são utilizados ao longo de toda uma carreira.

Para a construção de todas as relações entre profissionalização e saberes docentes nota-se que, embora Tardif inicialmente generalize as características à classe de profissionais para, posteriormente, tratar dos saberes específicos da docência, as características gerais levantadas se evidenciam na formação de professores e mostram, ao longo da história do magistério, inúmeras defasagens intimamente ligadas ao histórico de pouca exigência de qualificação profissional para exercer o magistério, acarretando algumas defasagens quanto às características de profissionalização. Por exemplo, quando o professor, embora diplomado, não se apropriou no curso de graduação de um arcabouço teórico para, em articulação com a prática, solucionar problemas do seu cotidiano laboral. Consequentemente não tem propriedade para avaliar o trabalho de sua categoria profissional, tampouco o seu próprio, por estar muitas vezes alienado do processo de concepção e apenas executando as tarefas de instrução aos alunos, não existindo, pois, a autogestão profissional ou autocontrole da prática.

Nesse sentido, o que era profissionalização torna-se desprofissionalização ou proletarização. Para entendermos a dicotomia profissionalização/proletarização, Nóvoa (1991) recupera a definição da primeira trazida por Mark Ginsburg fazendo um contraponto entre esta e a proletarização:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (NÓVOA, 1991, p. 335).

Ora, se a motivação é o amor, facilmente se desvaloriza a formação, contribuindo para a já difícil profissionalização docente, ainda mais difícil quando se trata da formação de professora de bebês e de crianças bem pequenas. No contexto da educação para a primeira infância, como contribui Ortiz (2012), a creche foi concebida sem intencionalidade pedagógica, apenas como um espaço de abrigo às crianças de mães trabalhadoras.

Assim, tem em sua gênese um viés assistencialista/compensatório que influenciou na concepção de educação até meados dos anos de 1990, contribuindo para a pouca necessidade de formação profissional. Sobre a marca do assistencialismo na pouca exigência de formação profissional, Assis (2009) complementa que a educação em creche, como destinada para as classes trabalhadoras, foi dotada de caráter de submissão desta classe à classe dominante, pois cabia aos adultos que estavam com estas crianças apenas a contenção dos corpos, regras de disciplina e obediência.

A formação docente no Brasil parece escolher caminhos mais simpáticos à proletarização que à profissionalização. Características como a intensificação das jornadas, flexibilizações salariais meritocráticas, visão controladora do Estado que aliena o professor ao cindir planejamento de execução dificultando o desenvolvimento autônomo da profissão docente. Assemelha-se, assim, mais ao tecnicismo e à aquisição de conhecimentos pouco significativos do que ao momento chave de socialização e da configuração profissional que deveria ser a formação do professor (NÓVOA, 1991).

As características de proletarização acima citadas vão ao encontro das políticas mercantilistas da educação promovidas pelas reformas neoliberais desde a década de 1990 que, ao impactarem nos processos educativos e no papel do Estado na gestão da educação, outrora pública, hoje mais alinhada aos interesses empresariais, impactam também na formação e na vida dos professores, contribuindo para a desvalorização do professor de Educação Básica. Ao contexto de acirramento da proletarização na formação docente, acrescenta-se o uso regulador que o Estado tem feito das avaliações externas, por exemplo, utilizando-as como forma de ranqueamento e elevação da meritocracia (PAVAN; BACKES, 2016). A lógica do ranqueamento faz com que o foco escolar seja o conteúdo cobrado pela avaliação externa, deixando pouca ou nenhuma margem para autonomia intelectual docente, consequentemente o exercício de sua criticidade, características outrora pontuadas como eminentemente profissionais.

3. A IDENTIDADE DOCENTE

Na presente seção buscamos discutir os sentidos atribuídos ao termo identidade, inicialmente de modo amplo, para, em seguida, olhar para a identidade docente e, em específico, a construção da identidade da professora de creche. Dentre os muitos significados que podem ser atribuídos à palavra identidade, o dicionário online Dicio a define como “Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento”. Nesse sentido, a identidade pode ser entendida como a definição do ser em determinado contexto, no caso desta, o contexto de trabalho. Partindo do sentido de identidade profissional mais ampla para, em seguida, tratarmos da identidade docente, consideramos alguns estudos sociológicos sobre trabalho e identidade como os propostos por Dubar, 1997 e 2012, que estabelecem relações entre as experiências pessoais, relacionais e profissionais (DUBAR, 1997).

Ao apontar as relações entre a construção das identidades e o próprio trabalho, parte da caracterização do que seria este último. Há estudos que afirmam ser a etimologia da palavra trabalho advinda do termo *tripalium* do grego vulgar que significava um instrumento de tortura. Analogamente, o processo de trabalho sob essa concepção etimológica seria um castigo, uma atividade torturante e desprovida de prazer. Entretanto, algumas formas de trabalho não seriam vistas de forma tão aviltante, pois teriam um valor intelectual, simbólico e de contribuição social, como os relacionados ao mundo jurídico, médico e docente. Tais atividades permitiriam uma maior identificação do trabalhador com o seu trabalho (DUBAR 2012).

Em estudos implementados na França nos anos de 1980, o autor, com o intuito de conceituar o termo identidade profissional, logo de modo mais abrangente, traz a importância das interações entre sujeito, sociedade, ambiente de trabalho e formação. No que se refere às experiências no mundo do trabalho, as relações estabelecidas nesse espaço profissional desencadeiam no indivíduo a dimensão ética coletiva da profissão. Nesse sentido, novamente o aspecto temporal da carreira surge, corroborando que a identidade é construída em um

percurso histórico, marcado pelas relações pessoais e profissionais de cada sujeito, logo, são marcadas por idiossincrasias (DUBAR, 1997).

Ora, uma vez marcadas pelas experiências pessoais idiossincráticas, como tentar estabelecer de modo mais restrito o que seria a identidade profissional docente? Isso se torna mais complicado se partimos para a especificação da identidade docente da professora de creche. A fim de esclarecer este possível impasse, ressaltamos que as identidades são também influenciadas pelo contexto histórico, temporal, pelas representações e legitimações que a sociedade tem sobre o ser professor de creche, ou seja, além de ser temporal a identidade é construída a partir da autoimagem e da imagem externa (PIMENTA, 1996).

Para além da conceituação puramente formal trazida pelo dicionário, ou do termo identidade profissional de modo amplo, com o intuito de tratar especificamente da identidade docente, compartilhamos do entendimento trazido por Pimenta (1996):

O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto histórico, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1996, p. 75).

Verifica-se, assim, que a construção da identidade está intimamente associada ao momento histórico vigente e, como acrescenta Cruz (2009), a construção desta está intrinsecamente ligada às relações dialéticas estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade, logo, seu caráter é mutável, pois está situada em um momento histórico social e por ele influenciada e influenciando na realidade.

A identidade profissional, como aponta Pimenta (1996), pode ser entendida como o conjunto de significações socialmente partilhadas sobre determinada profissão, bem como a autoimagem dos profissionais da área. Especificamente à identidade docente podem ser atribuídas diversas significações, posto que o magistério tem características próprias, dadas a modalidade e nível de ensino nas quais o professor atua. A identidade docente tem sido objeto de muitos estudos que buscam desvelar as particularidades da construção identitária de uma classe tão diversificada e que desempenha um papel social importantíssimo. Em um universo profissional amplo como é o magistério, faz-se necessário afunilar o olhar para as especificidades da construção identitária da professora de creche, posto que a gênese e história do atendimento educacional à primeira infância influenciam nas significações sociais e particulares.

3.1 Identidade docente do professor de creche e pesquisas relacionadas

Embora, nas duas últimas décadas, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos tenha sido fortalecido por estudos que legitimam a atuação docente para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, algumas perguntas ainda merecem reflexão: qual é a identidade docente da professora de creche, dadas as especificidades do atendimento realizado nestas instituições? Há estudos na área que corroboram para a construção desta identidade no nosso país? Até que medida o magistério na primeira infância é valorizado pelas políticas públicas e pela sociedade?

Apesar dos avanços legais para o atendimento em creche legitimar a criança enquanto sujeito de direitos e apontar a necessidade de formação para os professores que atuam nesta faixa etária, verifica-se que dos muitos estudos realizados na área poucos se debruçaram sobre as especificidades da identidade docente da professora de creche. A pouca inserção da temática específica pode ser vista no estudo de revisão bibliográfica feito por Souza e Silva (2020) no qual, após buscas nos últimos cinco anos no Portal Capes de Teses e Dissertações sobre o tema geral identidade docente, foram encontradas 312 produções, sendo 204 da área de humanas. Destas, restaram apenas 10 específicas da área da Educação, sendo que nenhuma tratava especificamente da identidade docente da professora de creche, mas de outras particularidades como do professor de educação inclusiva, do estágio supervisionado, de professor do ensino técnico e etc.

Em levantamento bibliográfico, realizado para a presente pesquisa (SOUZA E SILVEIRA, 2019) nas plataformas Scielo e Periódicos Capes, cruzamos as palavras chave identidade docente, educação infantil, creche, educação em várias combinações possíveis, em busca de artigos publicados desde a promulgação da LDB em 1996 que tratassem da construção da identidade docente da professora de creche.

No portal Scielo foram encontrados 227 artigos que continham algumas das palavras chave exatas no título. Após a leitura dos títulos, foram selecionados nove para a leitura dos resumos e seis para a leitura na íntegra e análise. No portal Periódicos Capes, as palavras chave também foram cruzadas na busca avançada de palavras exatas no título. Foram encontrados 146 artigos, e após a leitura dos títulos foram selecionados cinco para leitura dos resumos e dois para a leitura na íntegra e análise. Os demais artigos, que não foram selecionados para esta discussão, tratavam da identidade de um professor genérico, não o da creche, ou de outras questões relacionadas à identidade étnico racial, identidade de

profissionais da área da saúde, formação docente, binômio cuidar e educar, identidade de gênero, políticas públicas e currículo na Educação Infantil.

De modo geral, a partir da leitura dos artigos, foi possível observar que as significações que outros atores atribuem à instituição creche e ao trabalho docente influenciam tanto na formação identitária destes profissionais, quanto do status socialmente conferido à profissão. O aspecto da desvalorização profissional é apontado por Côco e Paulino (2016), que desenvolveram um estudo com professoras e auxiliares de creche, a fim de levantar suas concepções sobre a profissão e sobre a relação cuidar e educar.

As autoras apontam que, embora os documentos oficiais concebam cuidar e educar como fatores indissociáveis à educação infantil na primeira infância, estas tarefas, no dia-a-dia da instituição, ocupam posições hierárquicas diferentes e há divisão deste trabalho entre as profissionais que atendem as crianças, cabendo às auxiliares o trabalho de cuidado (banho, troca de fraldas, alimentação etc). Este fator distancia a creche do modelo escolar socialmente legitimado e aponta problemas na profissionalização docente.

Os trabalhos desenvolvidos por Kramer e Nunes (2007), Souza (2013), Oliveira et. al (2006), Souza e Melo (2018), Côco e Alves (2018) e Guimarães et. al (2017) tratam dos estereótipos da profissão docente na Educação Infantil e, por consequência, como estes estereótipos influenciam na constituição da identidade dessas professoras. Kramer e Nunes desenvolveram um estudo com 54 municípios do Rio de Janeiro perfazendo um total de 57 professores entrevistados (56 mulheres e 1 homem). Além da predominância feminina ficou claro o perfil de estar na profissão por amor, conferindo-lhe certo grau de desprofissionalização e desvalorização pelas tarefas de cuidar.

A desprofissionalização também apareceu entre os gestores entrevistados, pois vários se referiram às professoras da educação infantil como “as meninas”:

Vistas como meninas – nem professoras (conquista da LDB), nem tias (termo questionado por sua desprofissionalização, mas que é constante nas primeiras séries do ensino fundamental), as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham. Cabe analisar os processos de constituição da subjetividade aqui presentes e os desafios para a formação de professores, entendidos duplamente como qualificação para o trabalho e profissionalização. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 449).

Oliveira et. al (2006) resgata a identidade docente a partir de relatos autobiográficos de professoras de creche em um curso de formação em serviço para se adequarem às novas exigências formativas (Programa ADI Magistério da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo). Inicialmente traz a mudança do paradigma assistencialista/compensatório da Educação Infantil/creche, para o de ação educativa e como tal mudança influencia na concepção das profissionais em serviço que passaram por ela. Os dados colhidos permitiram

reiterar a opção feminina pela profissão, além de vislumbrar na carreira pública uma forma de ascensão econômica. Ademais, no início do curso ADI Magistério as professoras compartilhavam que para ser professora era necessário “gostar das crianças”, dando pouca importância às questões formativas. Ao final do curso é nítida a mudança do olhar conferindo maior relevância à formação para lidar com a primeira infância e, conseqüentemente, refletindo mudanças na autoidentificação profissional.

A inexistência de exigências formativas para o trabalho com a primeira infância anterior à LDB de 1996 traz, até a atualidade, marcas na concepção e no perfil socialmente difundido sobre o que é ser professora de creche. Tais marcas são exploradas por Côco e Alves (2018) ao desenvolverem um estudo sobre as significações que 23 famílias, na fila de espera para atendimento na creche, têm sobre as concepções do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

A pouca valorização docente, no contexto social geral, faz com que muitas professoras, principalmente as de creche, se sintam inferiorizadas quando comparadas aos docentes de outros segmentos. Bahia (2012) recupera o contexto histórico e as representações que permeiam o imaginário do ser professora de creche, enfatizando, principalmente, a relação entre a identidade da professora de creche e o estereótipo feminino de mãe, acolhedora e paciente. Esse estereótipo está intimamente relacionado a pouca exigência de formação para se trabalhar com crianças pequenas, vista ao longo da história deste atendimento. Desse modo, para estar com as crianças bastava ser mulher, dado o caráter ilusório de instinto maternal nato, posto que sua principal função seria referente aos cuidados; advém daí as inúmeras denominações que inferiorizam a profissão como tia, crecheira, babá, monitor, pajem etc. Surge o mito da mulher educadora nata (ARCE, 2001) e a nomenclatura “tia” que aparece em tom de banalização ao magistério e entendendo como critério básico para a entrada na profissão o amor pelas crianças.

A banalização da profissão atrelada à constituição da autoidentificação aparece não só entre as famílias e as professoras de carreira, mas também entre as alunas de Pedagogia de uma universidade do Rio de Janeiro, foco do estudo de Guimarães et.al. (2017). Em seu referencial teórico os autores trazem as contribuições de Cerisara (2002) que:

[...] destaca que a identidade profissional da educadora de creche constitui-se no feminino, trazendo marcas dos processos de socialização das mulheres. Em nossa sociedade, o feminino tem como eixo o doméstico e a maternagem, características menos valorizadas culturalmente, o que acaba por desdobrar-se numa menor valorização de quem trabalha com as crianças pequenas. O lugar da subordinação e desqualificação marcam o trabalho docente, somando-se a não especificidade do papel do professor (GUIMARÃES, 2017, p.365).

Nos relatos de estágio em Prática de Ensino na Educação Infantil, as alunas inicialmente desvalorizam as práticas de cuidado e buscam um viés mais escolarizante desta etapa da educação, desviando o olhar das particularidades do desenvolvimento da primeira infância.

Os estudos elencados nesta revisão bibliográfica mostraram que apesar das mudanças legais, há mais de duas décadas da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), as publicações levantadas para este estudo revelam que estereótipos que menosprezam a profissão docente ainda circulam no imaginário social, tanto de famílias quanto de professoras em carreira e alunas de curso de graduação em Pedagogia. Aparentemente, a sombra assistencialista e o mito da mulher como educadora nata, paciente e amorosa, ainda exercem grande influência sobre a formação da identidade docente da professora de creche. Nesse sentido, a presente pesquisa surge como forma de investigar se tais constatações também se aplicam ao contexto pesquisado.

3.2 Afetividade e cuidado: virtudes femininas ou prática indissociável na creche?

A partir das análises feitas na seção anterior com o levantamento bibliográfico e a contribuição das pesquisas citadas, faz-se necessário ressignificar o papel da afetividade e do cuidado aos bebês e crianças bem pequenas dentro do universo feminino, geralmente inferiorizado dentro de uma sociedade patriarcal. Nas últimas décadas, o movimento de afastamento das creches das secretarias de assistência social e de aproximação aos sistemas educacionais tem trazido, nos documentos oficiais sobre o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, a discussão sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar na creche. Embora o discurso da indissociabilidade pareça estar cristalizado, uma reflexão mais aprofundada sobre o que são estas práticas de cuidado, como elas dialogam com o universo

feminino e na construção da identidade docente na creche são necessárias e a isso se propõe este item.

Ao nascerem os seres humanos dependem totalmente de cuidados de outrem, estas relações de cuidado, geralmente desempenhadas pelos genitores são perpassadas pelo afeto, nesse sentido, o termo afetividade aparece nas orientações sobre práticas pedagógicas na creche visando o cuidar e o educar. Entretanto, o que de fato significa a afetividade no contexto institucional uma vez que a ação da professora não é substitutiva à da mãe? Em pesquisa sobre o assunto, Cacheffo e Garms (2015), investigam as concepções de afetividade de professoras de uma creche universitária e, em entrevista, perguntam diretamente o que elas entendem por afetividade. Em diversas falas das professoras a afetividade aparece como sinônimo de carinho ou atenção à individualidade de cada bebê.

Nesse sentido, as autoras pontuam que a afetividade é compreendida pelas professoras enquanto ação que pressupõe o toque físico, o carinho, ou a relação epidérmica entre mãe e bebê. Conforme o crescimento do bebê, tal relação passa a ser menos epidérmica e mais guiada pelo olhar e pela voz que continua a proteger e afagar embora à curta distância, entretanto, essa afetividade moral pouco aparece nas falas das docentes reforçando a dificuldade na definição do termo. Essa dificuldade traz o acirramento de concepções equivocadas sobre a afetividade na ação pedagógica aproximando-a da maternagem e, conseqüentemente, do universo feminino. Nesse sentido, sobre a afetividade compartilhamos a definição de Cacheffo e Garms, 2015:

O agir afetivamente não pode ser compreendido como uma peculiaridade da mulher e, portanto, característico de maternagem. A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para a elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento [...] pelo seu caráter de mobilizar a atenção do outro, tornam possível o estabelecimento de vínculos. A convivência entre os envolvidos no processo educativo demonstra que é inevitável não afetar e ser afetado pelas expressões emocionais, sentimentais e passionais. A criança mantém interações desde o seu nascimento, e as relações com diferentes adultos possibilitam a ampliação do seu repertório de conhecimentos, de formas de sentir, pensar e expressar. (CACHEFFO E GARMS, 2015, p.25).

A afetividade pressupõe alteridade, atenção com o outro, este outro do bebê é o adulto que lhe dispensa afeto e é por ele afetado, não necessariamente essa figura adulta é do sexo feminino, isto é, a maternagem conforme pontua Ortiz (2012) é uma função desempenhada por este outro do bebê, que em nada guarda relação de gênero. Entretanto, é sabido que a discussão sobre a afetividade, a emoção e o cuidado enquanto virtudes do universo feminino

tem raízes históricas marcadas por uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente (TIRIBA, 2005):

[...] no século XVIII, enquanto a Revolução Francesa pregava igualdade de direitos para todos e as mulheres passavam a ocupar postos de trabalho nas fábricas, há um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, determinado os papéis de mãe e esposa. [...] Com base nestas crenças – assumidas como verdades científicas – os médicos, frente às reivindicações dos movimentos feministas por educação e instrução, respondiam que a educação poderia produzir uma atrofia nos órgãos reprodutivos femininos e masculinizar as mulheres. (TIRIBA, 2005, p.7).

No Brasil do século XIX as mães trabalhadoras precisavam de um local para deixar seus filhos, ou seja, o ideário conservador de família tradicional na qual a mulher era a cuidadora da família em seio privado, dócil, doméstica e com natural instinto materno, somente era possível para as famílias mais abastadas. Nesse sentido, advém a necessidade de asilos ou creches com viés extremamente compensatório, higienista e filantropo, surgem as educadoras de infância, mulheres das classes médias que se dedicam aos cuidados das crianças pobres. Associados às instituições médicas, em 1881 no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Costa, por exemplo, propõe a união das senhoras das classes mais abastadas para dedicarem-se à nobreza da maternidade na fundação de uma Associação Protetora das Crianças em especial as nascidas a partir da Lei do ventre livre. Às mulheres cabia o papel coadjuvante nas ações de cuidado nas creches, para isso precisavam da chancela de homens, em geral médicos/puericultores (BATISTA; ROCHA, 2018).

Dada essa contextualização histórica, partamos para os reflexos disso na atualidade. Muitas pesquisas relacionam as práticas de cuidado na creche a partir do binômio cuidar e educar, entretanto, assim como a definição de afetividade, a de cuidado também carece de aprofundamento e reflexão, principalmente quando vinculada ao universo feminino. Embora o binômio pressuponha o imbricamento das ações, muitas vezes o que ocorre na prática é a cisão entre as tarefas de cuidar e as de educar, ou as consideradas de cunho pedagógico sendo, inclusive, desempenhadas por funcionários diferentes dentro da creche, logo, o que era pra ser indissociável se torna dicotômico (TIRIBA, 2005). De modo geral, a cisão entre cuidar e educar é reflexo de outra, ainda maior, a dos trabalhos intelectuais e manuais. No Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estavam relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares, dentro da creche essa cisão ficaria entre trabalho mental para as professoras e o cuidado/trabalho braçal para as cuidadoras ou auxiliares.

Sobre essa ruptura maior e de bases filosóficas, Tiriba (2005) recupera estudos de Montenegro (2001) que pesquisou em dicionários de várias línguas a origem etimológica das palavras pensar e cuidar. Ambas vêm de cogitare, ou seja, têm a mesma raiz. Ao longo do uso

dentro das línguas de origem latina o significado foi se modificando, a exemplo da medicina onde o médico cura e o enfermeiro cuida, o cuidado sempre foi o polo mais desprestigiado no binômio cuidar/educar exemplificando a cisão entre razão e emoção típicas das sociedades ocidentais, dentro da perspectiva da sociedade patriarcal, aspectos relacionados à emoção são considerados femininos.

[...] desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento, oposta à razão - assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade – a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino.” (TIRIBA, 2005, p.6).

Dentro dos estudos acadêmicos e das bases cotidianas que constroem a identidade docente na creche as discussões sobre as práticas de cuidado e afeto precisam ser consideradas legítimas na garantia de uma socialização primária de qualidade, ou seja, não ser considerada tarefa de menor valor uma vez que é de importância vital para os bebês e crianças bem pequenas, afeto e cuidado são indispensáveis na construção de uma socialização humana. O cuidado como prática social e histórica deve ser enxergado sob o ponto de vista acadêmico com respeito e não menosprezo às custas de acirrar a dicotomia (feminino/masculino, cuidar/educar) que se pretende questionar, combater ou mitigar. A paixão e o comprometimento pelo trabalho, pelo exercício do magistério são formas de se reconhecer na profissão, são expressões de suas identidades profissionais, aspectos a serem valorizados e não desprestigiados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que trabalha com significações, ou seja, dados que imprimem a subjetividade dos participantes, assim entendemos que o enfoque qualitativo se sobressaia ao quantitativo. De acordo com Silva (2005), a pesquisa qualitativa é aquela que pressupõe a relação entre o mundo objetivo e o subjetivo.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, por ser considerada uma boa ferramenta para coleta de dados subjetivos, uma vez que o sujeito tem autonomia para responder às questões, revelando suas significações sobre o tema abordado na pesquisa a partir da interação entre entrevistador e entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005). São várias as formas de entrevista: estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva. Nesta pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada que se assemelha a um diálogo informal, porém, com um roteiro definido pelo entrevistador para que as informações mais relevantes sejam garantidas, desse modo pode combinar questões abertas e fechadas. O roteiro para as entrevistas foi construído em quatro blocos: o primeiro com informações pessoais, o segundo com perguntas referentes à formação inicial, continuada e experiência profissional dentro e fora do magistério, os terceiro e quarto blocos com questões mais reflexivas sobre o ser professora de creche, o binômio cuidar/educar na relação com as crianças e quais as significações imaginam que a comunidade tem da atuação da professora na creche. (Vide Anexo A)

A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se também pelo modo como concebemos a construção da identidade docente, o uso de um instrumento no qual os participantes possam se expressar de modo mais livre, a fim de captar os vários elementos que contribuem para esta construção identitária.

4.1 Local e adequações metodológicas impostas pela Pandemia¹

Inicialmente a pesquisa seria realizada em três creches de administração direta de uma rede municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo², escolhidas por conveniência, posto que a pesquisadora conhece as gestoras destas unidades. Embora a pesquisadora conheça a gestão das escolas por ser Supervisora de Ensino na mesma rede, ressalta-se que as creches pesquisadas não fazem parte do setor por ela supervisionado. A localização geográfica das creches também foi um fator para a escolha, pois as três unidades localizam-se em diferentes regiões (central, norte, oeste) e atendem um público de diferentes realidades sociais, culturais e econômicas. A fim de garantir o anonimato, denominaremos de Creche A, Creche B e Creche C. Os contatos iniciais foram realizados com os gestores das creches no mês de janeiro de 2020. Como o corpo docente estava em período de férias regulares, os contatos ficaram para o retorno às atividades a partir do mês de fevereiro.

Os primeiros contatos foram feitos presencialmente nas escolas B e C para a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), nos primeiros dias do mês de março. Entretanto, o ano de 2020 teve uma configuração extremamente atípica devido à Pandemia do Coronavírus. Ao final da primeira quinzena de março, as aulas presenciais foram suspensas na cidade por força de um Decreto Municipal. Os professores tiveram a antecipação dos períodos de recesso, voltando às atividades em regime de teletrabalho na segunda quinzena do mês de abril. Em virtude da reconfiguração do trabalho escolar não foi possível o contato para assinatura do TCLE e demais esclarecimentos relativos à pesquisa com os professores da Creche A, sendo, infelizmente, descartados da amostragem de coleta. Para fins de registro, denominaremos as creches participantes por Creche A e Creche B.

4.2 Caracterização dos locais

¹ Em 20 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou Pandemia da doença Covid 19 causada pelo novo coronavírus, a partir de então medidas de isolamento social foram implementadas pelo mundo.

² De acordo com dados do IBGE censo de 2010 são consideradas cidades de médio porte as que têm entre 100 e 500 mil habitantes, a cidade na qual foi feita esta pesquisa possuía no Censo 2010 408.258 habitantes. Não houve Censo IBGE 2020.

A Creche A atende 155 alunos em oito agrupamentos, sendo sete em período integral e um em período parcial, alocados em duas turmas de Berçário I³, duas turmas de Berçário II, duas turmas de Maternal I e duas turmas de Maternal II. Está localizada em um bairro periférico da região norte da cidade, possui infraestrutura adequada com ruas asfaltadas, saneamento básico, transporte urbano e serviço de saúde próximo. A predominância é de imóveis residenciais, porém, avenidas próximas à escola contam com amplo e variado comércio (lojas, lotérica, agências bancárias, oficinas mecânicas, supermercado, posto de combustível e outros).

Além de atender crianças do bairro, a creche também recebe alunos de aproximadamente oito bairros do entorno. A estrutura predial é adequada e recém-construída em parceria com o governo estadual. O corpo docente é composto por 14 professoras, todas possuem Licenciatura em Pedagogia, assim como a Coordenadora Pedagógica. A creche não conta, em seu quadro de pessoal, com a figura de Direção⁴.

A Creche B atende alunos de 0 a 5 anos, as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos totalizam 120 e estão divididas em cinco agrupamentos em período integral, alocados em: uma turma de Berçário I, uma turma de Berçário II, uma turma de Maternal I e duas turmas de Maternal II. Está localizada em um bairro periférico da região oeste da cidade, possui infraestrutura adequada com ruas asfaltadas, saneamento básico, transporte urbano e serviço de saúde com uma Unidade Básica de Saúde (UBS) ao lado da creche. O bairro é cortado por uma avenida na qual, de um lado, há predominância de indústrias e fábricas, pois configura-se em um dos Distritos Industriais da cidade, e, do outro lado, há predominância de residências e pequenos comércios. A estrutura predial é adequada, porém a escola está dividida em duas unidades, um prédio atende alunos de 0 a 3 anos e outro as crianças de 4 e 5 anos; as duas construções estão separadas pelo prédio da UBS. O corpo docente que atende a faixa etária de 0 a 3 anos é composto por 10 professoras com Licenciatura em Pedagogia, a gestão é compartilhada entre Direção e Coordenação Pedagógica

4.3 Participantes

³ A nomenclatura dos agrupamentos etários segue Resolução Municipal nº 17/2020 sendo Berçário I bebês de 4 meses; Berçário II bebês de 1 ano; Maternal I crianças de 2 anos e Maternal II crianças de 3 anos observada data base de 31 de março instituída pelo Conselho Nacional de Educação.

⁴ O módulo de pessoal instituído no município por Decreto de 1998 prevê que escolas com até 6 turmas terão apenas Coordenação Pedagógica, escolas entre 7 e 8 turmas apenas Direção, escolas com 9 ou mais turmas Direção e Coordenação Pedagógica. Desse modo há muita diversidade na composição gestora entre as escolas da rede.

Inicialmente o universo pesquisado seria de 40 professores pertencentes às três creches, porém, com o descarte de uma delas e as adequações feitas por força da Pandemia, tal universo foi reduzido para duas creches e 10 professoras. Por não haver nenhum participante do sexo masculino, doravante iremos nos referir sempre ao termo no feminino quando se tratar do grupo e participantes. Tal característica, de antemão, já anuncia aspectos relativos à feminização da docência que será mais detalhada posteriormente.

4.4 Procedimento de coleta e análise dos dados

Novamente a metodologia de coleta de dados precisou ser alterada para atender aos cuidados sanitários impostos pela Pandemia do Coronavírus, bem como ao novo formato de trabalho docente, o teletrabalho. Mantivemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta, porém, a mesma não se realizou presencialmente. Após o contato com as gestoras das creches, ainda no início do mês de março, portanto antes das restrições impostas pelo Decreto Municipal de suspensão das aulas presenciais, os docentes do período matutino da Creche A e vespertino da Creche B foram visitados em uma reunião de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e informados sobre a pesquisa.

Após as participantes assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento imprescindível para que sejam resguardados os direitos dos participantes

e a ética na pesquisa, com a restrição aos encontros presenciais, entrou-se em contato telefônico com as professoras que haviam assinado o TCLE, perguntando se as mesmas aceitariam participar da entrevista via telefone, com data e horário previamente agendados e gravação via aplicativo Call Recorder, com duração de, aproximadamente, 30 minutos. A partir deste levantamento inicial 10 professoras concordaram em participar.

Posteriormente realizamos a transcrição das entrevistas gravadas e tabulamos as respostas em dois formatos: o primeiro contendo as respostas de cada uma das participantes construindo um percurso individualizado por participante, o segundo, contendo as respostas de todas as participantes para cada uma das perguntas. Ao atentar para os dois formatos de organização dos dados, percebemos que o segundo permitiria ter um olhar global para todas as respostas de cada uma das perguntas, facilitando a identificação de pontos de convergência e contrastantes nas respostas das dez docentes e assim o fizemos. Inicialmente selecionamos as questões que se referiam mais às relações de cuidado, ao ser professora de creche, sobre a valorização de terceiros à profissão, o sentimento de realização profissional e a relação creche família. A partir destas questões buscamos, na análise dos dados, identificar, a partir dos relatos, pontos de semelhança com o referencial teórico sobre a construção da identidade da professora de creche, em especial nos aspectos da feminização da profissão docente e desvalorização da profissão.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisar os dados, compilamos as respostas em dois arquivos, um com a transcrição de todas as respostas de cada participante, seguindo o roteiro, e outro com as respostas de todas as participantes para cada uma das perguntas realizadas. Este segundo arquivo facilitou a visualização de todas as respostas para a mesma pergunta e, a partir dele, buscamos encontrar pontos convergentes e divergentes para, subsidiados pela literatura sobre a constituição da identidade docente (OLIVEIRA, 2006; BAHIA, 2012; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2000; ONGARI; MOLINA, 2003; DUBAR, 2012), interpretar os dados.

As respostas das perguntas do roteiro relativas à caracterização pessoal das participantes e as relacionadas à formação inicial, continuada e experiência profissional foram organizadas nos quadros a seguir⁵:

⁵ Para manter o sigilo das participantes foram atribuídos nomes fictícios.

Quadro 01: Caracterização pessoal das participantes⁶

Participante	Idade	Filhos	Reside e trabalha na mesma cidade?
Fabiana	45	3	SIM
Madalena	23	0	NÃO
Maria	42	2	NÃO
Angélica	26	0	NÃO
Roberta	40	2	SIM
Camila	39	1	SIM
Sílvia	36	1	SIM
Silvana	52	2	NÃO
Juliana	30	0	NÃO
Margarida	32	2	SIM

Fonte: Construído pela autora a partir das respostas coletadas.

A análise dos dados pessoais demonstra a feminização do magistério, e o fato da maioria das participantes ser mãe chama a atenção, pois, ao longo da história cabiam às mulheres as tarefas de guarda e cuidado das crianças, tarefas ligadas à características maternas, como afetividade e paciência, pressupondo-se que para ser professora de crianças pequenas bastava ser mãe, como visto no chamamento às mulheres de classe mais alta no Rio de Janeiro em 1881 para cuidar das crianças abandonadas após a Lei do ventre livre. Outras respostas às perguntas do roteiro, que dizem respeito ao ser professora de creche e as relações de cuidado poderão contribuir com este pressuposto, e serão analisadas mais adiante.

Quadro 2: formação inicial e continuada

Participante	Cursou magistério	Graduação	Modalidade	Pós Graduação
Fabiana	SIM	Pedagogia	Presencial	SIM
Madalena	NÃO	Pedagogia	Presencial	SIM
Maria	SIM	Pedagogia	Presencial	SIM
Angélica	NÃO	Pedagogia	Presencial	SIM
Roberta	SIM	Pedagogia	EAD	SIM
Camila	SIM	Pedagogia	Presencial	SIM

Sílvia	NÃO	Normal Superior	Presencial	SIM
Silvana	NÃO	Pedagogia	Presencial	SIM
Juliana	NÃO	Pedagogia	Presencial	SIM
Margarida	NÃO	Pedagogia	EAD	SIM

Fonte: Construído pela autora a partir das respostas coletadas.

Percebemos que há diferença no nível de formação inicial entre as professoras, reflexo do histórico de indefinição sobre as diretrizes para os cursos de licenciatura para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Gatti (2010) em estudo realizado sobre a formação de professores no Brasil, resgata que somente com a promulgação da LDB passa a ser exigida formação docente em nível médio. Embora haja um crescimento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, apenas em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia, propondo-os como licenciatura plena, isto é, formando profissionais aptos para atuação na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na gestão escolar. Entretanto, percebe-se que a profissionalização docente ainda é um desafio a ser vencido pelas políticas de formação inicial a exemplo da Meta 1.8 do Plano Nacional de Educação de 2014 sobre que visa promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. Essa indefinição pode ser fator que contribui para a dificuldade de identificação enquanto classe docente atuante na faixa etária de creche.

Algumas perguntas do roteiro, principalmente as que diziam respeito ao ser professora de creche, às relações de cuidado e legitimação da profissão por terceiros, permitiram que as participantes desenvolvessem mais suas falas, trazendo significações importantes para a construção de suas identidades. A seguir faremos a análise das respostas dadas pelas participantes às nove questões reunidas em quatro blocos para maior extração de sentido, sendo: o primeiro relativo às relações de cuidado, o segundo sobre o ser professora de creche, o terceiro sobre a realização profissional e a legitimação de terceiros à profissão e o último sobre a relação creche/família.

5.1 Das relações de cuidado

Neste agrupamento estão as respostas dadas às perguntas:

- Você teve alguma experiência com cuidado de crianças pequenas antes de ser professora de creche?
- Por que você escolheu ser professora?
- Quais ações rotineiras da creche você mais gosta? Quais as que menos gosta?
- Existem momentos que privilegiam o cuidado e a educação na creche, como você vê estes momentos e o papel do professor neles?

Quando questionadas se tinham alguma experiência prévia em cuidar de crianças, apenas uma participante relatou que não, as demais ou tiveram esta experiência em outros ambientes institucionais não escolares, espaços comerciais ou com filhos ou parentes

próximos. Neste sentido, destacamos que a marca do cuidar de crianças está presente na maioria das professoras como algo realizado ainda fora do âmbito profissional. Dentre a maioria destacamos algumas falas nas quais estão presentes significações que se aproximam ao mito da educadora nata, a exemplo das falas de Maria e Roberta. “*Então, eu sempre cuidei (risos) das crianças da família, sempre tudo sobrava pra mim, os outros falava “ai deixa com a Maria.” eu acho que eu sempre tive jeitinho pra cuidar de criança*”.

Sim é eu sempre gostei muito de criança desde pequena minha mãe fala que eu olhava as crianças das vizinha né então eu sempre gostei bastante/eu tenho experiência por questão dos meus filhos e antes no período que eu tava na faculdade eu tava olhando a afilhadinha da madrinha do meu filho [...] ela veio pra mim com seis meses aí eu parei de olhar ela quando ela já tava com dois aninhos/dois aninhos e meio mais ou menos então assim eu tenho experiência nesse sentido (Roberta).

Ao aprofundar na concepção de mito, Arce (2012) discorre sobre como, ao longo da história da educação de crianças pequenas, as concepções de mãe e de educadora se fundiram, trazendo para o magistério elementos da maternagem e outros, socialmente construídos como próprios do universo feminino, como o cuidado, a emoção e a efetividade.

O mito da educadora nata é perpassado pela feminização da profissão, haja vista que todas as nossas participantes são do sexo feminino, sendo retrato do que é geralmente encontrado nas creches e pré-escolas. Ao longo da educação das mulheres sempre lhes foi destinado o domínio reservado do lar, e como aponta Venturini (2013) no contexto doméstico ou público lhes couberam a atividades de cuidado, desse modo, o cuidado é visto como algo feminino e o que é feminino é visto como tarefa socialmente executada por mulheres. Para além da discussão do mito da educadora nata, Tiriba (2005) traz elementos no sentido da superação do mito dentro de uma sociedade ainda patriarcal, mas na qual a mulher, sendo mãe ou não e, enquanto gênero predominante no magistério da primeira infância possa:

Afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem com isto deixar de rejeitar a situação de opressão, nem reduzir-se à natureza essencial e recair no determinismo biológico. Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer. Estes seriam desafios para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar. (TIRIBA, 2005, p.10)

Nesse sentido, cabe tanto às pesquisas acadêmicas sobre as especificidades da docência na creche, quanto à formação continuada destas professoras e ações da creche junto à comunidade, a ressignificação do papel da mulher dentro dos processos de cuidado dos bebês e das crianças bem pequenas, encarando-os como fonte constitutiva da humanização e não tarefa inferior.

Percebemos que o fato de nove das dez participantes terem tido experiências de cuidado de crianças fora do ambiente escolar mostra o quanto a sociedade ainda legitima ser esta uma tarefa feminina, e como as próprias participantes legitimam tal significação social.

Quando perguntadas sobre motivação para a escolha da profissão, quatro participantes demonstraram que foi uma escolha desejada. Essas respostas nos auxiliam na continuidade do raciocínio entre cuidado/feminino e acrescenta escolhas motivadas ora por aspectos afetivos relacionados às histórias familiares, ora pelo fato de gostar de crianças. As demais participantes trazem em seus relatos que a motivação se deu ou ao acaso ou por circunstâncias práticas da vida. Das que manifestaram o desejo pela profissão destacamos as falas de Fabiana e Madalena que revelam aspectos da história familiar.

[...] é... é complicado no começo porque eu sou filha e neta de professora tem toda uma história. A minha mãe foi professora de educação infantil a vida inteira, aposentou aqui na prefeitura sendo professora de educação infantil e...então assim eu cresci vendo ela, nós somos em três irmãs nenhuma das minhas irmãs quis seguir a área da educação e eu quis seguir a área da educação. No começo foi por esse motivo né, pelo menos uma seguir os passos da mãe, mas eu posso falar que eu sou extremamente apaixonada pelo que eu faço, já tive oportunidade de partir pra outra área mas é...é complicado você pega um amor né, que eu falo que eu não sei se são eles que precisam de mim ou se sou eu deles porque a gente tá fora esses dias e vê o quanto faz falta estar em sala de aula (Fabiana).

Eu sempre, eu sempre quis (risos) ser professora eu sempre gostei muito de criança assim, sempre me chamou atenção sempre gostei e eu não via outra coisa que eu me encaixava aí a minha irmã mais velha ela se formou em Pedagogia e eu me inspirei nela, sempre quis também seguir igual ela, ela seguiu também, de 0 a 3 também (Madalena).

A identidade profissional se constrói a partir das muitas relações pessoais e profissionais de cada sujeito, logo, o caráter subjetivo da história familiar e de vida das pessoas são fatores que influenciam na escolha da profissão e nas significações dadas pelas participantes. Nesse sentido, resgatamos Dubar (2012) quando este conceitua a identidade profissional como construção na qual as trajetórias individuais, as de formação e as profissionais, interagem e implicam nesta construção contendo, ao mesmo tempo, significações de ordens particulares e sociais.

As professoras Roberta, Silvia e Silvana também desejaram estar na profissão e, novamente, a afetividade na lida com as crianças aparece como fator motivacional para a escolha:

[...] então...na verdade é eu tinha feito o Magistério lá atrás e nunca é...é...fui pra sala de aula né e eu não sei se por ser mais jovem e tudo apareceu outras coisas e eu fui fazendo aí eu decidi porque minhas crianças já estavam maiorzinhas e não dependia assim tanto quanto quando são mais bebezinhos da gente e como eu já tinha feito o magistério eu falei pro meu marido “ah eu vou voltar na Pedagogia” porque uma que eu gosto muito de criança né e que na verdade eu falei assim eu acho que é uma oportunidade agora que os filhos tão maiorzinho de voltar a estudar e de repente de poder né exercer realmente (Roberta).

[...] então eu desde adolescente assim eu gostei muito de criança e sempre me envolvi muito nas atividades da igreja ajudando as professoras auxiliando sabe as professoras lá da igreja então eu sempre tive com criança e eu gosto muito de criança então é eu sempre tive esse sonho assim (Silvia).

A fala de Silvana expressa pontos de satisfação em lidar com crianças e como, a partir de experiências de contato com crianças fora do contexto escolar e/ou familiar, surge a motivação para o ingresso na profissão docente.

Sim, aliás o que me despertou assim pra estudar Pedagogia mesmo foi que eu fui trabalhar na Igreja como catequista já eram crianças de nove anos né e eu tava trabalhando numa empresa na época daí eu percebi assim que eu ficava mais animada em preparar a minha aula pro sábado do que com o serviço que eu tava aí foi nesse momento que começou a me incomodar, me despertou, e no primeiro dia de estágio lá no Chapeuzinho Vermelho quando eu sentei na roda com as crianças eu quase chorei eu pensei assim meu Deus eu sempre queria estar aqui e não sabia (Silvana).

O “jeito” com as crianças surge como fator que motiva a escolha da profissão reforçando, ainda que de modo não intencional, a marca de que para ser professora este “jeito” seria um requisito. O fato de Roberta ter cursado o Magistério, por exemplo, e se dedicado posteriormente à família, ilustra o percurso vivido por muitas mulheres ao longo da divisão social e histórica do trabalho. Almeida (1998) trata da feminização do magistério resgatando o percurso histórico de acesso à educação escolar da mulher. No Brasil, apenas no século XIX as meninas tiveram acesso aos colégios pagos, ou seja, o acesso era limitado às

meninas vindas de famílias abastadas. O acesso à escolarização era separado por gênero, surgindo a necessidade de professoras para o ensino das moças, aos poucos o exercício do magistério, antes predominantemente masculino, foi socialmente desvalorizado enquanto profissão feminina. Por ser uma das únicas formas de inserção da mulher no mundo do trabalho, uma vez que as demais profissões eram acessíveis apenas aos homens, o magistério feminiza-se sob a égide de vocação natural e como tarefa contínua àquela realizada pelas mulheres no âmbito doméstico, relacionadas ao cuidado e à afetividade.

Na perspectiva da resignificação do afeto enquanto função de quem lida com as crianças, independente do gênero, a fala de Silvana traz elementos que marcam a satisfação em momentos de troca relacional com as crianças. Embora no contexto citado, por se tratarem de crianças maiores, de catequese, a afetividade não é a do toque, mas a do olhar, da voz, da atenção, percebe-se que as trocas afetivas são grandes motivações para a permanência na profissão e para satisfação profissional, ou seja, o afeto que afeta dialogicamente os participantes.

As outras seis participantes têm trajetórias de escolha profissional menos marcadas pelo desejo ou histórico familiar e mais determinadas por fatores externos, ao acaso ou por não terem outra opção de continuidade nos estudos, como revelados pelos relatos de Maria e Camila:

Porque eu fui criada com a minha tia e ela falava assim “você vão tudo ter que fazer faculdade” (risos) aí a gente tinha/eu era uma das mais em conta né, aí eu fiz Pedagogia, que tinha dentro da cidade, não precisava viajar né. Ah eu adoro, esses dias que tá sem aula eu tô ficando doidinha, um mês é gostoso né depois a gente fica impaciente, eu não consigo ficar em casa, não nasci pra ser dona de casa não ...nossa (Maria).

olha eu no começo foi assim quando eu comecei, quando eu saí do colegial eu queria continuar estudando mas por condições financeiras era difícil então eu comecei trabalhar aí eu trabalhei num lugar que era de atendente aí eu não gostei e falei pra minha mãe que eu queria estudar só que era muito difícil e ela falou “mas o que que você quer fazer?” e eu não tinha assim o quê eu quero fazer aí minha mãe me deu a sugestão de magistério aí meu pai na época não queria porque ele falava que professor era muito desvalorizado ele falou “não, não, não” mas aí eu arrisquei, eu falei era o que dava pra fazer no momento a educação e eu fui aí foi onde eu fui gostando, me apaixonando entendeu, igual eu falei no começo eu tentei procurar outra coisa por causa do desgaste que a profissão nos dá né porque professor tá de férias mas ele nunca tá de férias, a cabeça tá sempre trabalhando sempre tá estudando e aí eu falei assim “não eu vou parar, eu vou fazer outra coisa na vida” fui não era o que eu queria aí eu falei “não, o que eu quero realmente é educação” então quando eu voltei há quase quatro anos atrás/três anos atrás que realmente eu vi que é isso que eu quero, não me arrependo de voltar então

realmente é essa profissão/eu me encontrei mas eu sei o porquê se na época foi essas questões financeiras que a gente não tinha pra fazer um curso técnico melhor (Camila).

Ambas as falas trazem o elemento da dificuldade financeira para a continuidade dos estudos e a Pedagogia surge como uma opção dentro do orçamento. Além da questão financeira, a fala de Camila também é emblemática quanto às significações partilhadas socialmente por pessoas muito próximas, neste caso o pai, que compartilhava da premissa de que professor era uma carreira muito desvalorizada, tanto social quanto financeiramente. Sobre a desvalorização profissional, cabem as contribuições de Pavan e Backes (2016) quando se debruçam sobre o processo de proletarização docente vinculado à queda salarial dos professores a partir da ditadura militar e, posteriormente, ao maior acesso das classes populares à escola gerando a necessidade de ampliação do quadro do magistério, pela regulação do livre mercado, havendo mais mão de obra, há desvalorização salarial. O processo de desvalorização monetária justifica e acompanha a precarização na formação inicial, estabelecendo-se um círculo vicioso de desvalorização: ganha-se pouco porque se exige pouca formação, exige-se pouca formação porque se remunera pouco.

A terceira pergunta que compõe o bloco sobre as relações de cuidado: “Quais ações rotineiras da creche você mais gosta? Quais as que menos gosta?” tinha/ teve como foco entender como as professoras enxergavam as atividades de cuidado na creche, se as legitimavam tanto quanto as atividades mais escolarizadas ou aquelas que não envolviam o cuidado direto com o corpo da criança. Das dez participantes, nove manifestaram claramente as ações que mais gostam, destas nove três enfatizaram ações mais relacionadas aos cuidados ou à afetividade, sendo as professoras Fabiana, Margarida e Juliana:

Humm (risos) tá, o que eu mais gosto eu gosto muito da hora da alimentação eu me divirto (risos) nossa eu gosto muito de ver eles experimentarem os sabores, o que eles gostam, o que eles querem experimentar essa parte eu gosto muito [...] Eu gosto mais daquela brincadeira livre quando eles estão na descoberta deles mesmo como na hora do alimento que você oferece lógico tem que ter um adulto pra aquilo mas é uma descoberta dele né ele vai querer experimentar e vai ter as reações naturais dele nada como eu tenho que fazer pra ele ter uma reação, ele vai ter uma reação natural (Fabiana).

[...] na rotina do dia o que eu mais gosto eu gosto do momento são dois momentos que eu gosto bastante, do momento da roda de música né que eles gostam bastante ali e eu gosto também de alimentar e eu também gosto da parte da alimentação, eu gosto bastante de dar comida pra eles [risos] (Margarida).

[...] da troca assim, os momentos que eu gostei muito foi da troca sabe, da afetividade, do carinho que é o momento que você percebia assim nítido você ia desenvolvendo e a criança na hora de ir embora não queria ir embora com os pais ele queria ficar com o professor acaba reconhecendo o professor como uma figura, uma referência maior, tinha crianças que o pai pedia pra vir e não saía do meu colo então esses momentos é bem gratificante/quando você tá contando uma história, quando você tá ensinando e você tá vendo a devolutiva, quando você libera o medo, quando você libera o trauma quando você possibilita porque a gente vai percebendo algumas coisas nos bebês e a gente vai né/então esses são momentos muito pra mim muito gratificante na rotina porque isso é dia a dia, todo uma dia uma criança mostra alguma coisinha que ela evoluiu é um trabalho minucioso né, demorado mas ele existe e ele é visível (Juliana).

As respostas das outras seis professoras mostram que as ações que mais gostam dentro da rotina que envolve o cuidar e o educar são aquelas mais relacionadas às atividades de cunho pedagógico ou que priorizam o desenvolvimento motor e cognitivo. Podemos classificar estas atividades em mais ou menos dirigidas pelos adultos, sendo que apenas duas professoras expressaram a preferência pelas atividades menos dirigidas, a exemplo de Angélica e Silvana:

Ah eu gosto quando eles vão ao parque lá eu observo bastante coisa eu vejo a interação deles eu vejo o linguajar deles eu vejo a minha postura muitas vezes nas crianças brincando então eu gosto é desse momento de observar bastante eles/que você não precisa ali ficar impondo regras então é um momento bem que eles tão é socializando com os amigos conversando de outros assuntos assim eu morro de dar risada que é uns assuntos que sai então é assim bem gostoso (Angélica).

Ah eu gosto o tempo todo, mas assim eu gosto muito de sair com eles pro parque sabe porque eu fico observando eles pesquisarem as coisas então eu acho bem legal essa interação com a natureza, eu gosto muito tanto que a minha parceira não leva no parque de terra só eu que levo, mas ao mesmo tempo é assim, arriscado porque a gente acaba ficando sozinha com aquele monte de criança então, mas eu acho que eles têm direito a isso. Eu gosto muito de deixar eles livre e ficar observando sabe e intervindo assim bem pouco (Silvana).

Tanto as falas de Fabiana, Margarida e Juliana que se referem mais aos aspectos dos cuidados com o corpo, quanto as falas de Angélica e Silvana mais voltadas aos aspectos do desenvolvimento infantil, têm em comum o apreço pela espontaneidade da criança, pelas reações naturais que terão diante das experiências propostas. A própria Base Nacional Comum Curricular (2017) preconiza os campos de experiência e não conteúdos para a Educação Infantil, além de estabelecer a brincadeira e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o currículo para a creche deve levar em consideração as especificidades da faixa etária, conforme Barbosa (2010):

[...] as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. (BARBOSA, 2010, p.05).

As falas das professoras Fabiana, Margarida e Juliana mesmo marcando como atividades preferências as que envolvem o cuidado epidérmico, isto é do corpo, ou práticas de interação e brincadeiras mais próximas ao polo educar no binômio cuidar/educar, trazem a prática globalizante dentro da concepção de currículo para educação infantil, ou seja, na perspectiva da integralidade.

Dentre as seis respostas que destacam as atividades mais dirigidas pelo adulto, destacamos os relatos de Roberta e Sílvia:

[...] o momento que eu gosto mais é o momento que você tá com a turma brincando ou tentando fazer alguma atividade né pedagógica ali, tentando mostrar coisas diferentes e a curiosidade das criança em cima daquilo que às vezes você propõe é uma parte que eu gosto bastante (Roberta).

Quando a gente vê também uma criança que chega de um jeito assim vamos supor ela não consegue comer sozinha ela não anda ainda ela não fala nada aí você vai trabalhando com aquela criança as atividades e de repente ela/eu tive é cinco aluninhos eles não andavam aí alguns começaram já andar a gente trabalhou aquilo outros começaram a falar uma palavrinha ou outra ou interagir os que não interagiam então cada...cada desenvolvimento deles assim é muito lindo, traz uma satisfação enorme pra gente, vê eles chegarem de um jeito e depois/ e no meio e no final do ano é totalmente diferente, é muito gostoso (Sílvia).

As falas das professoras trazem elementos que nos fazem refletir sobre como as diretrizes legais sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas, principalmente no que se refere à indissociabilidade entre cuidar e educar e a intencionalidade pedagógica, não são compreendidas pelos sujeitos da mesma maneira, parecendo haver um impasse sobre a atuação docente no desenvolvimento infantil, ora mais diretivo, ora mais espontaneísta. Tal impasse pode guardar relação com o histórico da criação da instituição creche e como o veio assistencialista, que exigia pouca formação profissional, impacta ainda hoje na construção identitária dessas professoras.

Inicialmente as creches surgem sem intencionalidade pedagógica, apenas como um espaço de abrigo às crianças de mães trabalhadoras, diferenciando a creche da pré-escola já em sua origem. Este percurso histórico de criação das creches marca a construção da

identidade docente principalmente no que tange às marcas deixadas no imaginário social sobre sua função e ao nível de profissionalização do professor de creche (ORTIZ, 2012).

As contribuições das participantes sobre as atividades da rotina que menos gostam, em sua maioria revelam o descontentamento com aspectos relativos à proporção adulto/criança e outros entraves organizacionais que diminuem a possibilidade de respeito aos tempos naturais da infância. A proporção adulto/criança, ou seja, o número de bebês ou de crianças pequenas que ficarão sob a responsabilidade de um único adulto, podendo ser a professora ou uma auxiliar/berçarista, é frequentemente lembrada pelas professoras como um ponto desmotivador e que lhes causa preocupação, como nos apontamentos de Sílvia e Juliana:

[...] eu acho que causa desconforto bastante desconforto é quando a gente tem que fazer os deslocamentos dentro da escola porque são muitas crianças por exemplo eu tô no parque eu e só uma berçarista porque a outra foi lavar a criança porque fez cocô, e já tá na hora de sair dali e voltar pra sala e a gente só tá em duas com vinte e cinco sabe assim uma hora muito tumultuada também é a hora do almoço porque são muitas crianças elas precisam de ajuda é muito difícil só nós três [...] (Sílvia).

[...] no berçário I é havia os momentos de troca das crianças né que era mais específico então por exemplo eu entrava na sala ao meio dia era o horário que eles estavam acordando eles começavam a mamar e precisava da troca nesse horário eu só tinha uma berçarista porque a outra tava em horário de almoço, enfim foi um período muito desgastante [...] (Juliana).

As condições de trabalho, ou seja, o ambiente profissional, impactam na construção da identidade profissional (DUBAR, 2012), nas falas das professoras fica claro que essas condições, extrínsecas ao ato de educar bebês e crianças bem pequenas, afetam a qualidade do tratamento dispensado, desmotiva-as ou as entristece. Tais relatos demonstram o quanto o atendimento à esta faixa etária ainda carece de melhorias, agravado pelo histórico da creche no Brasil e todas as dificuldades de infraestrutura, relacionando-se a origem da creche enquanto local de guarda que aparece na fala das professoras quando dizem que para alguns pais a creche seria um “depósito”.

No município no qual, a pesquisa foi realizada o módulo de pessoal que determina a proporção adulto/criança data de 1998 e estabelece um adulto para 6 bebês de Berçário I, um adulto pra 8 bebês de Berçário II e um adulto para 15 crianças de Maternal I e II contando a professora titular e a auxiliar/berçarista. Esta proporção, embora esteja de acordo com o Parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, no dia a dia prático dentro da creche, em virtude dos horários de almoço dos funcionários e outros aspectos da rotina, é considerada por muitas professoras insuficiente. As auxiliares para Berçário e Educação Infantil, chamadas

informalmente de berçaristas, são funcionárias de empresa terceirizada que prestam serviço nas creches municipais. De acordo com as especificações contratuais, são funções destas funcionárias receber os alunos, verificar suas condições de saúde e higiene, executar atividades educativas sob a supervisão e orientação do Professor da classe, cuidados com a alimentação e higiene das crianças (verificar frequentemente a necessidade de troca de fralda; banhar e trocar as crianças sempre que for necessário; aconchegar, acalmar e ninar os bebês sempre que necessário) participar das formações de atualização. Essas formações, as quais o termo contratual se refere, geralmente ocorrem duas vezes ao ano e são ministradas pela própria empresa sem intervenção pedagógica da escola ou da secretaria municipal de educação. Ademais, dificilmente as berçaristas participam dos momentos de formação continuada dentro da escola, como reuniões de HTPC pois não há horário em suas jornadas disponível para tal, eventualmente participam das reuniões pedagógicas de planejamento quando estas não são em dias letivos conforme calendário municipal.

Estes fatores extrínsecos, como jornada, recursos humanos e infraestrutura também aparecem na literatura internacional como pontos de descontentamento profissional, conforme apontam Ongari e Molina (2003) em estudo sobre a construção identitária das docentes em creches italianas. Neste estudo os fatores de insatisfação que mais aparecem estão relacionados à administração, ao espaço e à falta de pessoal (ONGARI; MOLINA, 2003:75-76).

Sobre os tempos apertados dentro da rotina diária e a impossibilidade de respeitar os tempos naturais da infância, são representativas as falas de Roberta, Camila e Margarida:

[...] eu acho que é uma coisa tudo muito corrido e por isso eu acho que às vezes eu acho que não é tão legal é a hora da alimentação então assim o lanchinho/a fruta até que não mas o almoço tem horário pra sair aí logo tem que voltar porque tem outra turma por questão do espaço da escola então às vezes a hora do almoço eu acho um pouco assim meio que frustrante porque é a gente faz tudo muito corrido não dá pra dar aquela atenção não dá pra deixar a criança comer no tempo dela às vezes é uma coisa mais que você tem que acelerar a criança por questão do tempo (Roberta).

[...] a única coisa que eu acho é um pouco apertada a rotina entendeu assim as crianças/o nosso tempo se torna pequeno pro tanto que a gente tem que fazer então eu gostaria assim que fosse sei lá que fosse aumentasse um pouco mais o horário [...] então pra você fazer tudo isso fica difícil às vezes eu acho o tempo muito curto (Camila).

O momento que eu não gosto...ah talvez a hora do soninho, não é que eu não gosto eu acho mais trabalhoso eu acho que assim essa questão de assim, a gente não põe todos pra dormir, dorme os que querem dormir mas por exemplo o que não quer dormir tem que ficar na sala também e aí fica aquele impasse [...] (Margarida).

O tempo também é encarado como um fator extrínseco e, novamente tem semelhanças com os estudos implementados por Ongari e Molina (2003), cujas professoras também se

sentiam em uma rotina frenética e muito regrada pelo tempo do relógio e não pelo tempo da vida, da infância. A dimensão institucional sobrepõe-se à do curso natural das relações vividas pelas crianças, pressionando os tempos e gerando desconforto entre as professoras. Nesse sentido, compactuamos com a reflexão proposta pelas autoras no sentido de que o tempo deve ser entendido como

[...] um aspecto da vida da creche que deve ser analisado com atenção se pensarmos que se trata de um serviço que tem como objetivo cuidar das crianças a partir do reconhecimento das suas necessidades, e que visa o fortalecimento dos aspectos do seu crescimento. É, assim, que em um certo sentido paradoxal, a constatação da falta de tempo ou o fato de que este seja vivenciado em seus aspectos urgentes e limitantes. (ONGARI; MOLINA, 2003 p. 78-79).

No Brasil, os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica para primeira infância, como a Base Nacional Comum Curricular (2017) trazem os direitos de aprendizagem com tempos para conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, entretanto, as condições extrínsecas ainda dificultam a garantia destes direitos.

As últimas respostas deste bloco são sobre a atuação direta dos professores nos momentos mais relacionados aos cuidados na rotina diária da creche, como as participantes legitimam ou não estas funções e como isto impacta na construção de suas identidades. Os relatos são unânimes em legitimar a importância das tarefas de cuidado a serem realizadas pelas professoras, que estas ações contribuem na afetividade e no desenvolvimento das crianças, retomando certo consenso na indissociabilidade entre cuidar e educar que pode ter ficado mais difusa nas respostas da pergunta anterior, sobre as preferências de ações do cotidiano da creche. Outro ponto pacífico nas falas é, novamente, o descontentamento com a proporção adulto/criança e a dificuldade em dispensar atenção mais individualizada aos alunos nestes momentos. Quanto às rotinas de cuidado dentro de uma estrutura temporal que não sintonizam com o tempo da infância, Guimarães e Arenari (2018) resgatam que o aligeiramento destas tarefas reforça como menor o polo cuidar dentro do binômio cuidar/educar, essa pressa nas ações denotaria o desprestígio dessas de caráter mais doméstico e menos profissional.

Cabe ressaltar que ainda há no imaginário de muitas pessoas, dentro ou fora do ambiente escolar, certo rebaixamento das atividades de cuidado, delegando-as apenas às estagiárias, auxiliares ou berçaristas (GUIMARÃES; ARENARI, 2018). A fala das professoras Fabiana e Silvana, revelam traços da existência deste imaginário ainda compartilhado por algumas pessoas

Eu acho fundamental inclusive eu tive essa conversa com as meninas que trabalham comigo porque existe uma ideia é...e quem sou eu pra criticar, eu não quero que você veja dessa maneira, mas que berçarista ou a estagiária que faz esse papel e o professor faz a atividade vamos dizer assim (Fabiana).

Eu gosto muito né, eu já trabalhei com professoras assim que jamais sabe, fala assim ah eu não vou trocar cocô nada disso [...] uma vez aconteceu isso chamaram os professores pra dar banho nas crianças e uma professora falou assim “não, eu não vou dar banho, eu não tô aqui pra isso, tem a berçarista. (Silvana).

Sobre esta divisão de tarefas cabe ressaltar como as funções de cuidado, principalmente as relacionadas à higiene corporal, são menosprezadas culturalmente. Em estudo realizado por Cruz (2009) sobre a identidade profissional na educação infantil, a dicotomia e a desvalorização das ações de cuidar e educar também estão presentes desde a diferenciação de nomenclatura dada às profissionais até na separação de tarefas entre professora regente e assistente dentro da prática pedagógica. Acentua-se, desse modo, a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, deixando de lado que ambos são importantes para a formação do ser integral.

O mesmo processo de divisão de tarefas, desvalorização das ações de cuidado e flutuações sobre o cuidar e o educar são vistos na pesquisa realizada por Kramer e Nunes (2007) a partir de um questionário respondido por 54 municípios do Estado do Rio de Janeiro. Alguns relatos marcam a importância e o reconhecimento das ações educativas, ao passo que outras acentuam o sentimento de desvalorização dos próprios docentes quando realizam atividades de cuidado, novamente aparece a cisão entre cuidar e educar. A compreensão profunda do binômio cuidar e educar tanto dentro da creche quanto um trabalho de formação junto às famílias precisa ressignificar as ações de cuidado sob a perspectiva de ação constituinte da subjetividade e da sociabilidade dos bebês e das crianças bem pequenas.

5.2 Sobre ser professora de creche

Neste agrupamento estão as respostas dadas às perguntas abaixo feitas com o objetivo de levantar as significações das docentes sobre o trabalho que elas desenvolvem na creche, e como se caracterizam na relação com os alunos.

- Como você poderia descrever a relação professora aluno na creche?
- Como você caracteriza o trabalho do professor na creche?
- Na sua opinião, qual é a função da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos?

Embora as duas primeiras perguntas apareçam separadamente na organização do roteiro, como a entrevista foi semiestruturada, as respostas não necessariamente foram dadas de modo separado pelas participantes ao longo do diálogo estabelecido. Percebemos que em

muitas transcrições das falas as participantes trazem núcleos de sentido que juntos respondem ambas as questões e, por isso, utilizaremos na análise os trechos independentemente se foram para a questão sobre a relação professora/aluno ou sobre a caracterização do trabalho do professor na creche.

Sendo assim, as respostas das dez professoras se dividem igualitariamente entre aquelas que trazem à tona discursos mais relacionados à afetividade na relação com os alunos, na construção de vínculos e, em algumas situações, até com caráter compensatório ou substitutivo das famílias pela falta de tempo que têm com os filhos - cinco participantes - e aquelas que enfatizam mais o caráter formativo e de desenvolvimento infantil. Dentro das respostas de cunho mais afetivo e até compensatório familiar, destacamos as falas de Maria, Roberta e Silvana:

Ai eu acho que ser professora de criança pequena é um prazer né porque a gente fica com eles mais que as mães, a gente curte mais que as mães a gente vai dia a dia vendo o desenvolvimento deles eu acho bem prazeroso ser professora de crianças assim bem pequenas (Maria).

[...] então eu assim/ muita responsabilidade independente se é só bebezinho ou não mas eu acho que é uma responsabilidade muito grande é um amor assim que você tem que passar pra eles são tão bebês ali num é...eles buscam na gente aquela atenção que não tem da mãe da família em casa né então eu acredito assim que é uma responsabilidade [...] (Roberta).

[...] olha eu sempre comento assim com as minhas amigas que assim hoje em dia, ainda mais trabalhando em escola pública né a gente vê uma realidade que a famílias precisam trabalhar os pais naquela correria eles não tem muito tempo de estar com essa criança assim como pessoas entendeu, então eu falo assim é ali na escola que eles tem um carinho, tem um colo um olhar no olho porque a gente observa que tem pais que nem olha a criança nos olhos, não tem tempo de conversar [...] então eu falo assim que o professor, ele não é só professor né ele é um pouco psicólogo ele é um pouco mãe né, a gente que dá limite porque tem criança que os pais trabalham o dia inteiro e a noite eles não vão ficar colocando limite na criança, então esse limite e mediador né das aprendizagens mais importantes que a gente sabe que essa primeira infância é a base deles, é daí que vai partir pros anos seguintes e eu acho que a parte afetiva é muito importante, marcar de uma forma positiva a criança. (Silvana).

Partindo destes relatos é possível notar o quanto os aspectos relacionais e afetivos permeiam a construção da identidade destas professoras e constituem-se em pontos de satisfação. Ao mesmo tempo, percebemos uma concepção talvez romantizada da infância, com falas que se aproximam à compaixão pela criança que muitas vezes é privada do convívio familiar, pois as famílias precisam trabalhar. Ortiz (2012) ao trazer o histórico de

origem da creche enquanto espaço institucional para o abrigo e proteção das crianças da classe trabalhadora, cunha esta origem como um “mal necessário” apontando para o caráter assistencialista e compensatório que, embora as participantes tentem dissipar e combater, ainda aparece, mesmo que de modo velado, em suas falas. Ao tratar da relação entre professora e bebê na creche, a mesma autora recupera estudos psicanalíticos feitos nas décadas de 1940-1950 por Bowlby e Spitz sobre a privação da mãe no primeiro ano de vida do bebê e concluíram que ele precisa estabelecer vínculos afetivos com o cuidador, e não apenas relações mecânicas de cuidado, mas existe a necessidade de envolvimento emocional, envolvimento este presente na concepção das docentes sobre o ser professora de creche.

Novamente a profissionalização dos cuidados enquanto tarefa de subjetividade e sociabilidade na formação os bebês aparecem como pontos de atenção na construção da identidade e na formação continuada das professoras a fim de que compreendam o seu fazer de forma integral. Partindo do pressuposto que a identidade docente se constitui a partir das vivências pessoais e profissionais, os diversos elementos que perpassam a identidade da professora de creche também trazem contribuições do ser mãe enquanto cuidadora e não como característica precípua para a profissão, mas carregam de sentido as ações de afetividade e cuidado. Nesse sentido aparecem falas em tom compensatório à presença da mãe como os apontados acima, sendo necessário compreender estes elementos que por vezes trazem contribuições confusas, e até conflituosas, sobre mãe, cuidadora e educadora “em um movimento de conflito entre atribuição e pertença. O olhar da própria professora sobre o seu papel desencadeia tensão e marcas em sua atuação” (GOMES, 2016, p. 79).

Dentro da compreensão integral da educação infantil, o polo educar aparece em trechos das falas de Camila, Silvia e Juliana ilustrando as respostas das outras cinco professoras que ressaltaram o caráter formativo e de desenvolvimento infantil:

[...] primeira coisa você tem que amar a profissão porque não é uma profissão fácil, você gostar de criança e ser professor não é a mesma coisa porque gostar você gosta, você tá ali brinca deu cinco minutinhos devolve pra mãe e tchau e professor não, você tem que gostar você tem que querer ir atrás pesquisar pra fazer sempre o melhor pra cada criança, cada uma é de um jeito e quando um não consegue caminhar a gente tem que fuçar, procurar ajudar, lê pra fazer o melhor (Camila).

Então pra mim assim eu acho que é uma enorme responsabilidade né porque tudo começa ali eu vejo assim tudo começa ali no berçário a criança começa a ter a base da vida enquanto é bebezinho né, então nossa eu acho que é muita responsabilidade, muita muita mesmo. [...] cada desenvolvimento deles assim é muito lindo, traz uma satisfação enorme pra gente, vê eles chegarem de um jeito e depois/ e no meio e no final do ano é totalmente diferente, é muito gostoso (Silvia).

[...] olha a minha visão agora é que representa muito, que é importantíssimo tanto é que eu quero muito me adentrar sobre isso quero muito ficar nessa área mais específico crianças de creche, ficar na educação infantil porque hoje eu entendo e compreendo a importância porque eu entendo como sendo a base. Essas crianças elas precisam de profissionais muito bem capacitados de profissionais que entendam a importância do desenvolvimento da criança nessa faixa etária então assim eles precisam de algumas competências e algumas habilidades que precisam ser desenvolvidas de acordo com o desenvolvimento intelectual as capacidades cognitivas de cada idade né tem algumas exigências e a gente tem que entender isso e pra entender isso e pra executar isso a gente tem que construir alguma coisa né em questão de é...de maneira conteudista, escolarizada né isso tudo tem que ser desconstruído e o professor ter a noção de que tudo que ele vai fazer de todo o seu trabalho vai influenciar, vai impactar na realidade dessa criança ele tem muito a contribuir e aí trabalha com famílias que eu acredito que não é só com a criança dentro da escola mas com a família também então, pra mim assim é...a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento precisa de um professor bem capacitado, certo e seguro do que ele tá fazendo nessa etapa eu acho que ele contribui muito pro desenvolvimento da criança/assim a questão do desenvolvimento integral da criança, da educação integral da criança eu acho que é onde a gente vai conseguir garantir com mais/dar assim um passo maior na educação infantil porque aí depois não que isso não vai ser desenvolvido mas algumas coisas já vai tá arraigado na criança talvez aí tem que desconstruir então eu acho que a educação infantil é assim, é uma criança que você pega e com muito potencial e isso precisa ser visto e precisa ser potencializado (Juliana).

Percebemos que o tom da afetividade permanece nos discursos, mesmo quando relacionados à responsabilidade do professor na formação integral da criança dando indícios da compreensão dessa integralidade embora de forma ambivalente ou flutuante. Estas ambivalências ou flutuações dentro dos discursos apontam para a dificuldade na construção identitária deste grupo docente [a professora de creche], seja pelo histórico de criação da creche e seu atendimento, seja pela indefinição por muitos anos sobre os requisitos formativos para ingresso na carreira, existe a dificuldade sobre dizer claramente quem é e o que faz o professor, tendendo ora para aspectos mais afetivos, ora mais formativos/profissionais e não como aspectos indissociáveis.

As respostas dadas sobre a função da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos também apresentam basicamente uma divisão entre respostas que priorizam a afetividade em substituição à família, e outras mais voltadas ao desenvolvimento infantil. Porém, se para as primeiras perguntas o grupo de dez participantes se divide igualmente nas respostas, cinco mais afetivas e cinco mais formativas, sobre a função da creche a balança pesa para os aspectos formativos, com sete respostas, como exemplos as de Sílvia “[...] ali as crianças aprendem a socialização a compartilhar as coisas elas desenvolvem né a parte de coordenação tudo aquilo que a gente sabe mas assim ah eu não sei te explicar (risos)...desenvolve muitas coisas lá né.” e de Angélica:

[...] eu falaria que primeiramente é pra desenvolver né a criança tanto nos aspectos cognitivos é tanto no linguajar como a coletividade né que nós trabalhamos a parte que tem todo um documento entre o nosso trabalho né a BNCC, as referências, é...falaria que é muito bom pro desenvolvimento dela é principalmente na parte de relação com outros amigos, a parte social né e acho que as vivências as brincadeiras né que são importantes e que ainda os pais acha que educação infantil é só brincadeira né mas que apesar das brincadeiras tem toda uma vivência tem todo um conhecimento que a criança adquire. (Angélica).

Ressaltamos as falas da professora Camila sobre o ser professor de creche e a relação com os alunos quando esta traz a necessidade de amar a profissão “primeira coisa você tem que amar a profissão”, mas também marca a necessidade de formação profissional “você tem que gostar você tem que querer ir atrás pesquisar [...] lê pra fazer o melhor”. Sobre a função da creche enfatiza os aspectos formativos, mas também mostra elementos da visão substitutiva ou compensatória à família:

[...] eu acho que a creche é importante desde pequenininho porque nós professores estamos ali somos estudados pra ensinar, pra estimular e o pai não, entendeu, tem pai que faz estimulação, canta, brinca fala com o seu filho e tem pai que não simplesmente deixa a criança dentro de um chiqueirinho e fica então a creche eu indico a creche porque vai estimular demais a criança vai de todas as forma se entendeu, na fala, no cognitivo, no andar então eu só não coloquei a minha filha na creche porque eu não podia buscar mais cedo, eu tinha que levar as sete e buscar às cinco e eu não tinha necessidade de deixar a minha filha na creche todo esse tempo mas eu queria que ela ficasse na creche pra ela ser estimulada pra ela poder se socializar com outras crianças e na época não me permitiram então eu não coloquei mas eu indico a creche sempre que o pai puder colocar nem que fosse por ser meio período pra criança ser estimulada, eu indico sim. (Camila).

As contribuições da professora Camila chamaram nossa atenção, pois demonstram como dentro da subjetividade da construção identitária existe a flutuação de significações sobre o ser professor de creche e a sua função, ora tendendo para aspectos mais afetivos, ora mais formativos, como já mencionamos. Falas como estas exemplificam o quanto a identidade deste grupo docente não está consolidada, ou seja, é uma profissão em construção e que por estar alicerçada no binômio cuidar/educar na perspectiva complementar à família, “ocasiona tensões no que diz respeito à influência das experiências maternas e domésticas no contexto educacional-pedagógico, dificultando a consolidação de uma cultura própria e específica da profissão” (BATISTA; ROCHA, 2018, p.96).

5.3 Sobre a realização profissional e a legitimação de terceiros à profissão.

Neste bloco concentram-se as respostas sobre a realização profissional e a legitimação de terceiros à profissão, principalmente os pais e comunidade escolar. As perguntas durante a entrevista foram:

- Você já se sentiu desvalorizada por ser professora de creche? Pode contar como foi?
- Como você pensa que a comunidade (pais e funcionários) enxerga o trabalho da creche, quais funções atribuem a esta instituição?
- Tem intenção em seguir atuando na docência em creche, se sente realizada profissionalmente?

O sentimento de desvalorização aparece nos relatos de todas as professoras, a diferenciação é que seis passaram por situações concretas, três têm este sentimento a partir de

falas e significações externas, mas sem apontar um fato concreto, e uma traz elementos de autodesvalorização da profissão. Os fatos concretos relatados, envolvendo palavras ríspidas, exposições midiáticas, abertura de processos ou denúncias demonstram algumas significações que permeiam o imaginário social sobre a instituição creche e sobre a conduta do professor.

Embora não tenham pontuado um fato concreto, as professoras Fabiana, Maria e Silvia compartilham do mesmo sentimento, conforme os trechos abaixo:

É...tem, tem situações sim que a gente... e isso acaba sendo em relação às famílias mesmo mas no âmbito escolar não. Na relação professor/família porque eles acham que a creche é apenas pra brincar é...é..realmente é cultural isso eu acho que vai demorar um pouquinho pra se perder essa ideia de que a creche é só um lugar pra ficar lá enquanto a mãe e o pai vai trabalhar (Fabiana).

Ah isso sim, muitas, por parte dos pais que pensa que a gente é babá né, até chama de tia, pelas criança não porque eu acho que tia é uma forma carinhosa deles chamar, mas eu percebo que os pais, as famílias não todos mais bastante pensa que a gente é só cuidadora sei lá, não trata a gente como uma professora igual de escola né...eles falassem “ano que vem vai pra escolinha” eles acha que a creche não foi escola/até a família né agora que eu acho que as família tão entendendo que a educação infantil é professor, até a família [minha] falava isso “ah vocês só brinca, só cuida das criança”. Ser uma babá, que a gente tá lá só pra cuidar que é nossa obrigação/ tem uns que até ri né, quando a gente fala de atividade de projeto agora que eu acho que eles tão se desenvolvendo mais os pais entendendo mais (Maria).

[...] é não o que gente às vezes ouve é que assim é que professora que está na creche principalmente no berçário não é professora né eles não veem a gente como professora. Eles acham que professora é aquela do fundamental tanto é que muitos me perguntam “ah mas lá vocês só tem que dar o alimento, a mamadeira, trocar” eles não sabem que a gente tem as atividades pedagógicas que a gente tem que aplicar as atividades eles acham que eu fico ali só cuidando deles o tempo todo sabe, trocando fralda só as necessidades assim normal da criança. Gente da família já perguntou, os amigos, principalmente por se rede municipal né porque a visão que eles têm é que escolinhas da prefeitura só cuidam das crianças assim não desenvolve nada pedagógico com as crianças acham que isso é mais da escola particular né (Sílvia).

O termo “tia” que aparece na fala de diversas professoras tem sido alvo de diversas discussões entre adeptos ao uso enquanto forma carinhosa das crianças se referirem às professoras e aqueles que rechaçam o uso do termo entendendo-o como forma de menosprezo profissional. Desde o conhecido texto “Professora sim, tia não” de Paulo Freire, volta e meia a discussão retorna, a exemplo do estudo recente de Souza e Melo (2018) que recupera o histórico de uso do termo datando das décadas de 1960 e 1970, tendo a segurança emocional como maior motivação para o uso, como forma de expiar a culpa que as mães sentiam em deixar seus filhos na creche para trabalhar. Usar o termo tia daria um ar de familiaridade, de

relação natural, contribuindo para visões distorcidas da atuação profissional. Ademais, a desprofissionalização é demarcada com o uso do termo tia conforme alertava Freire (1993):

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE, 1993, p.9).

À professora da Educação Infantil, principalmente da creche, o termo ainda é empregado com frequência e nota-se a sensação de desprestígio ou menosprezo que não ocorre em outros anos da Educação Básica como pontuada nas falas acima. A marca da afetividade não está no emprego do termo tia, mas nas relações estabelecidas entre professora/aluno, afetividade, intencionalidade e profissionalismo.

As falas das professoras Maria e Sílvia mencionam que a distorção da função da professora enquanto promotora de desenvolvimento e aprendizagem permeiam não só o imaginário das famílias dos alunos, mas também de seus próprios familiares e amigos *“até a família [minha] falava isso “ah vocês só brinca, só cuida das criança” e Gente da família já perguntou, os amigos, principalmente por se rede municipal né porque a visão que eles tem é que escolinhas da prefeitura só cuidam das crianças”*. Tais relatos mostram o quanto as legitimações externas influenciam na identidade das professoras que precisam constantemente defender-se ou comprovar para terceiros a importância do seu trabalho.

Atrelado a isso, o sentimento de desvalorização se apresenta na construção da identidade docente quando as professoras recuperam discursos correntes no imaginário social de que a professora de verdade é a que dá aula no Ensino Fundamental, ou que a vida escolar da criança se iniciaria apenas ao adentrar no prédio da Escola de Ensino Fundamental, não na creche, às vezes chamada pela comunidade de “parquinho”, acentuando ainda mais a visão distorcida de ambiente não intencional de educação. O relato da professora Camila traz isso dentro da carreira docente.

uma visão minha, que é/às vezes eu vejo assim que o professor ele na creche parece que ele não é muito valorizado pelos pais entendeu é:: eles vê a gente ali como uma pessoa cuidando entendeu, eles não entende quando o filho cai, quando o filho machuca, quando o filho é mordido na pré escola também acontece esses problemas não deixa de acontecer mas parece que é diferente parece que a atenção do pai com o professor pra ouvir é diferente quando a gente explica olha pai aconteceu isso então eu vejo essa diferença entre a pré escola e a creche (Camila).

Nesse sentido, percebemos como dentro do imaginário socialmente compartilhado parece que, quanto menor o aluno, menos prestígio tem o professor, ou menos importante é a sua atuação, influenciando até nas formas de tratamento a ele dispensado pelos pais/familiares dos alunos. Estudos de Richter e Barbosa (2010) discutem a creche enquanto instituição “fora do ninho” do sistema educacional, embora a educação compreendida entre a faixa etária de 0 a 6 anos tenha avançado desde a década de 1990 na perspectiva da garantia de direitos sociais e políticos às crianças as especificidades da creche como as práticas de cuidado, de saúde, de interlocução com outros serviços como a assistência social e jurídicos enquanto rede de proteção e a relação próxima com as famílias marcam um não lugar dentro da estrutura educacional. As funções sociais e políticas da creche “Apesar de estar presente em textos acadêmicos e legais, essa concepção não é partilhada, efetivamente, por toda a sociedade” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 78).

A visão que a comunidade tem das professoras e de sua atuação na creche, segunda pergunta deste bloco, reforçam esse imaginário de pouca intencionalidade pedagógica e pautado extremamente nas ações de cuidado que, por não poderem ser realizadas pela mãe, são delegadas à professora ou à tia. Estas marcas estão presentes nas falas de oito participantes. De modo acentuado e recorrente aparecem as referências ao trabalho da professora enquanto babá, ou cuidadora “*como uma babá é...geralmente babá né é assim vai com a tia que a tia cuida, dá comida, dá banho*” (Fabiana), “*eu acho que eles enxergam a gente mais como cuidadoras eu acho pelo menos a maioria ali*” (Silvia). Ainda o sentimento de falta de corresponsabilidade entre escola e família nos cuidados e na faixa etária de 0 a 3 anos também é retratado pelas docentes, como se a parcela toda ficasse a cargo da instituição. Este ponto é retratado na fala da professora Roberta:

[...] eu consigo perceber é que muitos acham que a obrigação da escola de educar a criança tipo até o momento de falar “obrigado” essas coisas que tipo assim é uma obrigação da escola educar a criança que não é um conjunto que não é uma parceria de família e da escola sabe tem muitos pais que joga a criança e tipo assim “ai o que ele fizer assim e assim foi na escola” nunca é responsabilidade deles entendeu, então assim muito displicentes jogando a responsabilidade pra escola né mas na verdade a gente tá ali numa parceria né pra fazer o melhor pela aquela criança né, pra que ele possa se desenvolver e a gente é...compartilhar com essa família com esses pais o nosso conhecimento pedagógico junto com eles pra que a gente possa assim né/passar o melhor pra essa criança (Roberta).

A falta de envolvimento familiar configura-se em um fator de insatisfação das professoras que não se veem valorizadas dentro da parceria com as famílias. Embora o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconize a Educação Infantil como ação complementar às da família e da comunidade, isso ainda não se efetiva na prática social real,

contribuindo de forma negativa na construção identitária das professoras. Tal fato novamente se repete na literatura internacional, como apontam Ongari e Molina (2003) quando as professoras mostram insatisfação com a pouca disponibilidade das famílias e a pouca valorização das docentes enquanto profissionais qualificadas. As famílias não compreendem que ações das professoras com os alunos são promotoras de desenvolvimento e aprendizagem; sobre isso dedicaremos a próxima seção para melhor discutir a relação família/creche. Chamou-nos atenção o fato de apenas a professora Silvana referir-se de forma mais otimista com relação à visão que a comunidade tem do trabalho na creche e a da atuação docente. Em sua carreira profissional, Silvana já passou por outros municípios, alguns menores que o atual e, por várias vezes em seu discurso, compara as realidades entre as cidades menores e maiores:

[...] eu percebo uma grande valorização a educação infantil sabe, até mesmo dentro da escola no trabalho diário os funcionários respeitam a gente em cidade pequena não menina, é faxineira vinha botar o dedo na cara da gente, então é uma situação bem difícil (Silvana).

[...] lá em [nome do município que atuava anteriormente] uma vez aconteceu isso chamaram os professores pra dar banho nas crianças e uma professora falou assim “não, eu não vou dar banho, eu não tô aqui pra isso, tem a berçarista” (Silvana).

Em [nome do município que atuava anteriormente] isso era assim muito escancarado [condutas de desvalorização do professor da creche] sabe eles achavam que a gente não era professora chamava a gente de tia e a própria rede nas cidades pequena eu acho porque eles estão muito ainda naquela cultura do assistencialismo tanto que assim muitas vezes o fundamental não trabalhava em alguma ponte, em algum feriado assim e a gente era obrigado a trabalhar e a gente não tinha esse dia depois e até hoje é assim, cidade pequena/ creche não existe mais agora é escola municipal de educação infantil mas lá não, lá ninguém conhece em cidade pequena é assim, creche é as tias da creche (Silvana).

O otimismo da primeira fala de Silvana, sobre sentir-se mais valorizada enquanto profissional, servirá como ponto inicial para reflexão sobre as respostas referentes ao sentimento de realização profissional e desejo de permanecer atuando na creche. Este ponto inicial justifica-se, uma vez que apenas a professora Camila manifestou o desejo de dar aulas para crianças maiores.

[...] ó eu já até mudei de área, eu trabalhei nove anos com creche depois eu saí fui fazer uma coisa totalmente diferente, fui trabalhar com escritório só que aí eu vi que realmente o meu forte era educação entendeu, [...] D: Então você pretende continuar professora de creche? LF: De creche não mas de educação infantil sim. D: Então talvez, se tiver a possibilidade de ir pra pré-escola você iria? LF: Isso, prefiro, é porque eu não sei se é uma visão minha, que é às vezes eu vejo assim que o professor ele na creche parece que ele não é muito valorizado pelos pais entendeu é:: eles vê a gente ali como uma pessoa cuidando entendeu, eles não entende quando o filho cai, quando o filho machuca, quando o filho é mordido na pré escola também acontece

esses problemas não deixa de acontecer mas parece que é diferente parece que a atenção do pai com o professor pra ouvir é diferente quando a gente explica olha pai aconteceu isso então eu vejo essa diferença entre a pré escola e a creche (Camila).

Novamente a fala de Camila expressa como fonte de descontentamento a pouca legitimação que as famílias dão ao trabalho das professoras na creche e, como se sentem menosprezadas frente a docentes que atuam em outras faixas etárias. Bem como a fala de Fabiana, que já teve a experiência de atuar no Ensino Fundamental e que, embora não explicita o desejo de deixar a creche, faz comparação semelhante à de Camila:

Não não..eu...eu gosto de dar aula independente da faixa etária que eu pego, eu consigo, eu tenho uma certa facilidade até por ter ficado um certo tempo com o Fundamental mas é...eu acho que não tem diferença assim (risos) em relação a ser ou não professora porque o pessoal tem essa ideia né, de que falam que professora de creche é tia né e fundamental é professora não, não é...não é...depois que você começa a se aprofundar você vê que a necessidade da educação infantil pra formação melhor pro fundamental ela é...ela é primordial (Camila).

Fabiana mostra a necessidade das pessoas se aprofundarem sobre o que é a educação infantil na primeira infância para reconhecer o valor do professor. O mesmo senso de responsabilidade e compromisso com a profissão e em modificar o imaginário social que se tem a respeito da creche é manifestado por Juliana:

[...] não eu sou apaixonada né pelo que eu faço eu me identifiquei muito pela educação infantil eu até tenho vontade de ter experiência em outros setores como no fundamental mas ao mesmo tempo eu acho que precisa de gente que goste da educação infantil porque me incomoda muito “ai vai pra educação infantil porque você não quer trabalhar, vai pra educação infantil porque não quer fazer nada” são coisas que é difícil comparar não dá pra você comparar por exemplo o trabalho de um fundamental de corrigir coisas né com o trabalho do infantil, são trabalhos diferentes mas o professor tem que tá ali não é pensando nisso que realmente em alguns momentos da rotina e do trabalho acaba sendo mais leve só que não menos importante né e também aí eu fico pensando aí eu acho que eu não posso sair porque eu acho que eu tenho que contribuir e eu tenho que mostrar que existem profissionais que estão ali que sabem da importância que gosta que tem um outro olhar e pra não abrir brecha pra pessoas que vá lá pensando assim que não vai ter nada que não vai fazer nada e o que me incomoda muito são os professores que ainda estão né que não evoluíram junto com o processo é, alguns professores e até mesmo gestores né que às vezes tem alguma visão de ah é...de inferiorização mesmo do ensino ou de querer trabalhar de forma muito é escolarizada [...] (Juliana).

Das outras nove participantes, três deixam clara a vontade de permanecer: “eu gosto de trabalhar em creche, eu me sinto bem, me sinto realizada eu gosto eu pretendo, pretendo continuar” (Madalena); “Ah eu adoro, esses dias que tá sem aula eu tô ficando doidinha, um mês é gostoso né depois a gente fica impaciente, eu não consigo ficar em casa, não nasci pra ser dona de casa não ...nossa” (Maria) e “[...] eu me sinto bem como creche eu não...por

enquanto assim o que eu ouço de outras amigas não tenho vontade de ir pro fundamental nem pra outras áreas assim” (Angélica). Nos relatos dessas professoras recuperamos indícios do caráter afetivo e emocional que dedicam à profissão. Mesmo quando manifestam descontentamento com aspectos extrínsecos à ação com os alunos, isto é suprido pela relação afetiva que nutrem junto às crianças. Fatores externos também aparecem como possíveis para uma mudança de atuação de faixa etária nas falas das demais professoras que não expressam desejo em deixar a faixa etária como, por exemplo, a fala de Margarida:

[...] não, não não não, não volto pro fundamental eu acho que assim eu chego no máximo ali num segundo ano, na alfabetização no máximo que eu chego ali é no terceiro ano. Eu gosto da creche eu pretendo eu não tenho assim intenção de trocar entendeu, só se for por questões assim “Ah um dia eu mudei e eu preciso de remoção” é, sei lá questão de distância, questões externas assim mas por preferência eu não troco, eu gosto bastante foi o que eu escolhi né porque eu tive a oportunidade de escolher entre fundamental e creche no ano passado no momento da remoção e até na escolha de sede antes da remoção e tive oportunidade e eu mantive a creche então eu gosto da experiência (Margarida).

As demais, embora se sintam felizes, dizem que talvez mudassem para ter experiência com crianças maiores, como aponta Silvana:

[...] eu tenho vontade de também assim talvez ir pro fundamental porque são crianças maiores né assim, mas assim a gente vai vivendo um dia de cada vez. [...] Ah eu sou assim apaixonada pelo que eu faço né e eu busco sempre tá assim melhorando, eu costumo refletir muito sobre a minha prática em todos os momentos sabe/eu quero muito que eles fiquem bem que eles aprontem né, é isso que a gente quer/ eu tenho vontade de também assim talvez ir pro fundamental porque são crianças maiores né assim, mas assim a gente vai vivendo um dia de cada vez (Silvana).

De todos os relatos percebemos que mesmo diante das dificuldades trazidas como ponto de descontentamento, principalmente sobre as condições de trabalho e falas pejorativas ou que menosprezam a profissão, nenhuma participante manifesta vontade de abandonar o magistério; talvez de modo inconsciente elas tenham assumido para si a missão, o sacerdócio do magistério que permeou por anos o discurso de que para atuar na educação de crianças pequenas bastava ter amor, pois era missão e não profissão. Os mitos da maternidade natural à condição feminina sendo este um dom que, por si só, traria capacitação para o exercício da profissão acentuam a desprofissionalização e a consequente precarização do magistério visto como inferior posto que, em uma sociedade patriarcal, as profissões socialmente consideradas femininas são inferiorizadas. Estas marcas de gênero dificultam o estabelecimento de uma identidade profissional segura e bem definida.

Revisitando as transcrições e o roteiro, enxergamos a necessidade de trazer para análise e discussão, dados sobre a relação estabelecida entre creche e famílias e como esse relacionamento contribui na formação identitária das professoras de creche.

5.4 A relação família creche

A percepção de algumas falas da seção anterior chama a atenção para a relação estabelecida entre a creche e as famílias, nesse sentido, a presente seção busca analisar essa relação a partir das representações de família e creche enquanto instituições complementares na educação infantil. A legislação brasileira concebe a família enquanto instituição basilar da sociedade e, de forma idealizada, como aquela que efetivará à criança os seus direitos fundamentais, como saúde e proteção, garantidos pelo Estado. O artigo 226 da Constituição Federal destaca esta função social da família, “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (BRASIL, 1988). Partindo para a relação família/educação, na creche esta é vista como ação complementar à família e não substitutiva, ou seja, o texto legal caminha no sentido de aproximar as relações família/creche para educação integral da criança sob a perspectiva do cuidar e educar, a exemplo do artigo 205 da Constituição Federal:

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).

Entretanto, a realidade das famílias brasileiras e, conseqüentemente, a relação estabelecida entre esta e a creche não se dá no campo do idealismo, isto é, a família de verdade não condiz com os ideários legislativos. A pesquisa de Landim (2020) aborda as relações família/creche trazendo importantes pontos para a reflexão e o contraponto entre as relações idealizadas e as reais. Nesse sentido, recupera estudos do médico pediatra Martins Filho (2014) que faz o contraponto entre a família idealizada na legislação, como aquela que acolhe, educa, protege e insere o bebê na cultura, e a família real, com suas dificuldades nos aspectos econômicos, sociais, de conhecimento sobre o desenvolvimento do bebê e assunção das funções materna e paterna. Tais dificuldades são agravadas em situações de gestação

precoce e abandono paterno fazendo com que as mães solo assumam todas as responsabilidades de provento material e afetivo das crianças. Outras configurações familiares, como as monoparentais, e a fragilidade econômica que faz com que ambos os pais tenham que trabalhar fora de casa, reforçam a necessidade social de existência de um local para que os filhos estejam enquanto os pais trabalham e a creche cumpre essa função enquanto garantia do direito da criança.

Quando as professoras foram convidadas a discorrer sobre o que pensam ser a função da creche, embora o foco da questão não fosse a relação creche/família, surgiram falas que se aproximam da concepção substitutiva à ação da família, como, por exemplo, as falas de Maria, Roberta e Silvana.

[...] é um prazer né porque a gente fica com eles mais que as mães, a gente curte mais que as mães a gente vai dia a dia vendo o desenvolvimento deles eu acho bem prazeroso ser professora de crianças assim bem pequenas. (Maria)

[...] eles buscam na gente aquela atenção que não tem da mãe da família em casa né então eu acredito assim que é uma responsabilidade. (Roberta)

[...] a gente vê uma realidade que as famílias precisam trabalhar os pais naquela correria eles não tem muito tempo de estar com essa criança assim como pessoas entendeu, então eu falo assim é ali na escola que eles tem um carinho, tem um colo um olhar no olho porque a gente observa que tem pais que nem olha a criança nos olhos, não tem tempo de conversar e não é só nas classes assim de trabalhadores até/eu converso com amigas que estão na escola particular e elas falam que essa carência também existe [...] o professor, ele não é só professor né ele é um pouco psicólogo ele é um pouco mãe né, a gente que dá limite porque tem criança que os pais trabalham o dia inteiro e a noite eles não vão ficar colocando limite na criança. (Silvana)

A fala de Silvana também dialoga com os argumentos de Martins Filho (2015) sobre a terceirização da infância que independe da classe social das famílias. A terceirização não se caracteriza por negligência, mas pela delegação a terceiros, no caso acima, à professora, das funções maternas de carinho, vínculo e acolhimento e das funções paternas de regramentos e limites. As falas de Maria e Roberta se aproximam de uma visão da creche além de substitutiva da família, salvadora da criança. Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014) os professores passam por três estágios de concepção sobre a relação família/creche sendo o primeiro o da culpabilização das famílias e a creche enquanto salvadora da criança negligenciada pela família enquanto ente desprovido de conhecimentos para lidar com o desenvolvimento infantil.

Ainda na visão de Gonzalez-Mena e Eyer (2004) os outros dois estágios caminham gradativamente para a noção de parceria e coparticipação das famílias. O segundo estágio é aquele no qual os professores começam a identificar as famílias como parte importante no

processo pedagógico sendo foco de ações específicas para o estabelecimento do diálogo, mas ainda enxergando a família como ente inferior ao profissionalismo do professor ou intencionalidade pedagógica da creche; nessa relação o professor seria o agente que tentaria modificar a família. O terceiro e último estágio é o permeado pela escuta sensível e a parceria constante na relação creche/família no intuito de construir sentimentos positivos em relação à família no sentido do respeito e da confiança, não enquanto fiscalizadora ou modificadora os hábitos familiares. Ao estabelecer esta relação de parceria todos os entes envolvidos são beneficiados, inclusive e o mais importante, a criança.

No roteiro de entrevista as professoras responderam a uma pergunta direta sobre a relação creche/família: Como você poderia descrever a relação professor/família na creche? Há momentos que mais privilegiam a interação com as famílias? Quais e por quê? A partir desta questão foi possível colher informações não apenas referentes a este relacionamento, mas também ao grau de importância que as professoras davam para os atendimentos às famílias e aos assuntos mais recorrentes nestes momentos de encontro, fossem em horário específico⁷ ou durante a entrada ou saída dos alunos. As falas coletadas revelam três pontos deste relacionamento, um deles é a sensação de que são poucas as oportunidades de estabelecimento de vínculo com as famílias, o segundo é a impressão de que as famílias perguntam aos professores, prioritariamente, sobre ações mais próximas ao cuidar, e a terceira, mostra uma visão flutuante entre o otimismo e uma possível aproximação rivalizando com a concepção de família como ente desprovido de cuidados para com os filhos. As falas de Fabiana e Angélica exemplificam a escassez destes momentos de encontro.

[...] nós temos uma pesquisa que a gente faz com as crianças, a gente chama um pai por vez e tem uma conversa muito bacana com eles depois ela retorna dali um tempo novamente pra termos esse contato. Nós temos os horários de atendimento só que é muito difícil é esses pais comparecerem e o que a gente consegue é ali mesmo na porta quando eles vêm, segura um pouquinho e pergunta e aí quando quer falar alguma coisa ou não pergunta, se a gente observa e quer passar alguma coisa pra mãe a gente pega ali no portão, na porta é a maneira que nós conseguimos. (Fabiana)

[...] eu tive com eles foi somente uma reunião porém eu achei uma sala com os pais bastante participativos foi até uma surpresa pra mim comparado ao ano passado com a minha outra turminha eu achei pais mais responsáveis mais interessados né em tirar essa visão/eu expliquei muito pra eles dessa visão né assistencialista eu achei pais bem próximos a mim eu gostei bastante. (Angélica)

⁷ Na rede municipal os docentes têm, em sua jornada semanal, duas horas dedicadas exclusivamente ao atendimento aos pais/famílias.

O viés assistencialista e o peso maior dado ao cuidar, dentro do binômio cuidar/educar, são expressos nas falas de Madalena e Juliana.

[...] a gente consegue dar bastante atenção sim porque eu sempre tô lá pra entregar as crianças né e eles sempre/as vezes um pai ou uma avó que vem buscar aí a gente na porta assim a gente conversa bastante tem um vínculo assim de troca ideia de proximidade de conversar. Eles perguntam assim “como que ela foi hoje?” “ela comeu?” aí pergunta “passou tudo bem?” pergunta se chorou, pergunta se dormiu, se fez atividade, aí quando tem atividade assim a gente expõe aí as crianças mostra pros pais aí os pais gostam e quer sempre ver foto das crianças fazendo atividade eles gostam bastante, eles sempre pergunta como foi a rotina, se a criança comeu, se a criança dormiu, se chorou ou se houve alguma (risos) confusão. (Madalena)

[...] eu tive uma vivência no berçário/o berçário, berçário I por exemplo então qual que é a maior relação ah eu sinto que é a relação do cuidado mesmo o que tá mais presente então eles querem saber em relação a alimentou, dormiu né, as questões das necessidades fisiológicas [...]. (Juliana)

Percebe-se que, em falas sobre o ser professora de creche e as funções desta instituição trazem muitas marcas da ação pedagógica, entretanto, parece haver um ruído de comunicação entre o que as professoras enxergam como ações indissociadas - o cuidar e o educar - e as perguntas das famílias sobre a rotina da criança. Nesse sentido, cabe refletir se as famílias são informadas sobre o trabalho realizado na creche que coaduna ambas as ações. A pesquisa de Pera (2014) que entrevistou 26 famílias de crianças de 0 a 3 anos que frequentavam a creche revela a mesma hipótese de falha de comunicação inclusive nos relatórios avaliativos que são pouco permeados pelos aspectos pedagógicos e do desenvolvimento infantil. A creche precisa informar, formar e mostra às famílias a amplitude do trabalho ali realizado. Certamente, atendimentos pontuais na porta, poucas reuniões de pais ou a baixa adesão aos atendimentos individualizados, não contribuem para este ajuste de comunicação.

O terceiro ponto levantado como a flutuação entre o otimismo e uma possível aproximação rivalizando com a concepção de família como ente desprovido de cuidados para com os filhos aparece nas falas de Maria, Roberta e Juliana.

Ó eu acho que de uns dois, três anos pra cá a família tá mais entrosada na escola participa mais, entende que a escola também tem atividades eu acho que as famílias até ali onde eu tô [...] por ser eles não dão trabalho não, eles participam bastante. (Maria)

[...] eu vejo assim alguns pais são bastante participativos eles têm assim as preocupações, procura a gente pra saber como a criança tá como tá se saindo, procura e conversa assim numa boa mas é...existem alguns que tão meio assim meio negligentes [...] tipo assim escuta mas não faz nada né a gente percebe porque a gente não tem um retorno né ou as vezes você pergunta e ele fala “não aí” e desconversa então você percebe que não tem muito interesse mas assim pela experiência que eu tenho do ano passado os pais assim não eram muito presentes eram muito poucos [...] que tipo assim é uma obrigação da escola educar a criança

que não é um conjunto que não é uma parceria de família e da escola sabe tem muitos pais que joga a criança e tipo assim “ai o que ele fizer assim e assim foi na escola” nunca é responsabilidade deles entendeu, então assim muito displicentes jogando a responsabilidade pra escola né mas na verdade a gente tá ali numa parceria né pra fazer o melhor pela aquela criança né, pra que ele possa se desenvolver e a gente é...compartilhar com essa família com esses pais o nosso conhecimento pedagógico junto com eles pra que a gente possa assim né/passar o melhor pra essa criança. (Roberta)

[...] é mais essa aproximação e aí eles também se envolvem com a escola assim negativamente por coisas que a gente considera talvez nem tão importante por exemplo brigam por questões muito particulares tipo assim perda de roupas de né [...] eu vejo que quanto menor a criança os pais são mais parece que duvidosos da instituição não sei se por ela não falarem por eles estabelecerem aos poucos essa relação de confiança e segurança então eles são muito ou/eu acho que eles agem de forma muito defensiva então qualquer coisa qualquer gesto da criança foi a professora que bateu, a criança tá chorando na escola, não quer ir é porque o professor tá fazendo alguma coisa então eu entendo uma relação muito defensiva assim sabe de “tão fazendo alguma coisa” (Juliana)

Maria apresenta a fala mais positiva em relação às famílias, Juliana a mais negativa e Roberta pondera entre os dois polos. A forma como as professoras enxergam o relacionamento com as famílias guarda pontos de aproximação com a construção das identidades destas professoras, reforçando algumas significações estereotipadas sobre o ser professora da creche enquanto aquela que apenas cuida, alimenta, troca as fraldas e coloca para dormir. O relacionamento creche/família mostra fragilidade na construção da confiança e de clareza aos pais sobre o trabalho realizado. Barbosa (2010) esclarece sobre a construção desta relação com as famílias que é tão específica da creche e a dificuldade encontrada em respeitar as diversidades de formas de cuidado e criação implementada por cada família.

Cada família tem um modo de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar as crianças. E essas ações podem ser realizadas de diversas formas: afinal, as diferentes culturas inventaram múltiplos modos de criar suas crianças pequenas. E cada família tem um modo específico para compreender o choro de uma criança, suas necessidades de alimentação e de brincadeira e fazer suas escolhas, tendo em vista as tradições familiares ou concepções aprendidas com diferentes interlocutores. (BARBOSA, 2010, p.4).

Nesse sentido, as relações caminharão rumo à colaboração e parceria desde que haja respeito às diversas famílias reais e suas formas de educar os filhos. Nesta relação entre dois, creche e família, cabe à primeira dar os passos iniciais para a construção de uma relação saudável que garanta benefícios ao desenvolvimento infantil além de auxiliar na desconstrução de significações estereotipadas sobre a professora de creche, o trabalho realizado e, consequentemente, delineando contornos mais claros à identidade desta categoria.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos quatro eixos de análise foi possível levantar alguns pontos de atenção que auxiliaram na formulação destas considerações. Sobre as questões relativas às relações de cuidado percebemos que a marca do cuidar como tarefa de natureza naturalmente feminina aparece nas falas das docentes uma vez que nove das dez participantes relataram experiências de cuidado de crianças ainda fora do âmbito profissional. Ainda sobre os cuidados, quando perguntadas especificamente sobre a rotina de cuidados dentro da creche demonstraram legitimar a importância da ação do professor nesta rotina, entendendo o cuidado como constitutivo da humanização do bebê, isto é, como tarefa extremamente relevante.

Entretanto, chama atenção tais queixas sobre a falta de apoio dentro da instituição, sejam pelos tempos apertados, pelo número de alunos atendidos pela professora ou pela falta de recursos humanos, para que os momentos de cuidado sejam realizados no tempo da infância, com a possibilidade do toque, da sensibilidade com cada bebê, criando vínculos afetivos de referência, tornando-se o “outro” deste bebê, que o insere nas práticas humanas de cuidado e perpetuação da espécie. Compreendemos esta queixa uníssona como um pedido de socorro ao poder público para que este olhe para a primeira infância com olhos de cuidado com a geração futura, não como um gasto com crianças pequenas que “nada sabem da vida” e apenas precisam de cuidados para nutrir seu crescimento. Esta concepção de educação infantil e de criança, sabemos, não cabe mais nos documentos legais que norteiam a educação nacional há mais de vinte anos, entretanto, ainda aparece veladamente nas condições de trabalho ainda precárias, acompanhadas de uma profissionalização, seja via formação inicial ou continuada, muitas vezes aligeirada e também precária.

Observamos também várias marcas nas falas das docentes enfatizando o “jeitinho” com crianças como um ponto que influenciou na opção por se professora. Porém, o ponto que mais suscita reflexão sobre a escolha profissional não é a marca do “jeitinho”, mas o fato de que a motivação para a escolha da profissão professora não é de fato a própria profissão, ou seja, não se diz que escolheu ser professora exaltando aspectos relacionados ao fazer profissional, mas por outros fatores como história familiar, afinidade com crianças, falta de recursos financeiros para continuidade dos estudos etc. Na construção da identidade docente podemos ver como a indefinição da própria profissão é refletida no momento da escolha profissional.

Sobre as questões relacionadas ao eixo ser professora de creche, ao concluir a pesquisa foi possível verificar que as marcas de cuidado e afetividade, atreladas ao universo feminino, estão acompanhadas de relatos que trazem o afeto como grande motivação para continuar na

profissão; novamente a motivação não é o fazer profissional. A afetividade é extremamente importante para a construção de vínculos com os bebês e para o desenvolvimento pleno e seguro, portanto é uma característica que precisa aparecer na construção identitária da professora de creche. A defesa da afetividade não como característica inata às mulheres, mas como inerente à perpetuação da espécie humana aparece nesta pesquisa como denúncia aos mitos da maternidade natural à condição feminina sendo este um dom que, por si só, traria capacitação para o exercício da profissão acentuando a desprofissionalização. Consequentemente esta desvalorização do afeto e do cuidado, por serem tarefas socialmente identificadas ao universo feminino, acirra a precarização do magistério visto como inferior posto que, em uma sociedade patriarcal, as profissões socialmente consideradas femininas são inferiorizadas.

Concluimos que estas marcas de gênero dificultam o estabelecimento de uma identidade profissional segura e bem definida, pois o tempo todo, as mulheres professoras são colocadas à prova do seu saber e fazer profissional, tentando demonstrar o valor social agregado à tarefa de cuidar e educar bebês e crianças pequenas. Tais provas são encontradas no eixo sobre a realização profissional e legitimação da profissão por terceiros nos momentos em que as docentes revelam situações de constrangimento de terceiros no exercício de sua profissão, ou quando tentam combater discursos que as rebaixam à babas ou tias, e a creche como “depósito” de crianças.

Tanto no eixo sobre a realização profissional e legitimação da profissão por terceiros quanto no último sobre a relação creche/família compreendemos que o afeto aparente não pode dar vazão a sentimentos que contaminam a relação com as famílias com falas substitutivas à ação familiar, no sentido das professoras estarem mais próximas e acompanharem mais o desenvolvimento das crianças. As relações entre as duas instituições complementares na educação na primeira infância precisam caminhar para a compreensão das famílias reais e da creche enquanto parceira experiente nas ações de cuidado e educação. Desse modo, as flutuações apresentadas nas falas das docentes que ora são otimistas em relação às famílias, ora as veem como negligentes, precisam dar lugar à compreensão da parceria mútua e que contribuía na solidificação da identidade destas docentes. Compreendemos que, dentro de uma sociedade tão desigual como a brasileira, em muitas situações, para muitas crianças e famílias, a creche é um espaço [em algumas situações, o único] de garantia de direitos, um local de possibilidades para estas famílias e crianças acessarem os demais direitos fundamentais a uma existência digna. Rebaixar a

profissionalidade dos que atuam nesta faixa etária é contrariar e ferir de morte os princípios sociais e políticos da existência da educação.

Constata-se que o imaginário feminino e algumas características socioculturalmente atribuídas às mulheres perpassa o ser professora de creche. Por vivermos em uma sociedade patriarcal, tudo o que se relaciona ao universo feminino é desvalorizado, não seria diferente com uma profissão majoritariamente feminina. A desvalorização da profissão e a vivência de situações constrangedoras ou de menosprezo por terceiros encontradas nos relatos vão ao encontro de outras pesquisas realizadas sobre a temática, o que nos leva a refletir sobre o papel educador da comunidade que a instituição creche precisa exercer. Por fim, entendemos que as análises trazidas para esta discussão reforçam que a creche e suas professoras, ainda não encontraram o seu lugar dentro no cenário educacional.

Este desencontro se mostra nos contornos difusos e flutuantes sobre a identidade das professoras de creche e é acirrado pela desprofissionalização de uma tarefa por vezes imaginada como extensão dos cuidados maternos. Difuso por mostrarem, em alguns momentos, pouca clareza sobre o seu papel social e como legitimá-lo diante pessoas leigas ao processo educativo. Este olhar embaçado para si mesma, para a profissão professora de creche, é intensificado por lentes sociais, culturais e políticas que perpetuam concepções equivocadas de mulher, educação, infância e cuidado. Cabe a nós, educadores a tarefa de desembaçar essas lentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ASSIS, M. S. S. de. **Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar..em busca da profissionalização do educador da educação infantil**. In: __Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Maristela Angotti (org.). Campinas: Editora Alínea, 2009.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº113 p.167-184, julho de 2001.

BAHIA, C. C. S. **Identidade da professora de creche: constituição e condição da docência**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

BARBOSA, M.C.S; RICHTER, S.S. **Creche: uma estranha no ninho educacional**. Dialogia. São Paulo, n 17, p. 75-92, jan/jun. 2013.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição a República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

BONI, V; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC V. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

CACHEFFO, V.A.F. F; GARMS, G.M.Z. **Afetividade nas ações educativas da educação infantil**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015.

CHARLOT. B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COCO, V; ALVES, K.K. **Sentido das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil**. Revista em Educação. Belo Horizonte, v.34, 2018.

COCO, V; PAULINO, V. B. R. P. **Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente da educação infantil**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016

CRUZ, G, A da. **Identidade profissional de docentes da educação infantil: a (re) construção na e pela prática pedagógica**. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

DUBAR. C. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. Tradução: Fernanda Machado. Cadernos de Pesquisa v. 42 nº 146, p. 351-367, maio/agosto de 2012.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais profissionais**. 1ª edição, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, nº 98, p.85-90, agosto de 1996.

GOMES, F.P.C. **Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional**. Programa de Mestrado Educação: Formação de Formadores. PUC-SP. São Paulo: São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, D. O et. al. **Educação infantil pós LDB/1996: Formação inicial de professores e práticas pedagógicas**. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, nº 24 maio/agosto de 2017.

GUIMARÃES, D; ARENARI, R. **Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia**. Educação em Revista. 2018; 34.

KRAMER, S; NUNES, F.M. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.31 nº 131, p. 423-454, maio/agosto de 2007.

LANDIN, S.P.P. **Entre tensões e proposições: a relação família e creche**. Presidente Prudente, 2020, Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991).

OLIVEIRA, Z, M, R et al. **Construção da identidade docente: relato de educadores de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.36 nº 129, p. 347-571, setembro/dezembro de 2006.

OLIVEIRA, A. D. S. de. **As condições do trabalho na educação infantil: os desafios para a profissionalização docente**. IV ENDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino: UNICAMP, Campinas, 2011.

ONGARI, B; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. Tradução de Fernanda L.Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

ORTIZ, C. et. al. **Interações - Ser Professor De Bebês - Cuidar: educar e brincar uma única ação Interações com bebês**. São Paulo: Blucher, 2012.

PAVAN, R.; BACKES, J. L. **O processo de (des) proletarização do professor da educação básica**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 2016.

PIMENTA, S. G. et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia**: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 43, nº 01, p.15-30, janeiro/março de 2017.

PIMENTA, S. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Revista Faculdade e Educação. São Paulo, v.22, nº 02, p.72-89, julho/dezembro de 1996.

ROCHA, R; BATISTA, E.A.C. **Docência na Educação Infantil**: origens de uma constituição profissional feminina. Revista Zero-a-Seis, jan-jun 2018

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC 2005.

SOUZA, A.R. de; MELO, J. C de. **Educadora ou tia**: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. Revista Inter-Ação. Goiânia, v.43, n.3, p. 697-709, set./dez. 2018.

SOUZA, G. A. de; SILVA, O. O. N da. **Construção da identidade docente**: uma revisão sistemática. Revista em Educação. Marília, v.21 nº01, p.9-24, 2020.

SOUZA, A. R. **O professor da Educação Básica no Brasil**: identidade e trabalho. Educar em Revista. Curitiba nº 48, p. 47-53, abril/junho de 2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação nº 13, 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista Educação e Sociedade Ano XXI nº73, dezembro de 2000.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** buscando a teoria para compreender discursos e práticas. 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.

VENTURINI, A.M; THOMASI, K.B. **A feminização na educação infantil**: uma questão de gênero. Revista Científica Digital da FAETEC. EDU.TEC, 8ª edição, Ano V, Volume 1, Nº 1, 2013.

ANEXO A – Roteiro de entrevista

O roteiro traz questões divididas nos seguintes tópicos:

- 1- Informações pessoais;
- 2- Formação inicial, continuada e experiência profissional;
- 3- Ser professora de creche;
- 4- Relação com a comunidade escolar

- 1- Informações pessoais:

- Nome completo
- Sexo
- Idade
- Possui ou não filhos, se sim, quantos?
- Mora com quais outras pessoas?
- Reside na mesma cidade em que trabalha?

2- Formação inicial, continuada e experiência profissional:

- Coursou magistério?
- Coursou Licenciatura em Pedagogia, em instituição pública ou privada?
- Por que você escolheu ser professora?
- A graduação lhe ofereceu subsídios para atuar na educação infantil (creche) como avalia? Julga que algum aspecto não foi contemplado?
- Possui alguma pós-graduação? Qual?
- Há quanto tempo atua na educação como professora?
- Há quanto tempo atua como professora de creche?
- Há quanto tempo atua nesta escola como professora?
- Participa atividades formação continuada, se sim, com qual frequência e quais tipos de formação (palestras, congressos, cursos etc)?
- Quais materiais costuma ler ou estudar por conta própria?

3- Ser professora de creche:

- Você cursou educação infantil, se sim, creche ou pré-escola, em instituição pública ou privada?
- Quais lembranças você tem de quando cursou a educação infantil?
- Há lembranças de algum (s) professor (s), quais? Pode descrever?
- Suas lembranças são muito diferentes do que vê hoje na escola? Pode descrever em quais aspectos?
- Na sua opinião, qual é a função da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos?
- Você teve alguma experiência com cuidado de crianças pequenas antes de ser professora de creche?
- Como você poderia descrever a relação professor aluno na creche?
- Como você caracteriza o trabalho do professor na creche?
- Existem momentos que privilegiam o cuidado e a educação na creche, como você vê estes momentos e o papel do professor neles?
- Quais ações rotineiras da creche você mais gosta? Quais as que menos gosta?
- Enfrentou alguma dificuldade na atuação enquanto docente de creche, quais? Como tentou resolvê-las?
- Tem intenção em seguir atuando na docência em creche, se sente realizada profissionalmente?

- Você já se sentiu desvalorizada por ser professora de creche? Pode contar como foi?

4- Relação com a comunidade escolar

- Como você poderia descrever a relação professor/família na creche?
- Há momentos que mais privilegiam a interação com as famílias? Quais e por quê?
- Como você pensa que a comunidade (pais e funcionários) enxerga o trabalho da creche, quais funções atribuem a esta instituição?
- Como você pensa que a comunidade enxerga o trabalho do professor? Quais funções eles atribuem a ele?
- Você já ouviu ou presenciou falas ou atitudes que inferiorizam o trabalho docente na creche ou a instituição em si? Pode contar como foi?
- A comunidade escolar faz elogios à escola ou ao seu trabalho enquanto professora, quais tipos?
- A comunidade escolar faz críticas ou reclamações sobre a escola ou ao seu trabalho enquanto professora, quais tipos?