

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

CAMILA DA SILVA MELO

**“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: identidade profissional,
habitus e a construção do ser professora em um centro municipal de educação infantil**

Maceió

2021

CAMILA DA SILVA MELO

**“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: identidade profissional,
habitus e a construção do ser professora em um centro municipal de educação infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada por Camila da Silva Melo ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista de Menezes Bittencourt.

Maceió

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M528n Melo, Camila da Silva.
“Não fiz pedagogia para trocar fraldas” : identidade profissional, habitus e a construção do ser professora em um centro municipal de educação infantil / Camila da Silva Melo. – 2021.
83 f. : il. color.

Orientador: João Batista de Menezes Bittencourt.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 70-76.
Apêndices: f. 77-83.

1. Creches - Trabalhadoras. 2. Docentes - Identidade profissional. 3. Trajetória de vida. I. Título.

CDU: 316.334.22

CAMILA DA SILVA MELO

**“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: IDENTIDADE
PROFISSIONAL, HABITUS E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA EM UM
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas –
UFAL, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Sociologia.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. João Batista de Menezes Bittencourt
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFAL
Presidente /Orientador

Prof. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva
Centro de Educação/ Pedagogia – UFAL
Co-orientação

Prof. Dra. Beatriz Medeiros de Melo
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFAL
Examinadora Interna

Prof. Dra. Diocleide Lima Ferreira
Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA
Examinadora Externa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

Ata nº 05 da Sessão da Defesa Pública Remota de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas.

Em **dois de julho de dois mil e vinte um**, às quatorze horas, através da conexão webconferência, meet.google.com/nxq-edao-jgr, constituiu-se de forma remota a banca examinadora da dissertação de mestrado do (a) aluno (a) **CAMILA DA SILVA MELO**, intitulada: **“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: identidade profissional, habitus e a construção do ser professora em um centro municipal de educação infantil**. Vinculada à linha de pesquisa “CORPO, CULTURA E CONHECIMENTO”. A cerimônia de defesa pública, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia teve banca examinadora remota através da conexão webconferência composta por: **Prof. Dr. João Batista de Menezes Bittencourt- PPGS/UFAL - Orientador e Presidente, Profª. Drª. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva - CEDU/UFAL (co-orientadora), Profª. Dra. Diocleide Lima Ferreira- CCH/UVA como Membro Externo e a Prof. Dra. Beatriz Medeiros de Melo - PPGS/UFAL como Membro Interno.**

Procedeu-se a arguição por meio de tecnologia a distância via webconferência, finda a qual os membros da banca emitiram parecer eletrônico, onde foi lido e decidido por unanimidade pela:

Aprovação (X); Aprovação com reformulações (); Reprovação ().

Comentários e Reformulações indicados pela Banca Examinadora:

A banca destacou a qualidade da dissertação e o exercício reflexivo feito pela estudante, como também o bom diálogo entre teoria e e empiria que fora realizado. Porém, enfatizou que para entrega da versão final, seria necessária uma revisão textual cuidadosa. _____

Para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada digitalmente pelos membros da Banca Examinadora que participaram via webconferência, juntamente com os pareceres eletrônicos e por mim, Edna da Silva Gomes, Assistente em Administração do PPGS.

Maceió, 02 de julho de 2021.

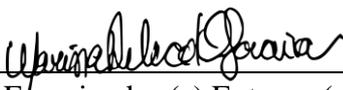
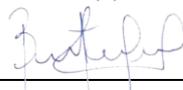
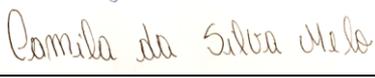


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

Assinaturas:

1. _____
Assistente em Administração
2. _____

Orientador (a) Presidente da banca
3. _____

Examinador (a) Externo (a)
4. _____

Examinador (a) Externo (a)
5. _____

Examinador (a) Interno (a)
6. _____

Aluno (a)

Dedico esta pesquisa

A todos(as) professores(as) que influenciaram na minha trajetória e que me forneceram todas as bases necessárias para realização deste trabalho, inspirando-me a aprender a questionar as realidades, propondo novos mundos de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

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

A você filho, pela doce e calorosa companhia como também pela compreensão “sofrida” de minha ausência.

A você Icaro, pelo companheirismo, dedicação, suporte, amor e incentivo às minhas escolhas profissionais e por permanecer firme ao meu lado.

A você mainha, por me ensinar que não existe limite para o que nós, como mulheres, podemos realizar.

À minha tia e professora Socorro, por ajudar a escrever a história do meu futuro.

À minha tia-avó Jardilina, o principal alicerce da nossa família, exemplo de índole e a mulher mais forte que conheço.

Aos meus familiares que me apoiaram e me acolheram, respeitando as minhas decisões, torcendo pelas minhas conquistas e que criaram uma importante rede de apoio, a qual me possibilitou a finalização deste ciclo.

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

Ao casal de professores e meus orientadores, Dra. Marina Saraiva e Dr. João Bittencourt, pelo olhar cuidadoso com o qual me direcionaram neste percurso, pela confiança, generosidade e cumplicidade nessa caminhada, tornando possível este trabalho.

Aos professores deste programa, pela oportunidade de refletir, trocar e favorecer meu desenvolvimento profissional e construção de minha identidade. Em especial: aos professores Dra. Marina Melo, Dr. Wendell Ficher, Dr. Arim Soares, Dr. Cristiano Bodart, Dr. Elder Patrick e Dra. Beatriz Medeiros, pelas contribuições quanto às disciplinas, minha qualificação e conclusão da pesquisa.

Aos colegas do curso, pela oportunidade de troca e conhecimento. Em especial: à Josi, à Maíra e à Gabi, amigas de trajetória, grandes companheiras que contribuíram na busca pela direção, nos apontamentos para reflexão e tornaram o processo mais divertido.

À Edna, secretária deste programa, por sua incrível disponibilidade, competência, generosidade e paciência com os pós-graduandos.

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

Aos docentes, discentes e funcionários da equipe do CMEI Fúlvvia Rosemberg, pelo incentivo, pela colaboração, pela compreensão e pela paciência nos momentos da pesquisa.

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

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

(Freire, 1996, p. 37)

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar traços e processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídos em suas trajetórias pessoais e profissionais. Tratam-se de mulheres com experiência no trabalho de creches, denominadas educadoras, professoras, profissionais da educação, crecheiras, mediadoras e, aqui, nesta pesquisa, compreendidas também como trabalhadoras de creche, tendo em vista que a função por elas exercida no interior das creches, ainda é reconhecida, como “ocupação assalariada comum (como os operários e empregados)” (DUBAR, 1998, p.7). O interesse na problemática surgiu por meio da experiência pessoal como professora que encontra, no trabalho de pesquisa, uma forma de problematizar as próprias práticas escolares vivenciadas a partir das experiências na docência com crianças. As frequentes indagações a respeito do papel social da educação, fomentadas pelas vivências no campo da educação infantil, incitaram-me a investigar algumas construções discursivas nas quais se produzem, assim como eu, educadoras infantis. Partindo do entendimento de que a constituição da identidade docente ocorre ao longo do percurso profissional complexo, tomei, como hipótese, que as compreensões sobre ser professora da educação infantil seriam plurais e distintas, já que, neste trabalho, as subjetividades, a memória, os contextos de vida pessoal e laboral, considerando essa identidade não apenas profissional, mas também pessoal, são reconhecidas. O objetivo da pesquisa é analisar os possíveis traços e processos da formação identitária das trabalhadoras de creche em suas trajetórias de vida e profissional. Quem são essas mulheres crecheiras? Existem marcas comuns a essa categoria? Como elas se percebem enquanto educadoras? Nesse sentido, optei pelo estudo das trajetórias de três mulheres e professoras que atuam na educação infantil em centros municipais de educação infantil no município de Maceió-AL. Observei, interpretei, escrevi, senti, fotografei e conversei, com as entrevistadas, sobre um determinado contexto. É a partir dessa perspectiva que me perguntei sobre os processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídos em suas trajetórias de vida e trabalho; para isso, opto pela abordagem metodológica da História Oral. Foram utilizadas entrevistas abertas, por intermédio das quais foram recolhidos e registrados os depoimentos orais das trabalhadoras de creche. Os relatos orais constituíram-se na principal fonte de pesquisa, entretanto também foram consultadas fontes documentais, tais como os documentos oficiais.

Palavras-Chave: Trabalhadoras de creche; Identidade docente; Trajetória de vida; Identidade profissional.

ABSTRACT

This research sought to identify identity traits and processes of daycare workers, constituted in their personal and professional trajectories. Women with experience in day care work, called educators, teachers, education professionals, day care centers, mediators, and here in this research also understood as day care workers, given that their role within day care centers is still recognized, as “common salaried occupation (as workers and employees)” (DUBAR, 1998, p.7). The interest in the problem arose, through personal experience as a teacher who finds in the research work a way to problematize the very school practices lived from the experiences in teaching with children. The frequent inquiries about the social role of education, fostered by experiences in the field of early childhood education, encouraged me to investigate some discursive constructions in which, like me, early childhood educators are produced. Starting from the understanding that the constitution of the teaching identity occurs along the complex professional path. We take as a hypothesis that the understandings about being a teacher of early childhood education would be plural and distinct, since we recognize in this work the subjectivities, memory, contexts of personal and work life, considering this identity not only professional, but also personal. The objective of the research is to analyze the possible traits and processes of the identity formation of daycare workers in their life and professional trajectories. Who are these daycare women? Are there common brands in this category? How do they perceive themselves as educators? In this sense, we chose to study the trajectories of three women and teachers who work in early childhood education in municipal centers for early childhood education in the city of Maceió-AL. We observe, interpret, write, feel, photograph and speak in a given context. It is from this perspective that we ask ourselves about the identity processes of daycare workers, constituted in their life and work trajectories, opting for the methodological approach of Oral History. Open interviews were used, through which the oral statements of daycare workers were collected and recorded. Oral reports constituted the main source of research, however documentary sources were consulted, such as official documents.

Keywords: Daycare workers; Teacher identity; Life trajectory; Professional identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roda de conversa: 2º período.....	21
Figura 2 – Espaço externo – CMEI	25
Figura 3 – Espaço externo as salas – CMEI	28
Figura 4 – Projeto de corporiedade e movimento.....	40
Figura 5 – Comparativo da proporção de professores por sexo (Alagoas), 2007	41
Figura 6 – Número de docentes na EI por sexo (Brasil), 2020	43
Figura 7 – Representação das professoras/produção crianças 1º período	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Números de crianças atendidas por espaços de referência/faixa etária	27
Quadro 2 – Identificação das Mulheres que participaram da Pesquisa	35
Quadro 3 – Quadro de funcionários(as) do CMEI	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
OCEI	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DOMÉSTICA
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CPM	CENSO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO
PB	PROVA BRASIL
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RH	RECURSOS HUMANOS
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
CRAS	CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CEDU	CENTRO DE EDUCAÇÃO
UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
SUAS	SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
SI _s LAME	SISTEMA PARA ADMINISTRAÇÃO E CONTROLE ESCOLAR
CAEd/UFJF	CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE JUIZ DE FORA
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PSS	PROCESSO SELETIVO PÚBLICO SIMPLIFICADO
EJAI	EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
PSS-VESTIBULAR	PROCESSO SELETIVO SERIADO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. TRABALHO NAS CRECHES: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO	20
1.1 CMEI: CONTEXTO DA PESQUISA	24
1.2 A PESQUISA IMPLEMENTADA	29
1.2.1 Apontamentos sobre a elaboração metodológica da pesquisa	30
1.2.2 As crecheiras	34
2. IDENTIDADE DAS TRABALHADORAS DE CRECHE: UM REFERENCIAL PARA PESQUISA	36
2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL	36
2.2 A IDENTIDADE FEMININA: PROFESSORA OU TIA?	40
3. TRAJETÓRIA, DOCÊNCIA E MEMÓRIAS: FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS VIVIDAS E CONTADAS	49
3.1 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA 1: “EU SOU PROFESSORA”	49
3.2 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA 2: "SER PROFESSORA É UM DOM!"	53
3.3 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA 3: “SER PROFESSORA É UM DESAFIO”	55
3.4 TRÊS HISTÓRIAS E UM CAMINHO: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS	57
4. DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS TRABALHADORAS DE CRECHE	61
4.1 E AGORA, QUEM SOU EU: PROFESSORA OU TRABALHADORA DE CRECHE?	62
4.2 ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR	64
4.3 HABITUS PROFESSORAL FEMININO?	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	77
APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA ABERTA	79
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA AS PROFESSORAS, AS FUNCIONÁRIAS, ETC.)	81

INTRODUÇÃO

Quando eu era professora auxiliar, solteira e sem filhos, os pais questionavam às professoras titulares se eu saberia “cuidar” dos filhos deles. “Só sabe quem é mãe”, algumas justificavam sobre solicitar a outra professora (e mãe) para um aviso específico. “Você é muito nova”; “tem filhos?”; “já cuidou de crianças?” eram questionamentos comuns, principalmente no início do ano letivo escolar. Então, eu sou professora apenas para trocar fraldas? Ficava pensando. Não! Não fiz pedagogia para trocar fraldas (Transcrição de entrevista-conversa com a professora 1, em 16/09/2019).

Durante a minha formação inicial em pedagogia, comecei, simultaneamente, o percurso de minha trajetória profissional como professora da educação básica, uma professora que encontra, no trabalho de pesquisa, uma forma de problematizar as próprias práticas escolares vivenciadas a partir das experiências na docência com crianças, sempre me questionando, assim como Bauman (2010, p.22), “como que minha biografia individual se entrelaçaria com a história que partilho com os outros?”. As frequentes indagações a respeito do papel social da educação, fomentadas pelas vivências no campo da educação infantil, incitaram-me a investigar algumas construções discursivas que foram reproduzidas a mim e às demais educadoras infantis entrevistadas nesta pesquisa.

Nas discussões em torno dessa temática, é notório, nos discursos críticos – científico/temporâneos sobre a educação infantil –, que existe todo um esforço para mudar algumas circunstâncias de enunciações e práticas escolares, principalmente nessa etapa de ensino, que, historicamente, foi concebida, na sociedade brasileira, de forma predominante, como um serviço de assistência, cuja preocupação estava centrada tão-somente nos cuidados físicos e/ou numa visão adultocêntrica¹ e grafocêntrica: uma relação intrínseca com a expressão assistencialista ou de educação compensatória (preparação para entrada nos anos fundamentais).

Nesse âmbito, as proposições, discussões e pesquisas no campo da EI² estão colocando em voga a validade de determinados conceitos, símbolos, propósitos, práticas e interpretações, abrindo questões desafiadoras quanto à produção de conhecimentos e quanto aos sentidos construídos com esses conhecimentos.

¹ O adultocentrismo no processo de escolarização, como aponta Miranda (2007), é historicamente fundamentado na prerrogativa da subjugação do outro, construindo a ideia de que a criança não possui a potencialidade de interpretação por si só, necessitando de um mediador para “experenciar” o mundo. Ou seja, o contexto educacional é marcado, principalmente pelas hierarquias as quais sobrepõem o poder do adulto sobre a criança.

² Em alguns pontos do texto, faremos menção à ideia de educação infantil com a sigla EI.

A educação brasileira, bem como o processo de formação profissional docente, sofreu diversas transformações ao longo dos últimos anos. Os conceitos de criança e infância também foram modificados e a criança passou a ser compreendida como um sujeito de direitos (dentre outras possibilidades, esses esforços estão atrelados a um enunciado particular de protagonismo infantil nos processos educacionais), como o direito a ter acesso a uma educação não assistencialista nem compensatória, o que refletiu diretamente na mudança no perfil profissional do educador de crianças pequenas.

Se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento (MACHADO, 2000, p. 195).

As expectativas em relação às mudanças no modo como a educação escolar, para as crianças, são vistas e concebidas, segundo Oliveira (2001), estariam ligadas também à mudança de atitude do adulto-professor, na medida em que o discurso crítico acerca da infância advoga em nome de outra condição, reservando ao adulto uma mudança de postura, a qual, eminentemente, implica um trabalho de reintegração. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Maceió (2015) ilustram um relato de entrevista sobre esse aspecto. Mariluzia Silva Vilela, vice-diretora do Cmei Maria Aparecida, também participou do curso e relata como foram sendo construídas novas percepções sobre a educação Infantil. Ela afirma:

[...] para muitos, era uma etapa do ensino em que se trabalha pouco, a partir da ideia de que: eu sento, a criança brinca, eu dou uma folha e ela desenha. Fomos trabalhando esse olhar e mostrando que é a fase da Educação Básica em que mais se trabalha – o professor não para um minuto: tem que observar, interagir, cuidar; é a pessoa responsável, deve trabalhar os combinados, trabalhar para organizar o ambiente. Além disso, queríamos romper com aquela crença arraigada de que a Educação Infantil prepara a criança para a alfabetização (a partir da compreensão do alfabeto, dos numerais e do nome). Como explicar para o professor que hoje a gente não vai cobrar isso? Eu ouvia muito esse tipo de comentário: e agora, como é que eu vou trabalhar com a criança? (OCEI, 2015, p. 244).

Considerando a complexidade e os desafios que envolvem o trabalho na educação infantil, principalmente sob uma perspectiva que valoriza a criança como ser integral, pressupondo dos educadores uma possível reestruturação de sua identidade para si e propondo assimilação às mudanças impostas pela identidade para o outro, interessa-me investigar as

experiências das mulheres³ crecheiras e os sentidos elaborados por elas nas trajetórias pessoais e profissionais. Acredito que essas narrativas possuem um papel ativo na compreensão dos processos de construção da identidade profissional docente, posto que deliberam características, habilidades, comportamentos e atitudes que configuram o exercício da função, constituindo significados e sentidos ao que era e ao que é/ou deve ser uma professora da infância.

A partir desse cenário, ocupado quase exclusivamente, no campo da docência, pela presença feminina, algumas questões apresentaram-se centralizadas, especialmente esta: como acontece o processo de constituição da identidade profissional de trabalhadoras de creche, tendo em vista suas trajetórias de vida e de trabalho?⁴

Considerando que o processo da constituição de identidade é simultaneamente estável e provisório, de sucessivas identificações, que se constroem na articulação entre trajetórias vividas pelos sujeitos e transações objetivas que ocorrem nos processos relacionais e nos vários contextos de socialização (Dubar, 2005, p.130), torna-se importante compreender as trajetórias percorridas por essas mulheres, ouvir e conhecer as suas histórias, os seus percursos de formação, as suas inquietações, os quais estão relacionados à constituição das suas formas identitárias.

A partir dessa perspectiva, este estudo considera, de acordo com Dubar (1997), que a identidade não é apenas profissional, mas também pessoal, uma vez que, no processo de construção das formas identitárias, caracterizam-se as tensões entre atribuições e pertenças que constituem as identidades das professoras e marcam suas trajetórias. Desta forma, nesta pesquisa, torna-se necessário reconhecer as subjetividades, a memória, os contextos de vida pessoal e de trabalho e as experiências. Neste capítulo introdutório, apresento o *corpus* em relação ao qual concebo as minhas inquietações e ao qual recorro até o fim desta pesquisa. Ao longo do texto, nos capítulos subsequentes, exploro as questões aqui suscitadas.

A partir desta introdução, que constitui o item 1, apresento as informações básicas sobre a pesquisa realizada. Em primeiro lugar, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. No capítulo inicial, busquei contextualizar e apresentar o lócus da pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), trazendo algumas questões relacionadas à feminização no

³ Utilizaremos termos femininos para nos referirmos aos profissionais das instituições de educação infantil devido à prevalência do campo.

⁴ Na pesquisa, refiro-me às mulheres investigadas como educadoras, professoras, profissionais da educação, considerando as categorias nativas do campo, e como trabalhadoras de creche, tendo em vista que a função por elas exercida no interior das creches ainda é reconhecida como “ocupação assalariada comum (como os operários e empregados)” (DUBAR, 1998, p.7).

processo organizacional pedagógico nestes espaços. Dediquei-me, também, à exposição de alguns aspectos históricos, físicos e socioeconômicos concernentes à comunidade do campo de observação investigado. Ainda, trago discussões sobre os processos metodológicos que constituem a pesquisa nestes espaços.

No segundo capítulo, apresento o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, percorrendo sobre conceitos de identidade, de construção identitária, como também sobre a teoria de *habitus feminino*, no tocante ao trabalho feminino na creche, julgo necessário focar a base dessas inquietações. No terceiro capítulo, contextualizo as interlocutoras da pesquisa, tecendo alguns fios da história de cada uma, a partir dos fragmentos de relatos das professoras, realizando a caracterização dessas mulheres e considerando os contextos e trajetórias de vida e o trabalho.

No quarto e último capítulo, estão as análises que dão corpo ao tema que propus desvendar: a construção da identidade profissional das trabalhadoras de creche. Nas considerações finais, sintetizo algumas reflexões, contribuições que julgo importantes para que possamos melhor compreender o universo das mulheres “professoras” de creche.

1. TRABALHO NAS CRECHES: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO

Neste capítulo, a partir de contribuições de diversos autores, apresento o lócus da pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI): como se dão? Como se apresentam? Aqui, abordaremos algumas questões relacionadas à feminização no processo organizacional pedagógico nestes espaços.

Na atualidade, as creches, instituições educacionais, pertencem aos sistemas de ensino que representa parte da primeira etapa da educação básica, a educação infantil, junto das pré-escolas. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 reconhecem, como dever do Estado e direito da criança, o atendimento em creches e em pré-escolas, compreendendo esse atendimento vinculado à área educacional (BRASIL, 1988, Art. 208, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, no Art. 53, regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e trazendo um currículo integral e a criança como centro do planejamento curricular (BRASIL, 1996). Desta forma, os avanços em relação às legislações apreendem o currículo como eixo norteador para a ampliação de concepções, intencionalidades, processos organizacionais de trabalho pedagógico, o que contribuiu, assim, para uma nova identidade nas instituições de EI.

Ao propor a EI como primeira etapa da educação básica com a finalidade de desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade, a LDB induz a pensar, para esse nível de ensino, que o cuidar e o educar devem ser ações interligadas. No entanto, apesar das crescentes mudanças histórico-sociais que impulsionaram a EI, o contexto histórico desencadeado ainda atribui pertencças e crises identitárias aos profissionais que atuam nas creches, a exemplo da dimensão do cuidado, como afirma Corrêa (2003), sendo um elemento que “ainda é fruto de muita polêmica entre os profissionais da área, especialmente os de pré-escola” (p. 93). Segundo Bujes (2001, p. 16),

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita.

As circunstâncias históricas nas quais as creches, criadas a partir do século XIX, no Brasil, foram instauradas, neste país, estão marcadas pela diferenciação de classe social da criança. Esses locais consolidaram-se e expandiram-se como espaços institucionais de cuidado, com o fito de contribuir para a diminuição da mortalidade infantil, a partir da perspectiva médico-higienista e com sentimento filantrópico, assistencial. Assim, as crianças começaram a ser atendidas fora da família, sendo esta incubência destinada aos profissionais da saúde (Kuhlmann, 1990). Kishimoto (1988) observa que, neste período, as creches eram instituições de assistência à infância e não tinham como objetivo a educação infantil. Didonet (2011, p.12) pontua que:

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extra-domiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

Figura 1 – Roda de conversa: 2º período



Fonte: Compilação da autora (2019).

Na primeira fase da pesquisa, busquei indícios da identidade docente, observando aulas ministradas por diferentes professores em turmas do ensino infantil. O registro fotográfico acima ilustra a fase inicial, a qual se concentrou em alguns meses de observação da rotina de uma sala correspondente ao Infantil 4. Nesta situação, a sequência didática previa uma atividade de vídeo e, mediante a roda de conversa, a professora oportunizou um momento para levantamento de hipóteses sobre o filme que seria transmitido. Durante esse período, pude

observar que duas crianças específicas sempre estavam na turma (uma delas ainda bebê) e próximas à professora. Perguntada sobre essas duas crianças em especial, a professora comentou:

Ah! São meus filhos. Tenho dois filhos, esses dois são os meus. A menina é minha filha e o bebê também! Só que a professora dele precisou faltar e como não tenho com quem deixar e também, para os meus alunos não irem pra casa sem aula, eu fico com ele na sala quando precisa. O lado bom da nossa profissão é que podemos conciliar, nessa fase de criança, com o trabalho. Quando eu não era da rede e trabalhava em escola privada, tinha bolsa, desconto etc. (Transcrição de entrevista-conversa com a professora 3, em 22/11/2019).

Por meio desse contexto, pude observar que o trinômio mulher-trabalho-criança também estão presentes na relação profissional dessas mulheres crecheiras, as quais ainda vêm buscando a conciliação da atuação profissional docente com a vida privada. Zibetti e Pereira (2010) compreendem essa condição não como um elemento “facilitador” da prática docente cotidiana, mas como uma sobrecarga laboral, decorrente do trabalho formal que se somatiza ao trabalho doméstico, o qual está culturalmente atribuído à mulher.

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois, enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer, por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270).

Na medida em que, para o universo feminino, a dimensão do cuidado está relacionada à constituição como pessoa, como falar de elementos que constituem as formas identitárias das trabalhadoras de creche sem considerar seu processo de formação, suas marcas pessoais e profissionais? Desse modo, compreendo que

Para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal dessas mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada - a educadora de crianças de 0 a 6⁵ anos – relacionada diretamente ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos (CERISARA, 1996, 47).

⁵ A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. As instituições de Educação Infantil, tiveram de adaptar-se ao novo modelo de pré-escolas, que passou a atender crianças de 4 e 5 anos de idade.

Na comparação do trabalho doméstico e profissional em creches, Cota (2007) constata que as educadoras desse nível de ensino mesclam seus papéis e tendem a constituir uma identidade profissional, reforçando a construção histórica do universo feminino na docência e para a qual evoca a não qualificação profissional para essa função. Com isso, a não exigência inicial de uma formação para professores da educação infantil no Brasil figura como outro fator relevante, decisivo para a desvalorização histórica dessa ocupação na sociedade. Nesta situação, conforme relato de Campos (2008), as trabalhadoras de creche

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

Esse cenário formativo não ilustra o contexto da creche investigada, pois o novo perfil profissional exigido na atualidade para atuar na educação infantil trouxe consigo muitos desafios, dentre eles se destaca a necessidade de se ter uma formação inicial/continuada que propicie o desenvolvimento de um trabalho adequado às necessidades das crianças pequenas e também à necessidade de formar as professoras que já lecionavam nas escolas, influenciando diretamente na construção de sua identidade docente. Porém, algumas professoras relatam que iniciaram a docência sem formação ou apenas com formação em magistério (curso técnico no ensino médio) e que houve a exigência institucional para a continuidade dos estudos mediante um curso de graduação em Pedagogia⁶, o qual foi realizado por muitas na modalidade EAD, em decorrência da intensa rotina de trabalho, tendo em vista a atuação em mais de uma instituição de ensino.

Na educação infantil do estado de Alagoas, atuam 7.671 professores. Quando observada a escolaridade, 58,9% possuem nível superior completo (56,0% em grau acadêmico de licenciatura e 2,9%, bacharelado). Dos profissionais desta etapa de ensino, 25,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 15,8% com nível médio ou inferior. Desde 2015, houve um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil,

⁶ O(a) professor(a), para atuar e/ou desempenhar a função educativa nas instituições de EI do sistema de ensino de Maceió, atendendo aos princípios legais da legislação brasileira e o que traz a Resolução n.º 3/2014 do COMED – Maceió, Cap. IV, art. 15, “[...], deve ter formação em nível superior com graduação em Pedagogia e/ou em Curso Normal Superior em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima à oferecida em nível médio” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014) *apud* OCEI, 2020, p. 194.

que passou de 37,7%, em 2015, para 58,9%, em 2019 (CENSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA- ALAGOAS, p. 42, 2019).

Hoje, ainda é possível encontrar muitas instituições com diferentes concepções, abordagens e atuações, além de se ter ainda um cenário bastante preocupante com relação a espaços de atendimento, não registrados e com fins lucrativos, a crianças pequenas os quais atuam, principalmente, em bairros periféricos, as conhecidas “escolinhas de bairro”. Diante dessa conjuntura, são evidentes as exigências em relação às mudanças nos critérios estabelecidos para atuação profissional docente, bem como nas concepções e abordagens. Sendo assim, conforme Silva (2001), constata-se que a formação profissional do educador infantil costuma culminar diretamente também na definição de sua identidade.

A rede municipal de Maceió está avançando no sentido de reavaliar as terminologias, as práticas e o papel do professor da EI, compreendendo e solicitando desses profissionais um perfil observador, sensível e empático com as crianças e suas famílias, devendo possuir saberes didáticos indispensáveis a uma boa atuação pedagógica nessa faixa etária. Ainda, exige-se desse profissional que ele possua conhecimento da legislação e dos documentos que definem e que estruturam o trabalho pedagógico com/para a EI, além da necessidade de mediar o processo de significação e apropriação das crianças das diferentes linguagens e as suas formas peculiares de agir e aprender (OCEI, 2020, p. 194).

Os critérios estabelecidos acima auxiliaram na definição do *locus* da pesquisa em Centros Municipais de Educação Infantil em Maceió– CMEI, tendo em vista o entrelaçamento com outras profissionais da rede municipal de ensino, as quais correspondem a mesma abordagem e estrutura do trabalho pedagógico do Currículo Ampliado⁷. Dessa forma, as análises poderiam ser úteis às instituições da mesma natureza, considerando as discussões desta pesquisa como um elemento reflexivo importante para professores que atuam com crianças pequenas.

1.1 CMEI: CONTEXTO DA PESQUISA

A instituição pesquisada, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) - Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, encontra-se situado na Avenida Alice Karoline, S/N, no

⁷ Organização curricular, fundamentada em princípios, direitos de aprendizagem, campos de experiência, e todos os elementos que constituem devem ser pensados e concebidos para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade”. (OCEI, 2020 p. 58)

Conjunto Village Campestre II, pertencente ao bairro Cidade Universitária, no município de Maceió/Al.

Figura 2 – Espaço externo – CMEI



Fonte: Compilação da autora (2019).

O bairro Village Campestre II⁸ surgiu com a implantação do Loteamento Simol em 1975; na época, a região era pouco habitada e haviam poucas casas distribuídas nos terrenos. A partir dos anos 80, as pessoas iniciaram negociações de compra e venda de alguns dos espaços de chácaras naquela região. No início dos anos 90, começaram a lotear esses terrenos e a vendê-los por um preço mais barato, o que viabilizou negociações com uma maioria de compradores oriundos de outros municípios do estado (interiores). Com o passar do tempo, a localidade começou a crescer e a população batizou o local de Village Campestre II devido à sua proximidade com o Village Campestre I. Uma das peculiaridades do Village Campestre II é que, assim como todo o bairro da Cidade Universitária, ele ainda costuma ser confundido como uma parte do Tabuleiro do Martins.

A inauguração do CMEI deu-se no dia 02 de dezembro de 2015, prestando homenagem à professora Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, falecida em 12 de setembro de 2014. Investigadora assídua, principalmente no campo da educação infantil, Fúlvia Rosemberg era graduada em Psicologia, pela Universidade de São Paulo, com doutorado em Psicologia da Infância na Ecole Pratique des Hautes Etudes/Université de Paris. A professora lutou pelos

⁸ Para maiores informações: <https://www.facebook.com/vllg2/>

direitos das crianças e dos bebês e pela garantia dos direitos e das oportunidades no ensino superior para negros e indígenas.

O CMEI iniciou suas atividades a partir de julho de 2015 atendendo à comunidade do próprio bairro e adjacências, a exemplo de Benedito Bentes e Tabuleiro do Martins. Trata-se de um público composto por famílias com baixa condição socioeconômica. Em algumas dessas comunidades, permeia-se um cenário de violência no seio familiar e na vizinhança. Na rua onde a instituição se encontra, há movimentação intensa de carros devido ao comércio local.

Próximo à instituição de ensino de educação infantil, encontra-se o terminal de ônibus inaugurado há pouco tempo; há também o CRAS⁹ Denisson Menezes - Centro de Referência da Assistência Social², uma fábrica de água e várias residências e pequenas empresas. Uma das peculiaridades desse CMEI é que a obra foi finalizada antes do previsto. Na parte externa da instituição, tem-se uma área arborizada; na frente do muro, funciona um churrasquinho e um lava jato informal improvisados pelos próprios moradores, que limpam o lugar e realizam suas negociações.

A instituição possui parcerias com o Instituto Avante e o Instituto C&A por meio de projetos, a exemplo do Paralapraca¹⁰, que aborda, como eixos principais, o currículo da educação infantil, tais como arte, leitura e música, tudo isso voltado à formação continuada de formadores(as) pedagógicos(as) da rede municipal de educação infantil. Outro ponto relevante refere-se à parceria iniciada em julho de 2016 com o Centro de Educação (CEDU/UFAL), passando a ser campo de estágio na Educação Infantil.

O CMEI atende a primeira etapa da educação básica na modalidade de educação infantil e funcionando nos turnos manhã e tarde. Os horários de funcionamentos são, respectivamente, das 7h30 às 11h30 e de 13h às 17h. Nos períodos de adaptação, esses horários são reduzidos para as crianças (7h30 às 10h30 e 13h às 15h30), mas o CMEI continua funcionando internamente.

⁹ O CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, sendo responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e do DF. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/programas-projetos/protecao-social-basica-1/cras-paif>.

¹⁰ O programa visa contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de EI, com vistas ao seu desenvolvimento integral. São abordados eixos centrais do currículo desse segmento e a importância da qualidade do ambiente educativo, a fim de que coordenadores pedagógicos e técnicos das secretarias de educação possam desenvolver ações formativas, fortalecendo as instituições de educação infantil como espaços de desenvolvimento profissional permanente; assim como as políticas concernentes a esse segmento com ações de apoio à gestão relativas a: currículo, formação e infraestrutura e materiais. Disponível em: <http://www.avante.org.br/paralapraca/>.

As turmas ofertadas pela instituição são berçário 1 e 2 (que atende crianças de 0 a 1 ano e 11 meses), maternal 1 (com crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses), maternal 2 (que atende as crianças a partir de 3 anos), 1º período (com crianças a partir de 4 anos) e 2º período (que atende crianças com 5 anos), em que são atendidas crianças com faixas etárias de 3 a 5 anos. Atualmente, apenas algumas crianças são atendidas em tempo integral, modalidade que abrange várias turmas. No entanto, a instituição tem perspectiva de funcionamento integral apenas para crianças dos berçários e os maternais I. No que se refere à alimentação ofertada, as crianças passam por acompanhamento nutricional de responsabilidade da SEMED, que fornece as orientações necessárias e a instituição apenas cumpre com certo rigor.

Quadro 1 – Números de crianças atendidas por espaços de referência/faixa etária

Espaço	Faixa etária	Turno	Nº de crianças	Educadoras de referência	Educadoras de apoio
BERÇÁRIO 1	6 meses a 1 ano	Integral	8	1	1
BERÇÁRIO 2	1-2 anos	Integral	14	1	1
MATERNAL 1A	2-3 anos	Integral	18	1	1
MATERNAL 1B	2-3 anos	Integral	18	1	1
MATERNAL 2A	3-4anos	Integral	16	1	1
MATERNAL 2B	3-4 anos	Integral	16	1	1
1º PERÍODO A	4-5 anos	Manhã	20	1	
2º PERÍODO A	5-6 anos	Manhã	20	1	
1º PERÍODO B	4-5 anos	Tarde	20	1	1
2º PERÍODO B	5-6 anos	Tarde	20	1	

Fonte: Compilação da autora - RH da instituição (2019)

Segundo as informações colhidas, as crianças moram no entorno da instituição de educação infantil, nos bairros adjacentes, Benedito Bentes, Graciliano Ramos. Esses bairros constituem parte da periferia de Maceió, são bairros populares que apresentam uma realidade bastante adversa, apresentando um cenário de dificuldades econômicas e sociais. Algumas crianças moram com suas famílias, outras só com a mãe, umas moram com os avós, com as mães e com os padrastos, só com a mãe e os avós e, também, com famílias homoafetivas. No que concerne à ocupação das famílias e/ou responsáveis pelas crianças, a instituição afirmou que alguns trabalham informalmente, as mães cuidam do lar, outros encontram-se

desempregados. A respeito da escolaridade, foi informado que alguns dos familiares conseguiram concluir o ensino médio, outros apenas o ensino fundamental.

A estrutura física da instituição é recente e, devido a isso, encontra-se em ótimo estado de conservação, as instalações físicas são adequadas para atender as necessidades da comunidade escolar, os espaços externos e os espaços de referências são arejados, o terreno ao redor do CMEI é bastante amplo, permitindo, assim, um ambiente agradável e prático para todos(as) que o frequentam e está situado no centro de um terreno amplo. Na frente da instituição, a parte externa é bastante arborizada e, internamente, no entorno, há um vasto terreno tanto na frente quanto por trás do CMEI.

Figura 3 – Espaço externo as salas – CMEI



Fonte: Compilação da autora (2019)

Para realização das matrículas, bem como para o controle de todas as informações sobre as crianças na instituição de ensino infantil, todo o processo é realizado no Sistema para Administração e Controle Escolar - SISLAME⁴. Segundo Erick Nogueira¹¹, ex-estagiário da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, a formação para esse sistema ocorreu em fevereiro do ano de 2017 e teve, como ministrantes, os instrutores do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora – MG (CAEd/UFJF). Essa

¹¹ O SisLAME é um sistema de gestão de escolas e redes de ensino, que vem sendo implantado pelo CAEd, em parceria com Prefeituras Municipais e Governos Estaduais. Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/sislame>. Mais informações em: <http://www.maceio.al.gov.br/2015/02/gestao-escolar-secretarios-e-apoio-escolar-participam-de-formacao/>.

formação contemplou secretários e apoio administrativo das unidades escolares da rede municipal de ensino de Maceió, bem como técnicos da SEMED.

A maioria dos profissionais que compõe o corpo docente tem formação especializada em psicopedagogia e todas as auxiliares que estavam até o ano de 2019 nos espaços de referência encontravam-se com a graduação em curso. Outro dado peculiar é que, até 2018, apenas um funcionário do CMEI era efetivo e trabalhava no horário da tarde, já os que pertencem ao Processo Seletivo Público Simplificado - PSS¹² para contratação temporária de profissionais temporários para a SEMED totalizavam 90% do quadro de profissionais dessa instituição (falta de concursos públicos para provisão de cargos e o consequente crescimento da contratação temporária). Esses profissionais têm uma carga horária de 20 horas semanais, foram contratados (as) por meio de contrato com duração de um ano, podendo ser prorrogado por mais um. No ano de 2019, iniciamos nossa pesquisa de campo e percebemos que houve o ingresso de alguns profissionais efetivados por meio de um concurso público vigente (2017) para provimento de cargos para professores de educação infantil e ensino fundamental, porém o número de servidores nomeados ainda se mostrou insuficiente para atender as demandas da escola.

Neste tópico, dediquei-me à exposição de alguns aspectos históricos, físicos e socioeconômicos concernentes à comunidade escolar investigada. No próximo, dedico-me às discussões sobre os processos metodológicos que constituem a pesquisa. Interessa-me, a seguir, descrever o itinerário da construção da pesquisa e do percurso metodológico, a partir da perspectiva colaborativa no contexto escolar.

1.2 A PESQUISA IMPLEMENTADA

O objetivo da presente pesquisa é analisar os processos da formação identitária das trabalhadoras de creche em suas trajetórias de vida e de trabalho. Interessa-me saber: quem são essas mulheres crecheiras? Existem marcas comuns a essa categoria? Como elas se percebem enquanto educadoras? etc. Nesse sentido, optei pelo estudo das trajetórias de três mulheres e professoras que atuam na educação infantil em centros municipais de EI no município de Maceió-AL.

¹² Regido pela Lei Municipal nº 6.054, de 27 de setembro de 2011 e da Lei Municipal nº 4.732, de 02 de julho de 1998.

1.2.1 Apontamentos sobre a elaboração metodológica da pesquisa

Como um colecionador, a criança busca, separa objetos de seus contextos, junta figurinhas, pedaço de coisas, brinquedos velhos, lembranças, presentes, fotografias. Numa lógica diferente da dos adultos, ordena e reagrupa suas coleções conforme o cenário que compõe suas narrativas. Os gestos, histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos. Quantos de nós estamos sempre arrumando as coleções infantis? (KRAMER, 2005, p.171)

Inspirada pelo cenário da pesquisa que engloba o universo infantil, a ideia de coleção nos permite pensar metodologicamente, uma vez que compreendemos esse movimento como parte de uma trajetória. “Observar a coleção aciona a memória e desvela a narrativa da história” (Kramer, 2005, p. 171). São coleções de falas, gestos, situações e imagens recolhidas no campo que, nesse aspecto, foram reagrupadas, compondo as interpretações. Observei, interpretei, escrevi, senti, fotografei e conversei com as entrevistadas a respeito de um determinado contexto. É a partir dessa perspectiva que me questiono sobre os processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídas em suas trajetórias de vida e trabalho, optando pela abordagem metodológica da História Oral. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, na qual

os relatos pessoais são filtrados pelo tempo e pelos percursos individuais. Esse método baseia-se na técnica de entrevista aberta, através da qual são recolhidos e registrados os testemunhos orais. Ele nos dá acesso à realidade, sem a exclusão do particular, do marginal e das rupturas, que normalmente escapam aos trabalhos quantitativos e mesmo às análises qualitativas orientadas por questões pré-definidas (CASTRO, 2005, p. 33).

Buscou-se, por meio dos testemunhos orais, capturar, por intermédio das narrativas, vivências das entrevistadas. Desse modo, dialoguei com professoras da rede municipal de Maceió, a fim de compreender como acontece o processo de constituição das formas identitárias dessas profissionais entrevistadas que atuam em centros municipais de educação infantil (CMEI), a partir de atribuições e pertencas, tendo em vista suas histórias de vida e trabalho. Sendo assim, a memória será elemento primordial para a compreensão das regularidades e dos percursos históricos dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Inez (2004, p. 22), “a história oral possibilita uma imersão do pesquisador no universo dos sujeitos pesquisados buscando interpretações não solitárias, mas sustentadas na visão e na versão dos sujeitos sobre suas experiências”. Nesse sentido, “lembança puxa lembrança” (BOSI, 2004, p. 39), o que possibilita a compreensão do presente historicamente construído.

Ao optar por uma pesquisa qualitativa, “nossos objetos são dotados de intencionalidades e que pensam a si mesmos” (ALONSO, 2016, p. 8), ou seja, essas participações decorrem da constatação de um campo heterogêneo, onde os aspectos não são da mesma natureza e se manifestam de formas diferentes. Como critério de utilização, foi realizado um trabalho de campo no contexto de interação e descoberta (MINAYO, 2006), pois acredito que “o campo nos permite uma aproximação da realidade sobre a qual estamos formulando, mas também estabelece uma interação com os “autores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

A pesquisa foi desenvolvida com três professoras em um centro municipal de educação infantil na rede da prefeitura de Maceió no período entre julho de 2019 a janeiro do ano de 2020. Como tínhamos apenas o critério de campo na rede municipal pública infantil, a escolha dos agentes da pesquisa foi definida em conjunto com as assessoras pedagógicas, tendo em vista a não interferência na rotina escolar proposta. A partir da exposição do pré-projeto em uma reunião com a comunidade escolar, alguns dos contornos da pesquisa foram flexibilizados, delineando algumas questões e especificidades do campo, no esforço de elaborar uma investigação com a colaboração dos participantes, pois acredito na importância dessa parceria como forma de evitar constrangimentos nas pessoas envolvidas no processo, como bem pontua Tura (2003, p.193), ao dizer que o “*quem vem de fora é considerado frequentemente como representante administrativo, avaliador ou inspetor*”, o que, na prática, poderia estabelecer um cenário de resposta de observação e entrevistas mais rígidas, resultando em análises mais frágeis e sensíveis no que se refere à sua legitimidade e validade.

Este, certamente, parece ser um dos desafios que fazem parte do processo de pesquisa de “*inspiração etnográfica*”, já que o material de análise é justamente como as pessoas agem, reagem, dizem e documentam. Percebi esses efeitos em nossa primeira entrada no campo, participando de um momento de formação a convite da coordenação.

Durante um encontro pedagógico interno, no momento de compartilhamento de experiências, duas professoras centralizam-se na sala para uma contação de histórias musicalizada, fruto de uma formação externa em curso de contação. Percebo que uma das professoras, enquanto levanta o livro para visualizarmos as imagens das páginas, está com as mãos trêmulas e a voz, em alguns momentos, embargada e evitava olhar para os pesquisadores que estavam presentes na sala. Será que é por conta da nossa presença? Será que ela está se sentindo avaliada por mim/nós? (Diário de campo 08\06\2019).

Por isso, realizei todo um esforço, como pontua Gastaldo e Mckeever (2002), para uma autorreflexão sobre a condição de pesquisadora\professora no contexto escolar, tentando

constituir nesse processo uma abordagem menos “intrusiva”, optando por um contexto de colaboração. Busquei minimizar o efeito de “espões perigosos da prática pedagógica, como se inerente ao papel de pesquisador estivesse o papel de delator dos erros do professor” (MATTOS, 2011, p.92).

Nesse contexto, os professores auxiliam para o “entendimento dos papéis sociais do professor em sala de aula e do significado que estes papéis têm para o contexto maior da escola, constituem-se numa fonte inesgotável de informações para o entendimento dos processos interativos em sala de aula”. (MATTOS, 2011, p. 86). A pesquisa em colaboração com o professor tenta promover uma parceria, possibilitando que os estudos tornem-se mais relevantes e eficazes do ponto de vista da construção do processo de conhecimento. Neste ponto, vale destacar a importância de se utilizar novas abordagens, sem esquecer o principal foco da pesquisa que é entender também as visões de nossos interlocutores, enriquecendo e dando forma ao trabalho (FONSECA, 2000).

Concordo com Oliveira (2001) quando afirma que o trabalho com a oralidade e com a sistematização das histórias relatadas pelos sujeitos da pesquisa desvelam, ao longo das conversas, saberes construídos nas trajetórias de trabalho, tecidas nos tempos vivenciados em creches. Por isso, opto por uma abordagem que centraliza as narrativas de história de vida destas mulheres, assumindo e concordando com Dubar (2009), segundo o qual os complexos processos identitários contemporâneos implicam na articulação entre o processo relacional do espaço profissional e a trajetória biográfica dos profissionais, possibilitando, assim, inúmeras posturas no campo profissional.

A partir disto, procurei construir nosso percurso metodológico por meio de ferramentas que, segundo Soares (2006, p. 36-37), 1) apelem para a oralidade: realizando entrevistas que motivam ambientes abertos de discussão; 2) apelem para a criatividade em termos de registros gráficos e escritos como: com diários de campo; 3) apelem para a utilização de recursos de multimídia: o uso de fotografia e de vídeo; e, finalmente, 4) apelem para a expressão dramática: observações de situações de faz-de-conta e musicalização. Ou seja, busquei conduzir os diálogos de modo que fosse instaurada uma perspectiva diversificada, uma vez que, devido à nossa aproximação com um campo “familiar”, evitasse as ambivalências ou os constrangimentos.

Desse modo, ressalto os compromissos iniciais assumidos para estabelecer essa relação de colaboração, que foram: 1) preservar a identidade das educadoras 2) utilizar o termo “professora” ou “educadora” para referir às educadoras 3) utilizar registros fotográficos para auxiliar na produção dos textos 4) utilizar as transcrições dos relatos e das entrevistas 5)

esclarecer às professoras e às famílias qualquer dúvida acerca da pesquisa 6) elaborar o termo de consentimento livre e esclarecido para escolas, professoras e crianças 7) elaborar o retorno da pesquisa (após defesa da dissertação). Goldim (2000) corrobora tal afirmação, já que, segundo ele, o consentimento visa, dentre outras possibilidades e aspectos, resguardar o respeito aos participantes da pesquisa, garantindo que eles estejam devidamente informados sobre os objetivos e as intencionalidades da investigação.

Esta pesquisa está pautada pela análise dos elementos mencionados acima e, portanto, objetiva dar vozes a essas mulheres crecheiras, mediante um diálogo acerca de suas experiências, compreendendo elementos que constituam suas identidades profissionais. Toda a trajetória da pesquisa foi registrada no diário de campo, pois a organização dos diários exigida por Malaguzzi parece compor-se como um dos elementos necessários para que a pesquisa não seja automatizada. Trata-se de um “testemunho ético” (MALAGUZZI, 2001). De modo similar, pontua Weber (2009) quando diz que

É o diário que permite o distanciamento indispensável na pesquisa de campo e que permitirá mais tarde a análise do desenvolvimento da pesquisa. É também o diário que mostra, a cada etapa da reflexão, os laços entre as diversas hipóteses levantadas pelo pesquisador e o momento da pesquisa em que essas hipóteses foram reformuladas. É o diário, por fim, que permitirá efetuar, na medida do possível, uma autoanálise (WEBER, 2009, p. 168).

Minhas observações participantes, no contexto de sala, valeram-se de um “acompanhamento sistemático das atividades do grupo” (ALONSO, 2016, p. 10), ou seja, na medida em que me inseri no campo, também participei como se fosse membro: em algumas situações (até pela falta de profissionais auxiliares), contribuí com as professoras na arrumação de alguns brinquedos e na observação das crianças em curto período de tempo enquanto a professora utilizava o banheiro, por exemplo, à medida que procedíamos os “registros sistemáticos (diário de campo) de vários tipos de informação: eventos (ações), falas (discursos), gestos (comportamentos) e interações observados” (ALONSO, 2016, p.10).

O uso do gravador, nesta pesquisa, tornou-se um recurso necessário apenas para transcrição no sentido de resgatar alguns relatos que poderiam ficar esquecidos, possibilitando que os dados pudessem ser melhor analisados em todas as vertentes. Acredito que os registros, as observações, entre outras propostas, ou seja, os elementos na produção dos dados e as análises, seriam constituídas mediante uma percepção a partir dos meus modos de ver e de narrar os fatos, mas também por meio das representações que as ferramentas adotadas possibilitariam.

Nesta direção, é importante ressaltar que optei por realizar, nesse contexto, entrevistas abertas sobre a trajetória pessoal e familiar do professorado, e realizei apenas uma entrevista-semiestruturada com o objetivo de identificar o perfil sociodemográfico – gênero, estado civil, idade, escolaridade –, assim como também o perfil profissional – tempo de formação profissional, tempo de serviço, entre outros. Nesta direção, após o início do ano letivo, quando as atividades foram suspensas devido à covid-19, inseri, como ferramentas complementares, o uso de aplicativos, de redes sociais, a exemplo de conversas no Whatsapp.

[...] a maioria dos historiadores orais precisa pelo menos saber quando o informante nasceu, qual a ocupação de seus pais, onde moravam, se tinha ou não irmãos e irmãs, seu nível de instrução, carreira profissional, filiação religiosa e política, se for o caso, se era casado ou não. Se era, quando casou, com quem e se tiveram filhos (THOMPSON, 1992, p. 283).

Essas entrevistas contribuíram, sobretudo, para a compreensão da relação do funcionamento das práticas escolares na constituição das pertencas e das atribuições da profissão. Nessa situação, as entrevistas abertas, por meio das quais foram recolhidos e registrados os depoimentos orais das professoras, constituíram-se como fonte principal da pesquisa.

1.2.2 As crecheiras

As trabalhadoras selecionadas pertencem à rede efetiva municipal e atuam na mesma instituição desde 2018/2019. A partir do consentimento, que aconteceu de maneira tranquila e voluntária, foi iniciada a operacionalização da pesquisa no espaço no mês de julho de 2019. Contudo, em alguns momentos, as professoras demonstraram, durante o processo, certa preocupação com suas respostas e de como estas seriam utilizadas e identificadas. Algumas de suas falas demonstram tal preocupação, como, por exemplo: “... *nós temos que procurar a melhor maneira de falar agora...!*” “... *deixa eu recapitular a minha fala!*” “...*se a coordenadora sonhar que estou falando isso!*”. Essas falas revelam certa insegurança das professoras com relação ao seu papel profissional, demonstrando preocupação com o sentido que seu trabalho na creche possa ter para as outras pessoas que verão a sua atuação.

Tranquilei as participantes da pesquisa, ressaltando que a entrevista seria uma conversa aberta sobre a sua vida pessoal e profissional que geraria dados e informações a serem utilizados apenas para fins de pesquisa, ou seja, respeitando-se o anonimato das entrevistadas e o sigilo das informações obtidas nas entrevistas.

Quadro 2 – Identificação das Mulheres que participaram da Pesquisa

Identificação	Idade	Tempo de Serviço na Educação Infantil
Professora 1	30 anos	8 anos (desde 2012)
Professora 2	41 anos	20 anos (desde 2001)
Professora 3	29 anos	5 anos (desde 2015)

Fonte: Fichas preenchidas pelas entrevistadas em agosto de 2019

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da UFAL, de acordo com suas normas institucionais. As professoras entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual garante sigilo e anonimato aos entrevistados. Para esse fim, foram utilizados, ao longo do trabalho, identificação com números para as entrevistadas ou com sobrenomes. A realização das entrevistas deu-se em setembro de 2019 e aconteceu em locais variados, da sala de aula à cozinha escolar. Os encontros e as conversas eram, na maioria das situações, desenvolvidos na própria rotina escolar, tendo em vista o pouco tempo livre das professoras durante as suas jornadas, além de terem ocorrido em espaços na escola indicados pelas professoras, em dias e horários distintos, priorizando-se locais que garantissem segurança e que as deixassem à vontade. Além disso, ressalta-se que todas as entrevistas foram gravadas e transcritas de acordo com a autorização prévia das entrevistadas. As entrevistas abertas foram transcritas e analisadas à luz dos aportes teóricos e contextuais, de acordo com os seguintes eixos de análise:

- A trajetória das professoras: da infância à profissão;
- A construção das formas identitárias das trabalhadoras de creche;
- A percepção dessas trabalhadoras sobre o próprio ofício.

Durante as entrevistas abertas, as professoras foram encorajadas a relatarem as suas trajetórias de vida, a escolha da carreira docente, a formação, a rotina, as concepções e as abordagens pedagógicas e, inclusive, as questões que refletiam situações de negatividade no processo. Além de favorecer um mergulho nos processos de transformação da realidade a partir da mudança no modo de agir desses sujeitos, posto a forma como se desenvolve a identidade dos docentes de creche, as marcas das trajetórias de vida de cada trabalhadora trouxeram elementos constitutivos para a percepção da identidade docente, a partir dos quais busquei conhecer os diferentes percursos e perceber as marcas dos elementos destacados nesta pesquisa.

2. IDENTIDADE DAS TRABALHADORAS DE CRECHE: UM REFERENCIAL PARA PESQUISA

2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL

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

No intuito de compreender os processos identitários das trabalhadoras de creche, concordamos com a perspectiva apontada por Claude Dubar, acerca da dimensão pessoal e profissional na constituição das formas identitárias. Sob essa ótica, compreendo as identidades sociais e profissionais como um processo no qual ocorrem sucessivas identificações, as quais se constroem e se articulam durante as trajetórias percorridas pelos atores, ou seja, a identidade profissional é constituída ao longo de processos formativos e das articulações entre a identidade individual e coletiva, construindo a identidade profissional com as suas pertenças e atribuições.

É importante ressaltar que a identidade é uma categoria pluridisciplinar, que surge a partir da compreensão das relações socioculturais. Segundo Melo e Tosta (2004), trata-se de um objeto de investigação em vários campos de conhecimento, como Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, dentre outros. Dessa forma, por se tratar de um campo de conhecimento amplo, situo alguns trabalhos nos quais o conceito de identidade é desenvolvido e o qual utilizo como aporte neste estudo. Nesta perspectiva, exploro os atos de atribuição, aquilo que os outros dizem o que você é – identidade para o outro – e os atos de pertencimento, representados pelo que você quer ser – identidade para si. Esses dois atos representam a essência da teoria sociológica da identidade (DUBAR, 2009).

No que diz respeito à identidade profissional da professora de EI, é válido afirmar que o processo de feminização da docência esteve aliado ao mito da educadora nata durante muitos anos, conferindo a essa categoria (majoritariamente composta por mulheres) uma imagem não profissional. Aliada a um passado não tão recente, cuja oferta da educação infantil em instituições públicas era baseada no princípio do assistencialismo, compreende-se que, para cuidar das crianças pequenas, não se necessita de formação específica, reduzindo o trabalho dessas educadoras a uma função maternal (ARCE, 2002).

Tento equilibrar, sabe? Nós temos sempre que procurar a melhor maneira de falar agora. Mas o que eu quero dizer é... (pausa na fala), por exemplo, com essas “novas” abordagens dá a impressão externa que parece que eles (as crianças) só vêm aqui pra

mexer nos brinquedos, sabe? Tipo, já escutei amigas minhas falando que não colocam o filho na escola, agora, porque só gastam dinheiro ‘pra’ professora brincar. Eu tento explicar que também não é bem assim. Aqui, nós fazemos tudo com intencionalidade, mas também precisa de um equilíbrio. Na minha família, todo bebê que nasce, dizem: falem com a fulana (professora entrevistada), porque ela é professora de criança. Como assim, sabe? Poxa, eu tenho formação, pós, cursos, isso às vezes desmotiva (Transcrição de entrevista-conversa com a professora 1, em 15/11/2019).

Partindo desse relato, é possível inferir inicialmente sobre o desejo de reconhecimento profissional das trabalhadoras, considerando a profissão professora. Assim, pelo reconhecimento “do outro”, essas profissionais podem (re)construir sua identidade e sentirem-se professoras da EI. Nessa situação, observo a dificuldade de a categoria ser reconhecida como desejado pelos agentes: o ser “professora de verdade”. Nesse sentido, Hall (1997, p. 8) corrobora essa discussão quando discorre acerca das identidades em contextos de modernidade. Para o autor, “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas”. Nesse sentido, o teórico avalia as “crises de identidade” na chamada modernidade tardia. Assim, percebo, na fala da professora, que os educadores infantis, independentemente da formação profissional ou do salário, ainda recebem um *status* de inferioridade. Tal forma de representação remete-me, por sua vez, ao posicionamento de Bourdieu (1998a) quanto à estruturação da identidade profissional constituída por um grupo.

[...] a instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (você não passa de um...), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que também é um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade [...]. Instituir, dar uma definição social, uma identidade, é também impor limites [...]. A essência social é o conjunto desses atributos e dessas atribuições sociais que o ato de instituição produz como ato solene de categorização que tende a produzir o que ele designa (BOURDIEU, 1998a, p. 100-101).

Para Dubar (2005, p. 330), “a construção das identidades profissionais é, portanto, compreendida dessa forma, gerando tensões em busca de reconhecimento profissional”. O fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa (DUBAR, 2011).

Encontramos, também, nos trabalhos de Oliveira (1976, p. 44), quando se aborda sobre o caráter relacional das identidades, a discussão acerca das identidades complementares. Para exemplificar, o autor apresenta a situação de um médico em suas relações: o médico com outro médico, o médico com o paciente, o médico com sua família etc. Quer dizer, para ele, o

profissional da saúde se posicionará de forma distinta, a depender da conjuntura. O contexto contribuirá, sobretudo, para uma determinada ação, o que não significa que seja algo previsível ou planejado, mas, durante seu processo de socialização, o sujeito apreende e incorpora as regras do jogo social/ o que falar, em que momentos, para quem etc. Percebo diversas vezes esse movimento no próprio campo de investigação, conforme ilustrado pelo trecho a seguir:

Durante uma conversa com a professora, ela pontuou várias questões negativas com relação às dinâmicas organizacionais internas da creche e pediu sigilo e descrição. No mesmo dia, quando umas das situações pontuadas por ela como negativas aconteceram, presenciei uma postura, por parte dela, inversa ao que tínhamos conversado, sendo um tanto favorável e amistosa naquele momento (Diário de campo 16\08\2019).

“Pra você é sem pedagogia, viu! Pego essa chinela e você vai ver”. As professoras falam, brincando entre si. (Diário de campo 10\12\2019). A socialização profissional das trabalhadoras de creche é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos no seu trabalho.

Nessa perspectiva, Lahire (2002, p. 36) também pontua que é possível entender o conceito de identidade no que se refere às trajetórias dos atores. Para ele, os atores “em suas trajetórias ou, simultaneamente, no curso de um mesmo período de tempo, participam de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes”: na família, no trabalho, nos grupos sociais. Sendo assim, “a identidade é o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e o objetivo dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 2005, p. 136)

Poder-se-ia, conseqüentemente, aventar a hipótese da incorporação, por cada ator, de uma multiplicidade de esquema de ação que se organizam tanto em repertórios como em contextos sociais pertinentes que aprendem a distinguir – e muitas vezes dar nome – através de suas experiências socializadoras anteriores (LAHIRE, 2002, p. 37).

Diante da pluralidade, compreendo as identidades das trabalhadoras das creches como um tema que não pode ser analisado como algo fechado ou prescritivo. Afinal, uma vez que considero os atores como capazes de construir suas próprias identidades sociais, a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais, é possível afirmar que a noção de identidade implica em múltiplos movimentos, ora homogêneos (de acordo com o grupo), ora plurais (relativos às reconstruções dentro do próprio grupo). “Se efectivamente a identidade implica alguma

constância, não se trata, no entanto, duma repetição indefinida do mesmo, mas antes dialética, por integração do outro no eu, da mudança na continuidade” (VIEIRA, 1999, p. 58).

A partir desta perspectiva, “a socialização representa um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (DUBAR, 2005, p. 24). Por isso, quando é falado em processos de socialização, torna-se importante compreender a heterogeneidade das professoras entrevistadas; isto é, suas experiências vividas em contexto familiar, suas convivências socializadoras com seus familiares (pais, irmãos, tios, avós...), o que pode ser concebido, de acordo com Berger & Luckmann (2005), como “socialização primária”, momento marcado pelo início das trajetórias do atores, e, no decorrer da trajetória, como “socialização secundária”, relações forjadas fora do contexto dos pares consangüíneos (escola, igreja, trabalho...). Nesse processo de socialização, incorporam-se atitudes e hábitos que se organizam e se expressam nas ações nos mais variados contextos.

Lahire (2002) aponta que os atores são plurais e produtos das experiências de socializações em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, pois, ao longo de sua trajetória, eles participam de universos sociais distintos, ocupando posições diferentes. Ou seja, todos incorporamos uma multiplicidade de esquemas de ação, de hábitos que se organizam em repertórios. Esses repertórios que esquematizam as ações são conjuntos de experiências sociais que foram sendo constituídas e incorporadas no processo de socialização. Esses esquemas incorporados, por sua vez, embora não sejam todos solicitados ou em todo tempo e em todos os contextos, estarão disponíveis para diferentes possibilidades de uso, efetuando-se no interior de cada contexto. Desta forma, de acordo com Dubar (2005), as identidades são relativas tanto ao período histórico como também aos tipos de contextos sociais inseridos. Entendida dessa forma, “a identidade não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: é construída na infância e reconstruída no decorrer da vida” (DUBAR, 2005, p. 25).

Nesse processo, ao longo da trajetória vivida, pode-se perceber a construção da “identidade para si – que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser” e da “identidade para o outro – designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiossincrasias diversas, que definem que tipo de homem (ou mulher) você é”. Assim, constroem-se alguns conceitos de identidade: a) Identidade numérica: estado civil, códigos de identificação, etc; b) Identidade genérica: membro de um grupo, de uma categoria, de uma classe; c) Identidade social “virtual”: aquela conferida a uma pessoa e d) Identidade social “real”: que a pessoa atribui a si mesma (DUBAR, 2005, p. 137 apud COTA, 2007, p.36).

Partindo dessa perspectiva, na divisão da identidade social, com relação ao gênero e ao trabalho, as mulheres, historicamente, ficaram com a responsabilidade pelo cuidado familiar e

encontraram, na inserção dos filhos nas creches, as condições propícias para a continuidade das proposições domésticas (CHODOROW, 2002). Isso significa que, para as trabalhadoras de creche, as experiências domésticas e a maternagem são fundantes na construção da identidade para si, o que para Mello (1982) representa uma ausência de profissionalismo: “a condição feminina é, portanto, na minha interpretação, um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum, no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo” (MELLO, 1982, p. 70). O *habitus* feminino não só pode justificar o posicionamento de alguns relatos e de práticas das trabalhadoras de creche como também reforça as dificuldades para profissionalização dessas trabalhadoras. Por isso, neste trabalho, em que as minhas análises estão concentradas no sentido de desvelar as identidades de trabalhadoras, no tocante ao seu trabalho feminino na creche, julgo necessário focar a base dessas inquietações.

2.2 A IDENTIDADE FEMININA: PROFESSORA OU TIA?

Figura 4 – Projeto de corporiedade e movimento



Fonte: Compilação da autora (2019)

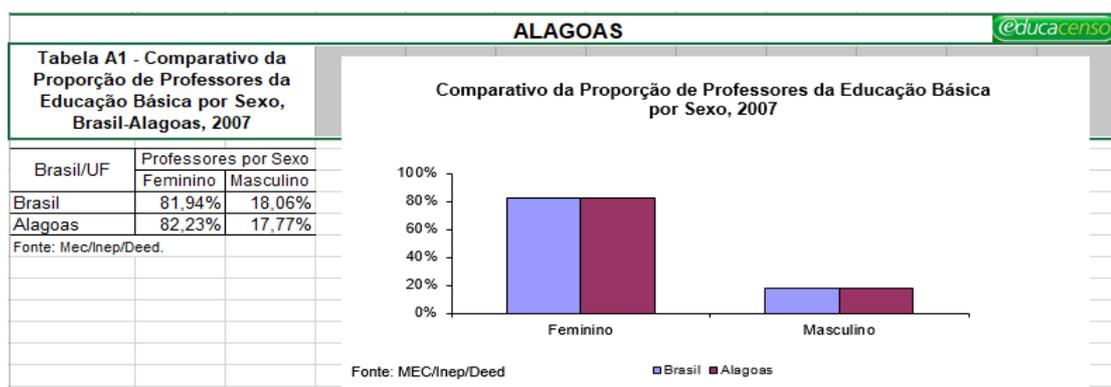
Frente às reflexões propostas neste estudo, não posso desconsiderar o fato de que, ainda hoje, a presença feminina é predominante em todos os níveis básicos de formação educacional. Por isso, emerge, em meio ao processo de busca pela compreensão das formas identitárias (DUBAR, 1997), a relação entre a construção da feminização do magistério e a constituição da identidade docente. Afinal, apesar dos importantes avanços na educação infantil, a feminização do magistério ainda hoje implica diretamente no exercício da profissão, atribuindo certas representações dos perfis e das pertencas que marcam e definem o processo identitário das professoras infantis.

Carvalho (1996) percebe, nos estudos relacionados ao trabalho docente, o fato de existir uma maioria de mulheres como professoras, o que me oferece a perspectiva de que esses elementos não podem ser apenas um aditivo às nossas análises habituais. Afinal, apesar de a história da educação infantil ter sido impulsionada por múltiplas mudanças no âmbito educacional, resultados das transformações sociais, econômicas e políticas, algumas ideias e conceitos sobre ser professora da EI permanecem inalteradas, tendo em vista que esses espaços “[...] se tornaram, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meninas e meninos, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero” (LOURO, 1997, p. 77).

A propósito, para ilustrar essa afirmação, pesquisas vêm evidenciando, a exemplo de Gatti e Barreto (2009), mediante a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, a presença feminina na profissão docente na educação básica em 67%, em 2009; Souza e Gouveia (2011), com base nos questionários de contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), indicam que, entre 1997 e 2007, a participação feminina no magistério cresceu de 71% para 74%; Souza (2013) observa que, no Censo dos Profissionais do Magistério (CPM) 2003, as mulheres são mais de 85% dos docentes, enquanto, em questionários aplicados aos docentes na Prova Brasil (PB) 2011, elas são pouco menos de 70%. (apud Gomes, 2016, p.19).

No censo escolar de educação básica (2007), com relação ao comparativo de professores dos anos iniciais por sexo no estado de Alagoas, esse quadro dicotômico de gênero é bem definido, na medida em que havia aproximadamente 83% de mulheres que atuavam na docência na educação básica em Alagoas. Em um número bastante reduzido - em torno de 18% -, constata-se a presença de homens atuando como docents

Figura 5 – Comparativo da proporção de professores por sexo (Alagoas), 2007



Fonte: MEC/Inep/Deed

Diante os dados apresentados, Almeida (1998) pontua que esse fenômeno, no Brasil, aconteceu em um momento em que o campo educacional expandia-se quantitativamente, aliado ao discurso de progresso do país. Esse processo, conforme afirma Louro (2007), estaria vinculado à urbanização e à industrialização, que gerou uma saída gradativa dos homens nos cursos normais e das salas de aula, para outras frentes de trabalho mais rentáveis. Esse movimento deu origem a uma feminização do magistério. Nesse período, cresce a demanda de mulheres que buscavam no magistério outra função, além das responsabilidades da casa e da igreja. Conforme aponta Monteiro e Altmann (2013),

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

Nesta inserção feminina no campo educacional, surgiu, em meio a discussões, a polêmicas e a disputas, uma visão romantizada do papel da mulher no magistério. Isso ocorreu, pois a presença feminina na sala de aula representaria, por um lado, a “extensão da maternidade”, ou seja, a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450). Ilustrando esse argumento, Almeida (2004, p. 75) afirma que “as jovens brasileiras cresceriam com destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras”. Desta forma, o magistério passa a ser considerado uma atividade de entrega e de “vocação”. Esse discurso legitimou a entrada das mulheres nas escolas, vinculado à maternagem, e justificou a saída dos homens das salas de aula.

Assim, sabemos que a ação do cuidado na educação de crianças pequenas é articulada com o ensino, porém o olhar maternal e vocacional ainda é solicitado às trabalhadoras de creche (posto que essa profissão ainda é relacionada, equivocadamente, mais como sendo de função assistencialista do que educativa). Por outro lado, penso ser outro fator que contribui com esta perspectiva a própria percepção de como algumas dessas mulheres compreendem seu exercício, por meio de lógicas que expõem o “amor pelo ensino” e o “gostar de crianças” como sendo dimensões essenciais para o trabalho docente e que estão relacionadas à maternidade.

Eu digo que a profissão me escolheu, sabe? Desde ‘de’ mocinha eu sempre trabalhei em escolinha de bairro ‘pra’ ajudar em casa (é uma área que eu acho que você consegue arrumar emprego mais rápido). Mas eu acredito que, ‘pra’ ser professora,

não basta você estudar ou se especializar apenas, tem que gostar! Isso é em qualquer profissão (meu ponto de vista). É um dom! Tem que amar! (Transcrição de entrevista-conversa com a professora 2, em 16/09/2019).

Conforme inúmeras pesquisas sobre a feminização do magistério demonstram, no Brasil, a partir do século XX, a presença feminina consolidou-se, principalmente no campo da educação para a infância, “com o binômio educar-cuidar que se desenhou no país na década de 1990, com a incorporação das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica” (TIRIBA,2005). Esse quadro mantém-se, atualmente, como mostra o último Censo da Educação Básica (2020), com a participação das mulheres, em torno de 96,4%, e dos homens em apenas 3,6%. A distribuição das idades concentra-se nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos.

Figura 6 – Número de docentes na EI por sexo (Brasil), 2020

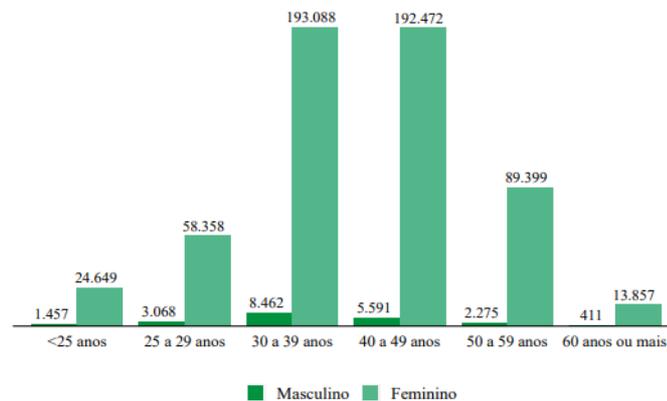


GRÁFICO 32

NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO - BRASIL - 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: MEC/Inep/Deed

No contexto do campo documentado, verificou-se a entrada, praticamente total, das mulheres no magistério da EI. A equipe de profissionais do CMEI conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, quinze educadoras de referência do sexo feminino e apenas um educador de referência do sexo masculino, onze educadoras de apoio (auxiliares de espaços de referência e estagiárias). Essa mesma disparidade é nítida entre as auxiliares e estagiárias/estudantes do curso de Pedagogia. Como pode ser observado, no Quadro 3 abaixo¹³.

¹³ A instituição escolar e as professoras entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual garante sigilo e anonimato aos entrevistados. Para esse fim, foi utilizada, ao longo do trabalho, apenas a numeração por ordem de entrevistas e, neste item, foram utilizados apenas os sobrenomes.

Quadro 3 – Quadro de funcionários(as) do CMEI

Função /Cargo	Nome	Formação	Idade	Turno	Tempo de serviço/ rede
Diretora Geral	Sousa	Pedagogia, pós-graduação em docência educação infantil, docência no ensino superior em artes e educação	53 anos	M/V	13 anos na rede municipal
Vice-diretora	Clemente	Pedagogia, pós-graduação em docência na educação infantil e docência no ensino superior em artes e educação	53 anos	M/V	13 anos na rede municipal de educação
Coordenadora	Melo	Pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia, psicologia educacional, mídias, mestrado em educação brasileira	49anos	M/V	20 anos na rede municipal de educação
Professoras	Cavalcante	Pedagogia	46 anos	M	6 meses
	Santos	Pedagogia	32 anos	M	8 meses
	Almeida	Pedagogia	30 anos	V	8 meses
	Correia	Pedagogia, pós em psicopedagogia	49 anos	V	8 meses
	de Oliveira	Pedagogia	41 anos	V	7 meses
	Pinto	Pedagogia, pós em psicopedagogia	47 anos	V	8 meses
	Feitosa	Pedagogia, pós em psicopedagogia	29 anos	M	5 anos na rede municipal de educação
	Oliveira	Pedagogia, pós em psicopedagogia	48 anos	V	8 meses
	Silva	Pedagogia	42 anos	M	8 meses
	Lima	Pedagogia, pós em psicopedagogia	50 anos	V	8 meses
	Roberto	Pedagogia, pós em psicopedagogia	37 anos	M	8 meses
	Veras	Pedagogia, pós em psicopedagogia	40 anos	M	8 meses
	Vasconcelos	Pedagogia	39 anos	V	6 meses
	Freitas	Pedagogia, pós em gestão educacional	39 anos	V	10 anos na rede municipal de educação
	V. Teixeira	Pedagogia	35 anos	M	8 meses
Costa	Pedagogia	41 anos	M	6 anos	

Auxiliares	Santos	Psicopedagoga	34 anos	V	11 anos na rede municipal
	Rodrigues	Direito	34 anos	V	8 anos e meio na rede municipal
Estagiárias	Acione	Cursando pedagogia	46 anos	V	8 meses
	Neves	Cursando pedagogia	24 anos	M	8 meses
	Santos	Cursando pedagogia	23 anos	M	6 meses
	Costa Silva	Cursando pedagogia	23 anos	M	6 meses
	Cristovão	Cursando pedagogia	23 anos	V	6 meses
	Santos	Cursando pedagogia	48 anos	V	7 meses
	Santos Silva	Cursando pedagogia	27 anos	V	6 meses
	Rodrigues	Cursando pedagogia	27 anos	V	7 meses
	Calado	Cursando pedagogia	21 anos	M	7 meses

Fonte: Compilação da autora - RH da instituição

Mediante a profusão de mulheres no magistério primário brasileiro, incorporam-se à atividade docente características e aspectos que comumente são atribuídos às mulheres: paciência, serenidade minúcia, afetividade, acolhimento, cuidado, zelo etc., “características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a ideia de que a docência deve ser percebida mais como sacerdócio do que como uma profissão” (LOURO, 2007, p. 450). Em conformidade com Vianna (2002), é possível perceber que a feminização do magistério não está apenas relacionada ao fato de a maioria dos docentes ser mulheres mas também aos significados femininos nas atividades docentes. Para a autora, o magistério é uma profissão feminina também em decorrência de uma atribuição social. De acordo com Souza (2008, p. 3),

o magistério para crianças, por ser uma atividade que muito se aproxima das funções maternas, carrega a mesma carga emocional que envolve essa tarefa. Encontra-se na mulher o endereço considerado mais adequado às habilidades que lhe são peculiares e que lhe favorecem melhor desempenho nesse setor, desde o século XIX.

Tais preocupações e demandas relacionadas a esses possíveis “traços professorais femininos”, também foram percebidos em nosso *locus* de investigação.

Eu não sou muito de abraço e beijinho não, sabe? É o meu jeito, sou assim com todo mundo. Respeito quem é assim, mas eu não sou. O familiar às vezes atravessa demais o pedagógico, sabe? Só que tem gente aqui que acha ruim, quer que a gente fique meu amor pra lá e pra cá. Se não fizer, as pessoas já pensam que você não gosta de criança. (Transcrição de entrevista-conversa com a professora 3, em 16/09/2019).

Quanto a essa percepção, percebe-se, por meio desse fragmento, como ainda é um fator cultural, para as trabalhadoras da creche, ter relações mais afetuosas e maternas com seus alunos. De acordo com Perrot (2005, p. 29), conforme citado por Cota (2007, p. 37), além da herança familiar, das práticas incorporadas na infância e no decorrer da trajetória de vida, há também uma herança do universo feminino que dá sentido aos “traços privados”, socialmente aceitos e instaurados no cotidiano dessas trabalhadoras. Em contraposição, a outra professora entrevistada demonstra sentimento oposto perante as práticas de vínculos parentais na profissão.

Eu não me importo que eles me chamem de tia! É algo carinhoso. Se a coordenadora sonhar que estou falando isso, ela me chama a atenção (risos). As crianças nos consideram como uma segunda família, eu sei que têm estudos, tipo Paulo Freire, que vão contra essa nomenclatura, dizem que desmerece a categoria etc. Mas eu, sinceramente, não ligo. Não me sinto ofendida. Acho que existem outras questões mais pertinentes para problematizar, sabe? Tinha até uma bebê novinha do berçário que me chamava de mãe. Eu dizia “mamã não, titia”. (Transcrição de entrevista-conversa com a professora 2, em 28/11/2019).

A título de análise e de prosseguimento do trabalho de pesquisa, os relatos anteriores ilustram algumas questões conflitantes nos sentidos atribuídos e nas pertencas da profissão docente, a exemplo da nomenclatura “tia”. Paulo Freire (1996) trata do referido tema e se opõe a identificar ou a reduzir as professoras à condição de tia. Para o autor, o uso da nomenclatura “tia” implica na naturalização da ideia de que qualquer “tia” pode ensinar, pode ser professora (FREIRE, 1996, p. 9). Ou seja, na concepção do teórico, esse elemento reforça e atribui papéis de viés assistencialista, maternal, parental já enraizados na construção da profissão e não contribuem para a busca da consolidação da sua profissionalidade.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como ‘professorinha’ ou ‘tia’, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado [...] (ARCE, 2001, p. 173-174).

A partir das narrativas, identifiquei duas lógicas importantes para pensarmos sobre as condições dessas trabalhadoras, pontuadas por Dubar (1997a): por um lado, há a compreensão do trabalho docente como aquilo que provê os meios de subsistência e que, devido aos novos cenários da modernização, teve alguns aspectos nas relações patriarcais configurando-se de forma distinta, sendo “[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p. 71); por outro lado, há aquelas que se mobilizam pelo trabalho e assumem responsabilidades com o cuidar e o educar e que acabam por associar a profissão à própria condição de mulher, em uma relação intrínseca com o privado, com “parentesco desse trabalho com as atividades domésticas” (VIEIRA, 2003, p. 11).

Em campo, percebi que tal forma de representação da figura feminina maternal/familiar das trabalhadoras de creche perpetua-se, mesmo que indiretamente, até os dias atuais. Isto posto, encontrei, no conceito de *habitus*, um recurso indispensável à compreensão das regularidades estruturantes do ser professora da EI, o que auxilia na compreensão das práticas e dos condicionantes sociais adquiridos e incorporados por meio das influências dos grupos sociais inseridos.

Dentre os muitos conceitos elaborados por Bourdieu, tomaremos para análise o conceito de *habitus*, visando a compreensão das relações que são estabelecidas entre professoras no trabalho com crianças pequenas em contexto de creche, pois significa considerar todo um percurso histórico o qual funciona como mecanismo que orienta a ação, sendo produto das relações sociais no processo de socialização dos atores, e acaba por assegurar a reprodução dessas relações. A apropriação pelos atores das normas de conduta, de ações e de valores sociais acaba por adequar suas ações à realidade objetivas. Porém, conforme Setton (2002, p. 20-21), o “*habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposições construído continuamente [...], sujeito a novas experiências”, visto que, de acordo com Lahire (2002), “*todo o indivíduo mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios.*”

Até aqui, busquei contextualizar os referenciais da pesquisa, apontando, inclusive, alguns dados acerca do campo de análise. Agora, sabemos que o processo de construção identitária é afetado por diversos fatores, dentre eles, os locais que estão sendo desempenhados e as condições de exercício nos quais estão inseridos.

Desta forma, no próximo capítulo, apresento as três trabalhadoras de creche que participaram diretamente da pesquisa. O objetivo com isso é fazer uma caracterização dessas

mulheres, considerando os contextos e as trajetórias de vida e de trabalho. Ao apresentá-las, delineeí algumas de suas características, de forma breve, apoiando-me nos relatos e narrativas das entrevistadas.

3. TRAJETÓRIA, DOCÊNCIA E MEMÓRIAS: FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS VIVIDAS E CONTADAS

A partir da articulação entre as marcas das histórias de cada crecheira e a sua identidade profissional, apresento, neste capítulo, algumas narrativas acerca da trajetória pessoal e profissional dessas mulheres, nas quais encontro aspectos importantes, acerca da constituição da identidade de cada professora, para a compreensão dos elementos que norteiam a pesquisa. De acordo com Lahire (2002, p. 22), “*socialmente, o mesmo corpo passa por estados diferentes e é fatalmente portador de esquemas de ação e hábitos heterogêneos e até contraditórios*”. Por isso, é possível afirmar que os atores, em suas trajetórias, podem participar e ocupar diversas posições em contextos sociais variados e heterogêneos.

Vista dessa forma, as trajetórias dessas mulheres, relatadas à luz do presente, permitiu-me olhar sobre certas representações e sentidos elaborados, em um dado tempo, entrelaçados às relações sociais nas quais essas profissionais estão ou estiveram inseridas, acreditando que “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora a consciência na forma de imagens-lembrança” (BOSI, 2004, p. 53).

Figura 7 – Representação das professoras/produção crianças 1º período



Fonte: Crianças – compilação da autora (2019)

3.1 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA 1: “EU SOU PROFESSORA”

Professora 1, trinta anos, considera-se parda, é católica, casada e tem um filho; trabalha na educação há doze anos, sendo oito anos na EI; é a mais nova de cinco irmãos filhos de um casal do interior de Alagoas. A escolarização, tanto do pai como da mãe, é do ensino primário, o que hoje corresponde às séries iniciais do ensino fundamental. Os avós maternos e paternos

eram analfabetos, nunca frequentaram a escola e sempre moraram na zona rural, no interior de Alagoas.

Nos anos 1990, quando a Professora 1 ainda era pequena, seus pais e os irmãos mais velhos saíram da zona rural, para trabalhar na cidade de Maceió. Seu pai buscou, nos subempregos, a sobrevivência, uma vez que não possuía qualificação profissional, contando com a ajuda de um senhor, dono de estabelecimento, que lhe ofereceu serviço e moradia. O filho desse mesmo senhor trabalhava em uma linha rodoviária e ofereceu ao pai da Professora 1 uma oportunidade de lavador dos ônibus, trabalho por meio do qual começou a se interessar pelo setor automotivo, vindo a se firmar posteriormente como motorista de caminhão. Após esse período, o pai da Professora 1 voltou a se dedicar ao trabalho rural, associado às atividades de caminhoneiro, enquanto a sua mãe, além dos afazeres domésticos, também pegava “lavados de roupa” para complementar a renda. Percebe-se no relato que a rotina da mãe tinha um caráter essencialmente relativo ao lar, tendo em vista que concepção de mulher estava pautada na ideia do doméstico, com as responsabilidades no cuidado e na educação dos filhos e do esposo, bem como no zelo pela casa.

Devido às atribuições que a função de caminhoneiro exigia de seu pai, a Professora 1 mudou-se novamente, ainda criança, para o interior de Alagoas, no município de Batalha, onde iniciou a sua vida escolar, conforme seu próprio relato. No município, não se ofertava educação pré-escolar e, portanto, Professora 1 começou a partir do 1º ano (antiga alfabetização).

[...] onde eu morava não tinham escolas para crianças pequenas. Só as crianças maiores estudavam; meus irmãos já estudavam nessa época. E a escola era muito distante da nossa casa, que era tipo, morava tipo num povoado na cidade e a escola fica no centro e meus irmãos iam a pé. Só quando eu fiz uns... 8 /9 anos eu comecei a ir com meus irmãos para escola (Professora 1, 18/09/2019).

A professora 1 indica que a vida foi difícil, porém seus irmãos mais velhos tiveram mais dificuldades. Ela coloca: “*fui a única a usar fralda descartável, a não ter que trabalhar na roça etc.*” (Professora 1, 18/09/2019), tendo em vista que já nascera em um contexto familiar e social mais acessível e um pouco mais estruturado e que não lhes faltavam as coisas que julga essenciais: como a alimentação e os princípios da educação. Em sua narrativa, Professora 1 constantemente pontua as dificuldades vivenciadas nesse período e coloca sua inserção na escola como centralidade nos relatos. Ela se lembra do rigor da professora na época: “*eu tinha uma professora muito exigente e a educação no interior é um pouco mais atrasada no sentido de abordagens, então as professoras, se você não fosse um bom aluno, ainda era régua... um dia desse bem dizer, acredita? Batia mesmo*”.

Em seu relato, a Professora 1 pontua a questão da violência como algo corriqueiro no cenário não apenas escolar, mas também no contexto familiar, e como um elemento considerado necessário para o respeito da autoridade. Sobre a violência escolar, não há qualquer menção à participação da família nesse processo, pois, segundo ela, quando as crianças contavam aos pais acerca das agressões sofridas, eram culpabilizadas pelo ato. A Professora 1 coloca, também, que o início da vida escolar fôra interrompido por um fato marcante: sua mãe faleceu em decorrência de um câncer avançado no estômago, o que obrigou a família a mudar-se, novamente, para a cidade de Maceió. Depois de algum tempo, a Professora 1 e seus familiares passaram a morar com o pai e a madrastra, a qual era professora da EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) e havia conhecido seu pai lecionando para ele.

[...]foi um momento bastante sofrido, eu era muito próxima da minha mãe. Eu lembro que eu não queria comer, não queria estudar, eu não queria fazer nada... E minha madrastra, que, coincidentemente, havia perdido a mãe nova também, começou a me levar para as aulas com ela, 'pra' eu ser auxiliar, pegar um giz, apagar o quadro essas coisas, rodar tarefas no mimeógrafo. Eu amava o cheiro das tarefas (risos). Ela dizia, "cabeça vazia oficina do Diabo". Foi ali que eu me senti inteira de novo, sabe? (Professora 1, 18/09/2019)

No ano de 2005, com dezesseis anos, a Professora 1 terminou os estudos até o ensino médio. *“Eu era ‘pra’ ter terminado mais tarde, porque eu era mais atrasada de turma, mas a minha madrastra abriu uma escolinha de bairro, chamada Gêneses, nas proximidades do bairro do Benedito Bentes, e ela ‘meio que’ me passou de umas duas turmas”*. Após o término do ensino médio, ela começou a trabalhar na mesma escolinha como auxiliar da professora ganhando R\$25 por mês. Ela afirma ter contrariado a vontade de pai: *“o meu pai não queria que eu fosse professora. Dizia que ganhava pouco e trabalhava feito uma condenada. Só que eu não me via em outra profissão”*.

Concluindo o ensino médio, só após três anos depois, a Professora 1 tentou uma única vez o vestibular (PSS) para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas, pois assumiu, durante esse intervalo de tempo, integralmente, as funções domésticas, casou-se e logo depois teve uma gestação. Depois, motivada pela madrastra (já aposentada), e que se ofereceu para cuidar do filho no período em que ela estivesse estudando fora, a entrevistada retomou seus estudos e conseguiu aprovação. Nesse período, Professora 1 relata que começou a participar de atividades na universidade e a ter contato com outras visões e abordagens, as quais possibilitaram que ela desenvolvesse uma consciência mais crítica acerca da prática educacional.

[...] Antes, quando eu comecei a trabalhar com minha madrasta, pensava a creche de outra forma. Você chegava lá e havia aquele monte de crianças. As professoras que trabalhavam lá... Não tinha o educar, sabe? Até porque muitas não tinham nem formação de professora. Só ficavam lá tomando conta. Daí, eu chego na Universidade, jurando que vou aprender a cortar EVA, esse tipo de coisa, e me deparo com estudos aprofundados sobre a educação (Professora 1, 23/10/2019).

De acordo com Campos (2002), conforme citado por Cota (2007, p. 105), mesmo com as orientações adotadas pela legislação vigente, no que se refere à formação dos professores, “ainda convivemos com o problema da educadora leiga da creche, cujas condições de trabalho e salário são precárias, acabando por garantir a permanência de trabalhadores desqualificados nas instituições”. Naquele contexto histórico, tanto para a Professora 1 como para grande parte das mulheres que trabalhavam em creches, o atendimento para essas crianças ocorria a partir de uma perspectiva de assistência às necessidades básicas, como a higiene e a alimentação. Por isso, na maioria das situações, o cuidar se sobrepunha ao educar, tanto pelo despreparo, como pela legitimação dessas perspectivas do atendimento nas creches.

“Depois que eu comecei a atuar em outras instituições e senti a necessidade de problematizar mais meu campo de atuação, eu sofri bastante retaliações das outras professora. Elas diziam que a teoria era diferente da prática, essas coisas...”. Nesse processo de formação, ela comenta que começa a não se identificar com o perfil que se tinha de professora da infância e que, por isso, passou a querer se desvincular um pouco do cuidado na educação, principalmente pelas suas experiências, que evidenciavam a compreensão tênue que ainda se tinha sobre essa questão. Apesar disso, hoje, a entrevistada conta que tenta equilibrar o cuidar e o educar, pois compreende como processos complementares. Nos relatos, entretanto, surgem, como algumas questões de fundo, desabafos acerca do trabalho doméstico/profissional, do reconhecimento, que, nas memórias, ainda é uma realidade:

[...] lembro de uma situação que me marcou muito no trabalho numa creche: eu já tinha largado do expediente da manhã e estava indo em direção a uma cantina próxima da escola para comprar o almoço. Ainda na porta da escola, de repente retorna o pai com a criança com cocô na fralda e me chama para tirar a fralda dela. Ele disse, “por favor tia, você pode tirar? Eu não tenho jeito pra isso. Vocês são mais treinadas e têm técnicas pra isso, né” (o pai rindo) e ele continuou, “se puder dar banho também, porque a mãe dele não gosta que só limpe, vou ficar esperando aqui fora, obrigado!”. Eu perdi praticamente metade do meu horário de almoço e descanso. Nesse dia, me senti bem pra baixo, porque meio me senti reduzida a uma simples babá, sabe? E isso, por um tempo, me desmotivou da Educação Infantil.

A partir deste relato da Professora 1, vislumbro a representação histórica da mulher com “dedicação, disponibilidade, humildade e submissão” (LOURO, 2001, p. 454). Com esse relato da Professora 1, é possível perceber o caráter assistencialista do interior das creches, que reforça

o argumento do atendimento às necessidades físicas, acabando por valorizar o cuidar em detrimento do educar. Ainda que exista a compreensão do cuidado como parte do processo educacional, não é possível enxergar essa função valorizada socialmente como trabalho.

3.2 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA 2: "SER PROFESSORA É UM DOM!"

Professora 2, quarenta e um anos, branca, católica, casada, três filhos, sendo duas moças e um rapaz. Criada numa família grande, seus pais tiveram doze filhos e seu pai também tinha mais uma filha do primeiro casamento. Assim, somavam treze irmãos. Os pais da Professora 2 não cursaram a escola, sendo ambos analfabetos. Segundo ela, eles conseguiam fazer algumas operações de contagem, quando negociavam a venda em uma pequena banquinha de doces autônoma. *“Eu achava incrível o jeito que meus pais faziam a contas, algumas crianças compravam fiado e eles sabiam exatamente quando elas pagariam no total”*. O pai da Professora 2, após um tempo, montou um mercadinho no bairro da cidade em que residiam em Satuba, onde ela também ajudou durante sua infância e adolescência.

A Professora 2 lembra-se com carinho desse período e pontua que foi o seu primeiro trabalho, mesmo informal e ganhando doces como remuneração, e que naquele momento o cenário social era mais tranquilo e as crianças tinham mais liberdade para explorar. Para além dessa função, a Professora 2 recorda que, na infância, também tinha outras atribuições que eram destinadas aos irmãos separadamente: *“os meninos (os irmãos) iam comprar mercadoria, na feira, traziam saco pesado com o papai, e nós (as meninas) fazíamos as tarefas domésticas: varrer, cozinhar etc.”*.

A Professora 2 iniciou o percurso escolar aos sete para oitos anos na escola primária (ela não lembra com precisão). A Professora 2 pontua que tem a “memória fraca” e não conseguiu informar muita coisa sobre esse período específico, mas se recorda que era uma criança muito tímida e o que o trabalho no mercadinho do pai contribuiu para ela conseguir lidar melhor com público e com as pessoas. Como era bastante tímida, a entrevistada relata que encontrava dificuldades na interação com os colegas e com as professoras. O relato apresentado a seguir esboça bem essa situação:

Eu lembro que não tinha amiguinhos na escola, eu tinha vergonha de falar com eles ou pedir pra brincar. Eu não sentia tanta falta, porque eu tinha muitos irmãos e eles, naquele momento, né, supriam essa carência. Meu irmão, depois de mim, repetiu de ano e começou a estudar na mesma turma que eu, mas ele tinha os amigos dele, eu ainda assim ficava só na escola. Depois que fui crescendo, fui melhorando mais a timidez e fiz algumas amigas. Mas ainda sou meio tímida e reservada (Professora 2, 23/10/2019).

Talvez, pelas suas limitações na hora de falar, em decorrência da timidez, a Professora 2 tenha apresentado um certo constrangimento em alguns momentos e procurado dar respostas curtas, o que dificultou um pouco o desenvolvimento da conversa sem intervenções, um dos elementos centrais da metodologia da História Oral.

Durante a entrevista, a entrevistada falou bastante dos pais e se emocionou muitas vezes, uma vez que, apesar de nunca terem frequentado uma escola, eles teriam sido os maiores incentivadores e responsáveis pelos seus estudos e pela sua formação. Ao concluir o seu 1º grau (hoje Ensino Fundamental), a professora 2 iniciou o Curso Normal de Nível Médio (magistério), curso que fez também para realizar o sonho dos pais, que enxergavam a docência como uma “*profissão bonita*”. A Professora 2 concluiu o Curso Normal no fim da década de 1990 e já estava atuando como professora na escola cenicista, localizada no centro de Maceió, também coincidindo com o mesmo período do falecimento de seu pai por causas naturais. “*O que me confortou, na época, também foi o fato de eu ter realizado o sonho dele e ele ter me visto como professora*”. Para ela, foi um momento no qual ela investiu mais na sonhada carreira de professora primária, prestando, posteriormente, concurso público na área. Logo após o falecimento de seu pai, a entrevistada conta que ficou noiva e casou-se com seu atual esposo, com o qual está junta há 18 anos.

Nesse período, toda carência afetiva que desenvolvi [foi] por conta da morte de papai, porque meu pai era meu herói, um ótimo pai! Um pai exemplar. Sempre me ajudou, sempre me acolheu. Senti um vazio tão grande, parecia que eu ia morrer junto! Mas, quando eu chegava na escola e via as crianças me chamando de tia, me abraçando, me dando amor e carinho... eu me senti encorajada a continuar, eu percebi realmente qual era a minha missão. (Professora 2, 23/10/2019)

Em meados dos anos 2000, a Professora 2 iniciou o trabalho em creches e teve, pela primeira vez, a carteira de trabalho assinada como funcionária da creche, efetivando-se anos depois como professora titular na rede municipal. Segundo ela, o curso de magistério a ajudou pouco no trabalho com crianças pequenas, o que a fez buscar, mais tarde, outras possibilidades de capacitação. Ela faz o seguinte relato: “*quando eu terminei meu curso de magistério, não havia nenhuma discussão sobre educação infantil! Depois fiz cursos de contação de história, de teatro, de fantoches e faculdade de Pedagogia*”. A Professora 2 tenta deixar claro que gosta do que faz e que ama crianças “*melhor fase. Mas tem que gostar viu?! Realmente! Tem que amar! Porque passamos por muita coisa, sem falar outras questões*”. Mesmo que não dito abertamente, percebo, no diálogo com a professora, o desejo de continuar estudando, almejando um salário melhor. Ela demonstra o desejo de poder dar continuidade à sua formação para

melhorar suas condições de trabalho e afirma que, apesar de todos os desafios, nunca pensou em ir para outras áreas: “*é meu dom!*”, afirma.

3.3 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA 3: “SER PROFESSORA É UM DESAFIO”

Professora 3, vinte e nove anos de idade, negra, alega não se identificar com nenhuma religião específica, mas acredita em Deus; tem um casal de filhos, sendo uma menina de 7 anos e um menino de 1 ano; é casada há oito anos com o seu único marido. No início de nossa conversa, a entrevistada falou de sua infância com a tia no bairro do Vergel, na cidade de Maceió, e explicou que “*era como se eu tivesse duas casas, a casa da minha tia aqui em Maceió e a da minha mãe no interior. Eu gostava muito de ‘vim’ pra cá quando criança, por conta da praia. Depois mainha se mudou pra cá também ‘pra’ trabalhar*”. Para a Professora 3, a sua infância foi boa; apesar da vida simples junto à família, teve muito suporte de outros familiares e aproveitou bastante as brincadeiras e os costumes da região, as quadrilhas de São João, como as festas etc.

[...] criança aproveitei demais! Era uma época tão boa, apesar de ser cidade, a gente aproveitou muito. Sentíamos menos a sensação de perigo ou medo. Minha avó me levava à igreja dela e tinha um terreno bem grande atrás, pense como a gente brincava. Quando comecei a morar aqui em Maceió, na rua que morávamos, tinha um organizador de quadrilha junina e coco, era uma festa na rua, bandeirolas, fogueiras... (Professora 3, 06/09/2019).

A Professora 3 é a segunda de três filhos. Seus pais separaram-se ainda quando ela era pequena. A entrevistada relata que não teve muito contato com seu pai durante a sua vida, principalmente porque ele fôra trabalhar e morar em São Paulo, mas que ele, esporadicamente, depositava uma quantia no valor de cinquenta reais na conta da sua mãe, dinheiro com o qual, após alguns anos, deixou de contribuir: “*minha mãe dizia, você não tem um pai, você tem um palhaço. Esse período foi difícil para ela, para nós, nossa sorte eram nossos avós que ajudavam*”.

Minha mãe demonstrava o amor de outras formas, ela era meio ignorante com a gente, mas trabalhou com tudo um pouco ‘pra’ nos sustentar. Já foi balconista, caixa, diarista, instrutora de dança numa academia – na época da lambada; ela ama dançar. Inclusive [foi] professora numa escolinha próximo da casa da minha tia. Ela detestou, por sinal (risos)! Ela ficou orfã muito cedo, tendo que ser criada por outros familiares, pulando de casa em casa. Mainha tem um extinto de sobrevivência muito... como eu posso dizer... muito inflamado, não sei bem se essa é a palavra. Mas o que eu quero dizer é, ela sempre está alerta. E até comigo e meus irmãos, ainda criança, ela sempre falava “você têm que trabalhar, tão tudo ‘vagabundo’. Se eu morrer eu quero ver como vai ser pra vocês!”. Foi um dos motivos para eu ter começado a trabalhar tão cedo, a princípio ajudando minha tia na casa dela e depois dando reforço escolar aos filhos

dela, meus primos (Professora 3, 06/09/2019).

Diante das dificuldades anunciadas em seu contexto familiar, a Professora 3 sentiu a urgência de sair para trabalhar como forma de ajudar em casa. Em seu relato, ela pontua que, em todas as fases de sua vida, a sua família materna foi essencial para o suporte nesses momentos difíceis e que eles possuem uma ótima convivência “*minha tia e minha família no geral nos ajudaram demais, ela me dava um troquinho para eu ensinar os meninos e depois outros coleguinhas começaram a vir também para as aulas, enfim, ser professora não foi algo pensado, intencional, foi fluído*”. A entrevistada pontua que teria sido um mero acaso o ingresso no magistério, visto que não era sua meta inicial. “*Por conta da pressão da minha mãe, meu foco era trabalhar*”.

A professora conta que a grande incentivadora da sua trajetória profissional foi uma de suas tias maternas, que, pagando uma promessa, tornou-se sua madrinha, financiando seus estudos em escolas particulares pequenas, que tinham, como práticas, exercícios que estavam centralizados no aperfeiçoando a escrita e a coordenação, e investimento em cursos técnicos. Foi por sugestão dessa tia que ela escolheu cursar Pedagogia “*minha tia dizia: professora nunca fica desempregada*”.

A professora 3, dentre as participantes da pesquisa, foi a única a frequentar a escola já na configuração de EI e relata que o ensino era totalmente diferente na época dela “*na escola, a gente pequeno já era obrigado a aprender ler e escrever. Eu, com quatro anos, minha mãe ficava louca quando eu escrevia coma letra errada ou torta*”. A entrevistada frequentou essa escolinha até a 3ª série e, depois, mudou-se para outro bairro, estudando em outra escola próxima. A Professora 3 lembra-se, com muito carinho, das festas organizadas pela escola, das formaturas, do dia do índio e das crianças, dos passeios nos museus, no quartel, no Ibama etc.

É algo que sinto falta hoje em dia na educação das crianças, os passeios, esses momentos de socialização. Foram muitos desafios na profissão e acho que muito disso decorre da minha própria vivência em creche e de vida mesmo. Hoje, é totalmente diferente, as crianças ‘meio’ que são criadas em bolhas. Às vezes, acho muito radical como as coisas são postas na educação. (Professora 3, 23/10/2019)

Após concluir o ensino médio, a professora viu, na Pedagogia, a possibilidade de poder ter uma profissão na qual já estava inserida, tornando-se apta à docência na educação, a qual seria, para ela, uma oportunidade de atuação profissional que lhe daria autonomia e independência, garantindo-lhe, dessa maneira, o vínculo empregatício formal. A Professora 3 iniciou sua formação em uma faculdade semi-presencial, no curso de Pedagogia no ano de 2011; nesse mesmo período ela também estava trabalhando em uma loja de roupas no bairro.

Na faculdade, a entrevistada conta que conheceu seu atual esposo, também professor. “*Durante a semana, nós tínhamos uma aula por semana presencial e tomei um susto quando vi um homem na turma, não é tão comum né? Namoramos durante seis meses e logo nos casamos*”. Ainda no início do casamento, a Professora 3 mudou-se com o marido para a cidade de Quebrangulo, pois ele teria sido aprovado em um concurso de educação na cidade para a vaga efetiva de professor de uma disciplina específica. Sua filha mais velha tinha então dois anos de idade e, nesse momento, a entrevistada apenas concluía seus estudos e trabalhava em casa. Logo em seguida, a Professora 3 começou a atuar na educação infantil por meio de monitoria e de estágios supervisionados conforme seu próprio relato.

Casei-me. Tive minha filha mais velha. Depois vimos a necessidade de voltarmos para Maceió, porque ele só trabalhava lá no interior duas vezes por semana e não vimos mais a necessidade de morarmos lá. Até porque de emprego pra mim aqui era mais fácil até pela minha faculdade que eu atrasei um pouco, porque tranquei algumas disciplinas para cuidar da minha filha. Foi quando comecei a trabalhar mesmo como professora na área. E senti muita dificuldade, porque, apesar de eu ter estudado e já ter tido experiências na profissão, mesmo que informalmente, era muito difícil... porque nesta escola que trabalhava nesta perspectiva atual, não podia fazer atividade de folha, não podia pegar na mão do aluno, as atividades eram tudo em torno do brincar e foi bem difícil! Na verdade, é bem difícil, porque a nossa educação não foi essa e isso fica meio que enraizado em você e você começa a reproduzir. Eu acho que temos que equilibrar, porque tem hora que fico perdida, uma hora pode uma coisa, outra hora não pode mais (Professora 3, 23/10/2019).

3.4 TRÊS HISTÓRIAS E UM CAMINHO: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS

Compreendendo que “os relatos pessoais são filtrados pelo tempo e pelos percursos individuais” (CASTRO, 2005, p.33). As narrativas das professoras permitiu-me perceber essas mulheres desempenhando vários papéis: educadoras, crecheiras, mães, donas de casa, esposas, amigas etc. Tratam-se de mulheres que cuidam e educam as crianças pequenas no interior das creches.

As professoras foram incentivadas a relatar sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, com testemunhos orais que estão distribuídos no texto e centralizados neste capítulo. Elas abordaram sobre sua infância, seus familiares, a profissão, seus sentimentos, as dificuldades etc; E, embora não seja o foco central deste estudo o percurso de vida apenas pessoal, percebo que o resgate da própria história dos atores possibilitou uma relação intrínseca com as experiências educativas e educacionais nas trajetórias e na identidade dessas profissionais.

É importante considerar que os relatos aqui expostos são subrecortes dos próprios enquadramentos de imagens e de situações do passado, descritas pelas professoras e que são analisadas pelo momento presente. O meu interesse, nesta situação, é tentar reconstruir as “imagens quebradas” (ARROYO, 2004), da identidade dessas trabalhadoras de creche.

Cada professora compartilhou diferentes formas narrativas, dialogando ou silenciando, tentando organizar melhor algumas ideias e pensamentos, refletindo sobre as falas, lembrando situações e sentindo emoções, agitação, euforia ou mesmo demonstrando inconformismo a respeito de situação passadas e presentes. Duas das três entrevistadas, perceptivelmente, tiveram prazer em relatar toda a história de vida, detalhando, demonstrando envolvimento com cada fala. Em contraste, uma delas demonstrava ora certa timidez, ora preocupação, ora muita emoção com os relatos e, constantemente, respondia de forma mais breve ao que era perguntado.

Pude perceber que a família desempenhou um papel importante na constituição identitária dessas docentes. Nos relatos, elas anunciaram as dificuldades familiares, escolares etc. Nas lembranças da Professora 3, por exemplo, ela aborda a necessidade de trabalhar, ainda criança, para que pudesse ajudar em casa. Há, também, a questão dos relacionamentos, que anunciam questões familiares, como a Professora 1 e sua aproximação com o Ensino por intermédio da madrasta, ou os casamentos, as gestações (todas as professoras entrevistadas são casadas e têm filhos).

Por isso, nos relatos, percebo também a dedicação às tarefas domésticas e aos ensinamentos que receberam de suas famílias e que as entrevistadas concebem como essenciais, como no caso da Professora 2, que zela “pela memória do privado, ligada à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade” (PERROT, 2005 p. 39). A passagem a seguir da professora 2 indica como ela se posiciona em relação a essa questão, assumindo as atribuições que lhe são impostas e como a pertença, o comportamento correto:

Eu trabalho em duas escolas, aqui e numa privada. É uma correria! Você sabe, né?! Por isso, já deixo as coisas da semana arrumadas, almoço nos potinhos, faço uma faxina semanal, porque só a gente mulher saber fazer direitinho essas coisas mesmo. Meus meninos não sabem lavar um copo e meu marido trabalha fora também e não resta muito tempo ‘pra’ ele me ajudar (Professora 2, 18/09/2019).

Especificadamente, nos relatos da Professora 2, a figura do homem é valorizada, tanto a do pai, como a do marido, “*Meu pai sempre quis que eu investisse na carreira do magistério. Ele dizia que eu tinha jeito, eu não entendia muito bem, porque era mais tímida, mas ele dizia que eu era boa aluna, obediente, paciente com meus irmãos*”. Essa fala confirma que,

socialmente, esperam-se da “menina, desde o maternal, condutas de submissão, sensibilidade, carinho e dedicação”. (ARROYO, 2004, p. 44)

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que a escola apresenta-se, no contexto das entrevistas, como um “universo da cultura escrita” (LAHIRE, 2004, p. 20), por um lado, pelo fato de os familiares terem pouco a contribuir nessa situação, em especial, os pais e, por outro, como ilustra o relato da Professora 3, acerca da representação dessa cultura escrita no seu habitus professoral:

fiquei impressionada! Na verdade, eu fiquei chocada! Porque, quando comecei neste cmei, claro, a maioria das propostas das escolas das crianças hoje é o brincar livre. Mas, às vezes, era o dia inteiro só com isso!? Só brincando. Foi o que me chocou. Eu lembro que foi um dos meus maiores choques na creche, porque eu não aprendi assim (Professora 3, 23/10/2019).

Quanto às experiências escolares, os relatos demonstram situações variadas. Desde as dificuldades relativas ao acesso e à permanência nas instituições, até abordagens mais violentas ou estritamente grafocêntricas. Para as professoras 1 e 2, a inserção na escola básica foi realizada quando já eram crianças maiores.

Todas iniciaram a carreira docente sem qualquer experiência ou formação na educação, “*na verdade, eu achava que era bem fácil ser professora. Ah, eu era feliz e não sabia! (se referindo à época em que auxiliava sua madrasta). Na verdade, a educação no geral é muito complexa*” (Professora 1). Com o passar dos tempos, as professoras foram se consolidando como professoras de formação e, depois de alguns anos, mediante concurso de público nas gestões municipais do ano de 2007 e 2017, tiveram a oportunidade de assumir a função de professora efetiva na rede municipal.

Eu estudei bastante pra vários concursos tanto da educação como em outras áreas, já fiz de merendeira, ‘pra’ aquele pessoal que coloca remédio da dengue em casa – esqueci o nome (referindo-se ao cargo de agente de endemias), para vários, porque queria ser independente da minha mãe. Eu sempre quis comprar minhas coisas, ajudar também! Então, eu prestei o concurso, [em] 2017, e passei, graças a Deus! Antes tarde do que nunca (Professora 3, 06/09/2019).

A partir das narrativas, não podemos centralizar a entrada e o trabalho dessas mulheres nas creches como uma opção pessoal, pois, nos próprios relatos, evidenciam-se várias outras questões concernentes a direcionamentos familiares, à possibilidade de emprego etc., razões já apontadas nesse trabalho. A professora 3, apesar de fazer uma fala específica sobre missão e vocação, exemplifica outros fatores os quais podem também ter influência na “escolha” pelo exercício docente em creches:

Muitas pessoas estão trabalhando com as crianças, mas não gostam claramente do que fazem! Por isso, eu digo sobre o amor pela educação. Acho que estão aqui por acreditarem que seja mais cômodo, porque é uma faculdade mais barata, como eu já ouvi de algumas ou, sei lá, acham fácil, pela carga horária... são muitos motivos que a gente pode citar. Mas de dizer que elas gostam, não gostam não! (Professora 2, 23/10/2019)

No que se refere às entrevistadas, é possível perceber, a partir de suas compreensões e identificações do campo, que há, por elas, o respeito pelo trabalho no interior das creches. As docentes demonstram a compreensão e a necessidade de abordagens mais significativas. Apesar disso, as profissionais, em algumas situações de observação das práticas e dos relatos, revelam, que ainda não superaram alguns modelos assistencialistas, grafocêntricos, além de demonstrarem a falta da compreensão teórica da proposta pedagógica que articula educar e cuidar, mesmo que, nos relatos sobre a prática, o educar e o cuidar estejam associados.

4. DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS TRABALHADORAS DE CRECHE

Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambigüidade de alguém que atua em um “segundo lar” (que deve “cuidar bem” da criança) e ao mesmo tempo como educadora (que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de trabalho no futuro), perde-se sua principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 111).

A presente pesquisa intencionou, por meio do diálogo com professoras que atuam em creches na Prefeitura de Maceió, analisar os possíveis processos de construção da identidade profissional de trabalhadoras de creche, as quais, neste estudo, foram identificadas tanto mediante categorias nativas do campo quanto com a expressão “trabalhadora de creche”, baseando-me em Dubar (1998) acerca das diferenças entre trabalho e profissão. Confesso que, inicialmente, no período de qualificação, em que surgiu a discussão sobre a problemática de reconhecimento ocupacional e profissional, enquanto uma profissional da educação, senti um grande incômodo quanto a essa nomeação, tendo em vista que o receio de endossar a afirmativa da indefinição do papel do professor e da professora de EI e de deslegitimar a trajetória dessas mulheres participantes da pesquisa.

No entanto, na tentativa de distanciamento, devido à nossa aproximação com um campo “familiar”, para que não gerassem ambivalências, a fim de favorecer que o “real” fosse captado na sua provisoriedade e pluralidade, estabelecemos

[...]um elo entre os fragmentos de discursos que foram deslocados, permitindo que as diferentes vozes ali presentes trouxessem à tona a diversidade dos pontos de vista existentes. Cada época, assim como cada grupo social, tem seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano (SOUZA, S.J; CAMERINI, M.F; MORAIS, M.C, 2005, p, 142).

Nesses esforços, por meio das narrativas das professoras e dos estudos exploratórios e bibliográficos, percebi que existem várias discussões que tratam sobre as questões da profissionalização das professoras de crianças pequenas. Neste sentido, as discussões do campo compreendem e problematizam, a exemplo de Enguita (1991), o trabalho profissional das professoras de crianças pequenas como uma ocupação que não se caracteriza por trabalho profissional. Em sua análise, o autor discorre sobre os conceitos de competência (qualificação técnica-acadêmica), de vocação (chamada de caráter religioso), de licença (reconhecimento do

Estado), de independência (autonomia e gestão da própria profissão) e de autorregulação (baseada na solidariedade grupal, na capacidade de auto-regulação da profissão).” (ENGUITA, 1991, p. 4, *apud* COTA, 2007, p. 115) e afirma:

Os docentes vivem hoje, e desde há muito, uma crise de identidade que se tem visto refletida numa patente situação de mal-estar e, recentemente, em agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional, dentre os quais a polêmica salarial tem sido apenas a parte visível do iceberg. Nem a categoria, nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e menos ainda sobre as conseqüências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc. (ENGUITA, 1991, p. 41).

4.1 E AGORA, QUEM SOU EU: PROFESSORA OU TRABALHADORA DE CRECHE?

Segundo Nóvoa (1995), as crises identitárias dos professores foram objetos de intensos debates e análises nas últimas décadas do século XX. Para o teórico, há tensões estabelecidas entre as atribuições e pertencas que se ligam entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. Nessa direção, Teixeira (1996, p. 185) argumenta que os professores são “sujeitos concretos e plurais” e ainda “sintetizam e acumulam experiências, como também se fragmentam, podendo tanto constituir quanto destituir e confundir identidades”, o que sugere essa reação entre o pessoal e profissional, configurando-se em um processo sucessivas reconstruções, e justificando, assim, as práticas e a própria condição sociohistórica das mulheres entrevistadas.

Em relação ao campo, percebeu-se que as professoras, ao se referirem à profissionalização docente, relacionam-na, conjuntamente, à desvalorização profissional, fazendo isso sob diferentes perspectivas e pontuando as frustrações decorrentes da falta de reconhecimento de seu trabalho. Dessa perspectiva, pode-se considerar que a identidade é uma construção e, como tal, faz-se na relação com o outro, e essa “relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais” (THOMPSON, 1987, p.9). Dessa forma, quanto às professoras que trabalham com crianças pequenas, há uma grande indefinição dos papéis relacionados ao próprio trabalho.

Por um lado, essas profissionais afirmam-se como professoras; por outro, há uma consciência de que o lugar que estão ocupando está além da docência: ser professora da educação infantil e ser professora de outros níveis de ensino não parece a mesma coisa. Todas elas se confrontaram com o contexto vivenciado, buscando afirmação de si mesmas em uma tentativa de reconhecimento próprio. Compreendido dessa maneira, o sentido que a Professora 3 atribuiu para seu trabalho ajuda-nos a pensar nessa construção:

Antigamente, os concursos do município ofertavam o cargo de professora para os anos iniciais. Nesse último que realizei e fui convocada foi que eles fizeram essa divisão de cargos específicos para a creche e pré-escola e fiz para creche. Apesar de gostar muito desse público, sinto falta de ensinar a escrever e ler, de ensinar, sabe? Acho que hoje me identifico mais com isso” (Professora 3, 06/09/2019).

Dessa forma, podemos perceber que a professora retrata duas representações distintas sobre o trabalho com as crianças pequenas no interior da própria educação infantil: aquele que ela realiza na creche e um outro, que é o da educação, no qual há atividades de leitura e de escrita, entre outros que ela julga como importantes. Essa distância coloca-a em um lugar inferior, onde “*sinto falta de ensinar, sabe?*” e pode significar: eu não estou fazendo um trabalho, de fato, de professora.

Neste processo, muitas vezes contraditórios, como elemento comparativo acerca do relato acima, é interessante pontuar que uma das professoras, também participante da pesquisa, ao ouvir a fala, utilizou-se da narrativa anterior para exemplificar seu discurso, dizendo: “*ta vendo! Muita gente não se identifica*” (Professora 2) e pontuou a sua compreensão da profissão a partir de um ideal de professora para o trabalho com crianças, apropriando-se de marcadores identitários que ela aponta como essenciais para uma professora da infância: o amor, o gostar etc. O amor aparece, assim, como um vínculo e se baseia no gostar de cuidar, sugerindo que somente mediante o envolvimento afetivo é possível trabalhar na EI.

Tal fato, associado ao mito da feminização do magistério, cria, no imaginário social, uma imagem distorcida em relação à profissão docente. De acordo com Almeida (1998), isso se deu em virtude de que, por muitos anos, a profissão de professora foi praticamente a única que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e de conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais foram-lhes vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolados pelos atributos de missão, de vocação e de continuidade daquilo que era realizado no lar, fez com que a profissão rapidamente se feminizasse (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Assim sendo, é válido afirmar que, em razão de a construção da identidade profissional das professoras de EI no Brasil se constituir sob a égide do processo de feminização do magistério, criou-se o estereótipo da figura feminina como sendo naturalmente dotada de atributos que lhe conferiam a função de educadora por excelência.

O posicionamento da Professora 2, quanto à concepção do perfil de uma professora de creche, pode, então, ser analisado a partir da tessitura de argumentações, articuladas de forma

coerente, sugerindo uma lógica do ofício, não definida pelo diploma, mas que acaba por delimitar as formas identitárias e os sentidos do trabalho para essas mulheres (DUBAR, 1997a).

4.2 ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

Geralmente, cuidar e educar estão associados à prestação de serviços pessoais ou, quando empregados em outros sentidos, podem estar interligados a sentimentos de empatia, de atenção, de respeito. Dentre estas características usuais, os conceitos transitam entre as esferas da vida pública e privada, do familiar ao profissional. Comumente, no senso comum, o educar também é associado à compreensão de “comportamentos corretos” a serem seguidos: “fulano não tem educação”, registrando um julgamento sobre o comportamento da pessoa, por exemplo. Porém, em contexto escolar, há, sobretudo, uma articulação entre “feminilidade, mulheres e cuidado” (CHODOROW, 2000; CARVALHO, 1999), que demarca, historicamente, a relação do cuidado entre adulto-criança, ou melhor, a relação mulheres-criança. Os estudos de Haddad (1993, p. 21) pontuam que

[...] a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches.

A desvalorização do cuidado, enquanto função profissional dos educadores de creche, tem sido creditada, entre outras razões, ao fato de o cuidado infantil ser tradicionalmente atribuição materna e familiar e entendido como naturalmente feminino. Assis (2009) assinala que a ideia de que ser mulher é uma condição necessária para educar crianças povoa no imaginário social, o que dá margem para justificar o não reconhecimento profissional, os baixos salários, os limitados investimentos para formação continuada e a dicotomia entre cuidar e educar. Ao mesmo tempo, a autora assegura que a valorização e o reconhecimento do professor da EI se darão, por via de remuneração digna e de condições de trabalho apropriadas. Em relação ao salário do trabalhador, Bourdieu (1998b, p. 11) entende ser um sinal inequívoco do valor atribuído a ele e ao trabalho: "o desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída" (Apud, Soares, 2011, p. 138).

Sob esse prisma, a creche passa a ser encarada, no contexto atual, por meio do binômio educar e cuidar, quando se refere às propostas das creches e das pré-escolas. Segundo Haddad (2003a), mediante a profissionalização dos cuidados, seria possível desvencilhar os resquícios da “maternagem” que acompanha ações de cuidado e, com a ampliação do conceito de

educação, seria possível superar práticas “escolarizantes” que, geralmente, caracterizam o trabalho educacional na EI, sendo o papel principal dessa etapa o cuidar/educar de forma integrada (FRONER; SUDBRACK, 2017, p.32).

Todavia, o que pude perceber, diante de algumas colocações das professoras, em especial da Professora 1, é o reforço da dicotomia entre cuidar e educar. A separação entre cuidar, educar e brincar permeou todo nosso trabalho. Assim se posicionou a Professora 1, ao explicar sobre o cuidado:

Por conta dessas experiências negativas, de como eu era tratada na Educação Infantil, por um tempo, eu confesso que desanimei um pouco e tentei me afastar mais desse subcampo. Tentei me identificar com outras linhas de pesquisa, com outras discussões que se remete mais [a] uma profissionalidade. Hoje, eu entendo que o que ‘tô’ te falando é um absurdo, mas tenho que ser sincera como eu me sentia e como muitas vezes ainda me sinto. Não é fácil! Você estudar tanto e lhe reduzirem a funções “inferiores”; não quero usar essa palavra, mas digo, a funções que não exigem uma formação específica. (Professora 1, em 16/09/2019).

É possível justificar essa fala da professora, compreendendo que, no Brasil, as marcas da servidão ainda estão muito presentes, e “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (KRAMER, 2005, p.57). A partir dessa perspectiva, posso inferir, também, do ponto de vista antropológico, de acordo com Oliveira (1976, p. 44 e 45), que as identidades são forjadas no interior das relações sociais, no jogo dialético entre diferenças e igualdades: isto é, seria supor que quem cuida é diferente de quem educa. Assim, entendo que a “identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre o indivíduo e a sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p.230).

Eu sou bem tranquila com relação a essa questão do cuidado. Acho que faz parte! Mas muitos familiares exageram. Não sinto tanto aqui na rede pública essa demanda, a não ser pelas orientações internas da abordagem da rede. Mas, no privado, os pais mandavam remédios ‘pra’ gente administrar e, mesmo quando as crianças não eram da creche, eles pediam para dar banho, tentar colocar o menino ‘pra’ dormir. Agora, me diga, como eu ia atender esses pedidos sendo a única professora da turma com 15 crianças pequenas ‘pra’ olhar? (Professora 3, 03/12/2019)

Posso perceber, nesses casos, a representação das mesmas bases do privado e do doméstico nas trajetórias das professoras. Dessa forma, é possível falar, então, de *habitus professoral* feminino?

4.3 HABITUS PROFESSORAL FEMININO?

O *habitus* professoral feminino reproduz percepções sobre as mulheres por intermédio de determinações culturais sobre o gênero e que estão estritamente relacionadas ao contexto familiar/maternal. Segundo Bourdieu,

cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos, ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas do curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, veem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais [...], os mais monótonos e humildes (BOURDIEU, 2003a, p. 41).

Algumas falas nos remetem à condição feminina incorporada pelas trabalhadoras de creche:

[...] passou seus estudos e assumiu, durante esse intervalo de tempo, integralmente as funções domésticas, casou-se e logo depois teve uma gestação. (Professora 1)
 [...] porque só a gente mulher sabe fazer direitinho essas coisas mesmo. (Professora 2)
 [...] os meninos (os irmãos) iam comprar mercadoria, na feira, traziam saco pesado com o papai, e nós (as meninas) fazíamos as tarefas domésticas: varrer, cozinhar etc. (Professora 2)
 [...] tomei um susto quando vi um homem na turma, não é comum, né? – referindo-se ao esposo e também professor. (Professora 3)

O trabalho que as professoras exercem e os sentidos elaborados por elas acerca das suas representações acaba por tornar-se uma extensão do doméstico/familiar ou, ainda, em determinadas situações, a maternidade e o zelo são importantes para o trabalho que desenvolvem. É interessante observar que as trajetórias das três trabalhadoras de creche relacionam-se na necessidade de trabalhar, iniciando seu percurso como “voluntárias” ou “auxiliares” que começam a enxergar na profissão a possibilidade de fazerem ou de conciliarem com o que já realizavam no âmbito do doméstico/privado e, assim, elas desenvolvem uma perspectiva de terem uma atividade remunerada. Essa condição pode ser compreendida como uma “ação geradora das práticas, admitindo-se o saber-fazer incorporado das experiências vividas como mulheres e como mães” (COTA, 2007, p. 157).

Porém, nossos recortes não podem sugerir, no entanto, que os atores sejam homogêneos, inclusive porque, em muitos momentos, as falas contradizem-se em relação às representações incorporadas e às concepções norteadoras da prática (a exemplo da professora que ama a creche e, ao mesmo tempo, aspira um cargo melhor remunerado); por isso, negaríamos a condição de

ressignificação dos valores e experiências à própria prática. Concordo com Lahire (2002, p. 47) ao afirmar que, “quando o passado (incorporado) e o presente (contextualizado) são diferentes, a articulação torna-se particularmente importante, quando o próprio passado e presente são fundamentalmente plurais e heterogêneos”.

Eu nunca posso ter certeza que a minha identidade para mim coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e reconstruída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável. [...] A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem instituições... a ironia da situação é que aquilo que eu considero a mais pública realidade é considerada pelos outros como o meu fantasma mais pessoal e aquilo que eu suponho ser o meu mundo interior mais íntimo revela-se como o que possuo de mais comum com os outros... esta inversão justifica-se pela tentativa de compreender as identidades e suas eventuais fraturas como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (DUBAR, 1997, p. 105).

Segundo Dubar (1997), a imagem que o profissional tem de si interfere em suas ações, sendo essas responsáveis pela sustentação a essa imagem como identidade profissional. Essa identidade é construída nas relações de trabalho, mas não é permanente; pode transformar-se a partir das relações oriundas de suas marcas, de características pessoais, história de vida, habilidades, competências, desejos, fracassos, em contraponto com o que se espera que faça, pense, enfim, como atue. (apud Gomes, 2016, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor desta pesquisa buscou analisar, nos relatos orais das trabalhadoras de creche, traços dos processos de constituição da identidade profissional docente, interesse motivado pela minha experiência no interior da EI, lidando diretamente com as professoras de crianças pequenas. Durante meu percurso profissional, percebia, nos discursos de algumas professoras, uma indefinição sobre a sua própria identidade. Na pesquisa, forjei nossas inquietações que suscitavam uma pergunta: “O que somos afinal?” percepções que pretendi desenvolver na pesquisa, por meio de um olhar mais denso para as questões que se apresentavam.

O objetivo da pesquisa foi o desvelar dos possíveis traços e processos da formação identitária das trabalhadoras de creche em suas trajetórias de vida e de trabalho. Interessados a saber: quem são essas mulheres crecheiras? Existem marcas comuns a essa categoria? Como elas se percebem enquanto educadoras? Minha intenção foi apresentar as análises, extraindo das próprias trabalhadoras seus testemunhos orais. Os propósitos apresentados guiaram esta pesquisa qualitativa e estavam presentes nas entrevistas para este estudo, em uma perspectiva de análise das trajetórias de vida dos profissionais envolvidos. Para tal, optei pela História Oral, fundamentação teórica e metodológica que auxiliou no processo de construção das análises e, a partir dessas análises, houve o fechamento deste trabalho. Será possível fechá-lo?

Muitos aspectos foram evidenciados nas narrativas analisadas, convergindo para a compreensão de que, no grupo das professoras de creche pesquisada, os referidos elementos mostram-se relevantes para a constituição da identidade profissional. A partir dos fragmentos das histórias das professoras, pontuei três marcadores da identidade profissional dessas trabalhadoras, construídos na família, na escola, na creche. Falar da condição de professoras de creche a partir da perspectiva sociológica não é a mesma coisa que falar da condição de “professoras” da educação básica.

Sabe-se que mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, o que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental.

Se, de um lado, a presença feminina na profissão docente ocorre de forma mais efetiva nos primeiros níveis da educação básica, por outro, são justamente esses níveis que requerem

uma dedicação profissional em que a docência é confundida com a extensão da maternidade – a escola como a extensão do lar – e a professora vê sua identidade profissional trocada pelo papel da tia.

Dentre os elementos verificados nesta pesquisa, identifiquei o aspecto familiar relativo ao trabalho na creche, constatando que essas mulheres acabam por relacionar ou serem relacionadas a outros papéis do âmbito privado e acabam construindo uma condição feminina cis-hétero-normativa, que acaba por reforçar o cuidado como competência apenas feminina. Assim, o primeiro possível traço identificado foi a **representação maternal/doméstica** revelada muitas vezes na pesquisa, ora na defesa de um discurso da “profissão como um dom”, ora nas práticas incorporadas com relação ao tratamento do privado sobre o profissional e os “benefícios” dessa condição.

Uma segunda indicação, que diz respeito ao próximo traço que se definiu a partir dessa investigação, foi a **condição socioeconômica** das trabalhadoras. Todas as participantes da pesquisa são origem familiar de baixa renda e baixa escolarização; filhas de pais analfabetos ou apenas com o ensino primário ou secundário; viveram um processo de socialização familiar do pouco contato com a leitura e a escrita, sendo a escola o único “universo da cultura escrita” (LAHIRE, 2004, p. 20).

As condições familiares também impuseram a essas trabalhadoras o trabalho ainda crianças: o cuidado da casa, dos irmãos e, em alguns casos, o trabalho doméstico fora do ambiente familiar, para garantia de alguma remuneração – ainda que irrisória. Isto é, tratam-se de mulheres pobres com uma infância com dificuldades. Ao desvelar esse traço, foi possível identificar a semelhança do grupo no que diz respeito às condições socioeconômicas.

Fianlizo com um último marcador, percebido na construção da “identidade para si”, acerca da satisfação com o trabalho nas creches. Evidenciei que, mesmo quando os relatos demonstravam realização e vantagens na profissão, em contrapartida, todas, ainda assim, reconhecem a desvalorização social do seu trabalho. Os resultados demonstram um **desejo de reconhecimento**: de serem reconhecidas como professoras pelo “outro” e de que possam (re)construir sua identidade e sentir-se valorizadas.

Acredito que os resultados desta pesquisa possam contribuir para fomentar os debates acerca da identidade do profissional da EI. Assim, neste trabalho, foi possível dar visibilidade aos aspectos que podem contribuir para os diversos estudos que se destinam aos campos de experiências sobre a EI no Brasil, na medida em que consideramos os elementos de investigação desta pesquisa como um importante dado reflexivo para professores que atuam com crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In: SAVIANI, D. et. al. (Orgs.). O Legado Educacional do Século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais - Bloco qualitativo*. São Paulo: CEBRAP, 2006, p. 8-20
- ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v., n. 113, p. 167-184, jun. 2001.
- _____. **Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARROYO, M. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, M. S. S. de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. *In: ANGOTTI, M. (Org.). Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009. p. 37- 50.
- BAHIA, I. R. **A socialização do conhecimento arqueológico da pré-história como património primordial e sua praxis na educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em arqueologia pré-histórica e arte rupestre) – Instituto Politécnico de Tomar. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, 2017.
- BAUMAN, Z.; May, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 12 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.
- _____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. As contradições da herança. Tradução. Magali de Castro. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004a.

_____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004b.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 16 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 04. Brasília, 16 de fevereiro de 2000. *In*: **Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: jun./jul. 2000, n. 294-295, p. 70-77.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sinopse Estatística do Professor**. Brasília: 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica nº 020/2014**, de 21 de novembro de 2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: 2014. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13/4/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. **Resolução 196, de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

_____. Programa Paralapracá Brasil. Disponível em: <<http://www.avante.org.br/paralapraca>>. Acesso em: 15 de mar. de 2017.

_____. **SisLAME**. Disponível em: <<http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/sislame/>>. Acesso em: 15 de mar. de 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 8 de nov. de 2019.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.03-09.

CAMPOS, M. M; COELHO, R. C; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico**. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; SOUZA, N. L. Mulheres, trabalho e administração. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 2, p. 161-191, 2013.

CASTRO, M. de. **Percorrendo os caminhos da profissão docente: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX**. Relatório de Pesquisa. Minas Gerais: PUC (Mestrado em Educação). Financiamento Fundo de Incentivo à Pesquisa – FIP/PUC-Minas Gerais. Belo Horizonte, fev. de 2005. p. 32-37

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos, 2002.

CORRÊA, B. C. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

COSTA, Erica Atem Gonçalves Araújo. **Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre a infância**. 2006. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

COTA, Tereza C. M. **A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de “professoras” de creches**, Belo Horizonte. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, v.18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora Porto, 1997a.

_____. A socialização como incorporação dos habitus. *In*: DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997b.

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRONER, E.; SUDBRACK, E. M. **Educação infantil: direito ou obrigação? Reflexos da Lei 12.796/2013**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GOLDIM, J. R. **Consentimento informado**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

INEZ, A. M. A. de S. **Nas práticas de avaliação as marcas da memória: um estudo sobre avaliação no Ensino Superior**. Coronel Fabriciano: Edições Unileste, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1990.

LAHIRE, B. As condições sócio-históricas da unicidade e da pluralidade. *In*: _____. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 24-37.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Por Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Prefeitura Municipal de Maceió. Maceió: Semed, 2015. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wpcontent/uploads/elensecom/documento/2015/08/PME-MACEIO-2015-2025-FINAL.pdf>>.

_____. Conselho Municipal de Educação de Maceió. **Resolução nº 03/14**. Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Maceió (SME). Diário Oficial da Prefeitura de Maceió, 2014.

MALAGUZZI, L. **La Educación Infantil em Régio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P.A. (Orgs). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 85-100. ISBN 978-85-7879-190-2.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982. 151p.

MELO, P. E.; TOSTA, S. de F. P. Vozes na história: a construção de identidade de mulheres-professoras. *In*: **VII Encontro Nacional de História Oral**. Goiânia, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio de conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade (Coleção temas sociais). 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MIRANDA, M. M. de. **A constituição dos referentes identitários dos estudantes universitários da FAFIDAM – CE**: um estudo sobre *habitus* e representações sociais. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008

MONTEIRO, M. K; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014. ISSN 0100-1574

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA. A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, V. F. de. A História Oral na investigação e nos processos de formação de professores. *In: IV Encontro Regional Sudeste de História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Casa Oswaldo Cruz, 2001.

OLIVEIRA, R. C. de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PERROT, M. **Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história**. In: As mulheres e os silêncios da história. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

POUTIGNAT, P. **Teoria da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 20, p. 60-70, mai./jun./jul./ago. 2002.

SILVA, I. de O. e. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, p. 1-22, dez. 2011.

TEIXEIRA, I. A. C. Os professores como sujeitos sócio- culturais. *In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In: GT 07 Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2005.

THOMPSON, E. P. **Formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 09-14.

THOMPSON, P. Interpretação: a construção da História. *In: _____*. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 299-337.

VIEIRA, J. D. **Identidade Expropriada: retrato do educador brasileiro**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2003.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade**. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1999.

PARALAPRACÁ. **A educação infantil é a nossa causa**. Disponível em: <<http://paralapraca.org.br>>. Acesso em 15 de mar. de 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação – Maceió: EDUFAL, 2015. 271 p.

SOARES, N. F. Investigação participativa no grupo social da infância. **Currículos sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan\jun. 2006.

SOUZA, S. J. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. de P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 184-205.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, jan. 2002.

WEBER, M. Conceitos sociológicos fundamentais. *In*: WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Artur Morao, 3. ed. São Paulo: Editora UnB, 2009.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Women and teachers: repercussions of double duty on life conditions and on teaching work. **Educação em Revista**, n. 2, p. 259-276, mês 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-4060201000050001>

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
 MESTRADO EM SOCIOLOGIA

“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: IDENTIDADE
 PROFISSIONAL, HABITUS E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA EM UM
 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestranda: Camila da Silva Melo

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Menezes Bittencourt

ROTEIRO – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS SEMIESTRUTURADA
ABERTURA DA SESSÃO – Recepção, agradecimento pela participação, apresentação da pesquisadora e objetivo da pesquisa.
APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES – Será utilizada a dinâmica de autoapresentação.
ESCLARECIMENTOS ACERCA DA DINÂMICA DE DISCUSSÃO PARTICIPATIVA – Informações sobre a dinâmica da discussão e o guia de temas.
DESENVOLVIMENTO DA DISCUSSÃO – A discussão será desenvolvida a partir do roteiro da entrevista semiestruturada.
SÍNTESE - Retomada dos temas centrais da discussão.

ENCERRAMENTO – Agradecimento pela participação e entrega do TCLE (Comitê de Ética).

Tempo Estimado da Sessão: Uma hora.

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA ABERTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: IDENTIDADE
PROFISSIONAL, HABITUS E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA EM UM
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestranda: Camila da Silva Melo

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Menezes Bittencourt

**ROTEIRO – EIXOS DE EDIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ATORES DA
PESQUISA**

ABERTURA DA SESSÃO – PARTE 1

Quem são as mulheres trabalhadoras que cuidam e educam as crianças no interior das creches.

- Lembranças da infância.
- Lembranças da família.
- Profissão dos pais.
- Escolarização dos pais.
- Lembranças da juventude e vida adulta: vida familiar anterior e atual e interferências dela na atividade profissional e vice-versa.

PARTE 2

Os traços identitários das mulheres trabalhadoras de creches (marcas comuns a essa categoria)

- Relação com professores, trabalhadoras de creche e crianças na trajetória familiar.
- Relação com professores, trabalhadoras de creche e crianças na trajetória escolar.
- Perfil de uma trabalhadora de creche.
- Características pessoais da trabalhadora.

PARTE 3

Percurso em relação ao seu trabalho

- Onde trabalhava antes de entrar para a creche.
- Quando e como ingressou na creche.
- Opção pelo trabalho na Educação Infantil.
- Trajetória no trabalho em creche: atuação, outros cargos que ocupou dentro da creche, tempo de trabalho, jornada, fatos marcantes, conflitos, dificuldades, colegas de trabalho, diretores etc.
- Contexto da política educacional na época em que ingressou na creche.

PARTE 4

Auto-percepção profissional: professora ou trabalhadora de creche?

- Lugar que o trabalho com crianças ocupa em sua vida.
- Maior desafio enfrentado em seu trabalho.
- Auto percepção profissional: competência, valorização, realização, etc.
- Experiências dentro de sala de aula: lembranças das primeiras aulas, fatos que definiram ou modificaram a conduta como educadora de creche, dificuldades e alternativas encontradas, preparação de aulas, lembrança dos alunos, conflitos, gratificações experiências que marcaram, desafios.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA AS PROFESSORAS, AS FUNCIONÁRIAS, ETC.)**



Universidade Federal de Alagoas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Mestranda: Camila da Silva Melo

**“NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS”: IDENTIDADE
PROFISSIONAL, HABITUS E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSORA EM UM
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

A proposta de projeto de pesquisa que realizo, neste momento, como projeto de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, até então intitulado provisoriamente “Socializações, resistências e negociações na educação infantil”, é o de investigar as práticas pedagógicas institucionais dos educadores (as).

Para tanto, com autorização e consentimento da direção da escola, realizarei observações das aulas das turmas três vezes por semana no período da tarde, bem como a aplicação de entrevistas. A pesquisa será realizada de 2019 a 2020. O estudo terá, como unidade de observação, crianças e educadores(as) de Centros Municipais de Educação Infantil em Maceió e, como ferramenta metodológica, uma pesquisa qualitativa. Assim, dividimos nosso processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: 1) Fase exploratória, 2) Trabalho de campo, 3) Análise e tratamento do material documental.

A sua participação será nas seguintes etapas: entrevistas abertas e semiestruturadas e não haverá despesa para o participante. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental podem se dar mediante a presença da pesquisadora em sala nos momentos das observações e registros. Compreendemos que, neste aspecto, sua impressão possa ser dar numa perspectiva avaliativa, gerando-lhe algum constrangimento. Porém, é necessário ressaltar que a intenção da nossa pesquisa não é de avaliação institucional, mas de compreender como se

constituem as relações entre educadores(as) em contextos de creches e pré-escolas. Você será informado(a) do resultado final do projeto e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

A importância deste estudo é de que, nesta perspectiva, a pesquisa é rica de possibilidades no que diz respeito principalmente à contribuição dos estudos que têm sido desenvolvidos no campo da Educação e da Infância relativos ao cotidiano institucional e das posições de sujeito que ocupamos enquanto professores, crianças e famílias.

Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: fomentar mais debates e reflexões acerca da Sociologia da Educação e Infância e, neste enfoque, exclusivamente a Educação Infantil; assim, poderemos dar visibilidade a aspectos que podem contribuir para diversos estudos, destinados aos campos de experiências das infâncias no Brasil. Ademais, consideramos os elementos de pesquisa como um elemento reflexivo importante para professores que atuam com crianças.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente observações e demais atividades. Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer ressentimento, caso algum/a aluno/a, familiar, funcionário/a, educador/a não deseje participar deste trabalho.

Os dados (gravação de conversas e entrevistas, fotografias e registros) obtidos por meio do trabalho realizado pelas crianças serão analisados e utilizados na realização deste projeto, após sua autorização. Contudo, esses materiais serão sempre mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha ser publicado. Essas informações serão sempre mantidas sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venham a ser publicados, como pena de indenização (conforme a Resolução CNS 466/12, item IV), para danos decorrentes da participação na entrevista (nexo causal), conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se, no decorrer da pesquisa, o/a participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, por meio do meu endereço eletrônico melocamilatic@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____, tendo

compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe de pesquisa:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com Maceió, de. 4

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)