

“MINHA TRAJETÓRIA FOI ESSA”... IDENTIDADES E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRECHE

“THIS HAS BEEN MY JOURNEY”... IDENTITIES AND TRAINING OF KINDERGARTEN EDUCATION TEACHERS

Dilma Antunes Silva¹

RESUMO

Este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla que investigou o processo de constituição identitária de professoras de educação infantil. A proposta do trabalho foi a de compreender os processos pelos quais as identidades docentes se constituem e quais elementos ou fatores podem contribuir ou dificultar a construção dessas identidades. Para isso, foram coletadas entrevistas focadas na narrativa da história de vida de três professoras que exercem suas atividades docentes numa creche² pública municipal da periferia de São Paulo, que iniciaram sua trajetória profissional neste campo como pajens. Neste texto buscamos estabelecer um diálogo com e entre as professoras participantes do referido estudo, acerca dos processos e percursos trilhados na construção de suas identidades profissionais. Observou-se que cada experiência vivida foi fundamental para a construção das identidades profissionais e humanas; nesse sentido, a formação também teve um papel pontual, uma vez que contribuiu para uma mudança subjetiva e objetiva nas trajetórias de vida e profissional das participantes.

Palavras-chave: Identidade. Formação de Professoras. Creche.

ABSTRACT

This text is a fragment of a larger study that investigated the identity formation process of nursing school teachers. The purpose of this study was to understand the processes through which teachers' identities are constituted, and which elements or factors can contribute to facilitating or hampering the constitution of these identities. To do so, interviews were made focusing on life-history narratives of three of those teachers who work in public daycare/nursing school institutions for zero to three-year-old children, located in a poor neighborhood in the city of São Paulo. These teachers have started their careers as babysitters. In this paper we seek to establish a dialogue with and among the study's participating teachers about the processes and paths traveled in the construction of their professional identities. It was possible to observe that each lived experience was instrumental in the construction of their professional identities, especially human wise; in this sense, it is possible to say that teacher training has also contributed to a subjective and objective change in the participants' personal and professional journeys.

¹Mestra em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação- PUCSP. Docente no Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP. Contato: antunes.dilma@unifesp.br

² Utilizamos essa denominação em conformidade com a Documentação Oficial da área. No município de São Paulo é utilizado CEI- Centro de Educação Infantil para se referir à instituição educacional que atende à população infantil com idade de 0 a 3 anos.

Keywords: Identity. Teacher Training. Daycare. Nursing school.

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo [...]
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto
(MIA COUTO1977/1983)*

Este texto é um recorte de uma dissertação de Mestrado cujo objetivo era o de compreender os processos pelos quais as identidades docentes se constituem e quais elementos ou fatores podem contribuir ou dificultar a construção dessas identidades. Para isso foi realizado um levantamento, de cunho documental, dos estudos apresentados no GT07 da ANPED³ no período de 2004 a 2013, com o propósito de conhecer o estado da arte sobre formação de professores e identidade docente. Verificou-se que ainda são poucos os estudos sobre identidade profissional das professoras que atuam em creche; do mesmo modo, observou-se que, apesar de ser a formação um elemento constitutivo de identidades profissionais, no que diz respeito ao contexto da creche, esta questão tem sido pouco explorada.

Além do referido levantamento, foram coletadas entrevistas focadas na narrativa da história de vida de três professoras que exercem suas atividades docentes numa creche pública municipal da periferia de São Paulo, que iniciaram sua trajetória profissional neste campo como pajens⁴.

As entrevistas, de cunho não-diretiva, foram coletadas e gravadas mediante expressa autorização das participantes. A adoção dessa técnica, segundo Ludke e André (1986, p.33), permite ao “entrevistado discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. Com isso, buscávamos “capturar a perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como elas se expressavam (entonação da

³O Grupo de Trabalho-07 (GT) da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED aglutina estudos referentes à Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

⁴ a) Inicialmente “pajem” era a denominação do cargo ocupado pelas educadoras lotadas em creches, instituições pertencentes à Secretaria de Assistência Social (SAS). A essas profissionais competia a tarefa de tomar conta das crianças; pajear, zelar por sua segurança e cuidado. b) Pajear, segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 571), significa: “tomar conta de (criança); vigiar; servir com zelo excessivo; adular, mimar”.

voz, emoções), as contradições, o sentido que atribuíam à atividade docente e o significado de serem professoras na creche.

Neste texto buscamos estabelecer um diálogo com e entre as professoras participantes do referido trabalho, acerca dos processos e percursos trilhados na construção de suas identidades profissionais a fim de compreender os significados atribuídos por elas à formação profissional e à atividade docente desempenhada.

O conceito de identidade adotado neste estudo se traduz em um processo constante de metamorfoses (CIAMPA; 2005; 2012). Sob esse enfoque, não há identidade que se constitua isoladamente, assim com não há identidade fixa ou imutável. Para Antonio da Costa Ciampa, a identidade não é natural, é, sobretudo, um processo dinâmico, e seu movimento pressupõe a existência de personagens. Nas palavras do autor, personagens são “momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão” (CIAMPA, 2005, p. 205).

São muitas as personagens que aparecem na vida das pessoas; nesse sentido, podemos dizer que as identidades humanas são forjadas no vaivém das relações cotidianas, no contato com o outro, com o meio e na descoberta de si, sempre de maneira integrada, conectada aos mais diversos fatores (sociais, históricos, econômicos, políticos, ideológicos, religiosos, classe, gênero etc.). Por isso, ao tentar “desvendar” as identidades das educadoras, fez-se necessário considerar as diferentes realidades que também as constituíam bem como suas trajetórias individuais, não apenas como docentes, mas, sobretudo, como “seres humanos com lugar no mundo” (Professora Diana⁵).

As histórias⁶ de Graça, Diana e Penélope

As narrativas que as pessoas fazem de si e de suas histórias nos revelam “um discurso de um autor-em-obra”, afirma Ciampa (2005, p. 161). Em cada história, as personagens revelam como vão se constituindo. Os autores-atores e personagens- dessas histórias vão ganhando existência pelo agir e pelo dizer.

Dos sonhos

⁵ Todos os nomes são fictícios.

⁶ Devido ao recorte temático deste artigo nos deteremos apenas aos aspectos que se sobressaem em relação à discussão sobre identidade profissional.

Embora nunca tivesse sonhado ser professora, Penélope revela que desde menina gostava de cuidar de crianças. Graça, afirma que sua infância foi marcada pelo trabalho “duro” na roça. Sonhava apenas em “ser costureira, [...] casar e ter filhos”. Diana, muito cedo “largou a escola”, tornou-se mãe aos treze anos de idade. Apenas por um breve momento desejou ser professora de inglês, mas, logo desistiu da ideia; primeiro, porque “não tinha estudo”, segundo porque as dificuldades vividas arrancaram dela a alegria, a esperança de uma vida feliz e também a fé.

Meninas pobres, cujos “sonhos não eram tão altos”, filhas de pais com pouca instrução. Hoje, professoras efetivas da rede pública municipal, residem na periferia da capital paulista, são provedoras do lar e arrimo da família.

Entre uma infância vivida e a juventude que não teve

A origem pobre é um dos pontos comuns entre as profissionais de educação infantil sujeitos deste estudo e, historicamente, de tantas outras que atuaram e ainda trabalham em creches. Essa questão também já foi abordada nos estudos de Cerizara (2002), Cota (2007), Oliveira (2006), Oliveira (2009) e outros.

Nessa mesma direção, Graça revela que quando “entrou para a escola”, já havia completado quatorze anos; “[...] estava atrasada [...]; já tinha passado tudo, inclusive o tempo da infância”. Penélope tentou durante algum tempo conciliar o trabalho doméstico com os estudos. Diana teve que parar tudo aos treze anos de idade, e, a partir daí ela diz:

“Trabalhei muito, trabalhei em casa de família, trabalhei numa fábrica de montar taxímetro. (...) Parei tudo, só voltei a estudar depois de adulta, com os filhos criados”.

Olhar para as marcas das infâncias vividas e, porque não, da juventude que não teve, como é o caso de Diana, nos ajuda a compreender o porquê dessa escolarização tardia. Quando meninas elas tiveram seus sonhos substituídos pelo trabalho árduo na roça e/ou em casas de famílias, trabalhando como diaristas, babás ou empregadas domésticas, para garantir sua própria subsistência, para apoiar os pais nas despesas da casa e, no caso de Diana, para “pôr comida na boca” da filha pequena.

Graça, uma menina que cresceu sem a presença do pai, resgata na memória a idade em que segurou pela primeira vez uma enxada: aos oito anos. Nessa época, já deveria estar na escola; no entanto, o trabalho na roça era prioridade.

Penélope diz que, enquanto a mãe trabalhava, era ela quem preparava a comida e cuidava dos irmãos, mas, ainda assim, arrumava tempo para brincar.

Trajetórias pessoais e de profissionalização: percursos e percalços no início da carreira

“Minha trajetória foi essa...”, anuncia Graça, agora adulta. Retirante, chega a São Paulo, onde, inicialmente, viveu “uma vida de miséria”, tendo sido, inclusive, “explorada por um vizinho que detinha um poste de luz”. Mais tarde se envolveu em movimentos sociais, participou ativamente das lutas por melhorias no bairro onde residia com a família, integrou o Clube de Mães⁷ e, em pouco tempo, começou a trabalhar em creche. Aliás, foi fazendo parte de movimentos como esse que ela começou a “crescer e [...] a ver que o mundo não era só aquele pedacinho que [ela] conhecia”.

Quanto mais crescia seu conhecimento “acerca do mundo, melhores [eram] suas reflexões a respeito desse mundo e maiores suas possibilidades de nele agir e de transformá-lo” (NETTO; LEAL, 2010, p.57). Nesse sentido, o engajamento de Graça nos movimentos sociais, gradativamente, a fez perceber-se como sujeito de direitos cuja sua voz merecia ser ouvida. Descobriu que existiam mais espaço e mais oportunidades para ela, no mundo. Assumindo nele seu lugar, encontrou-se e se autoafirmou.

Com Diana, o despertar para uma nova vida começou de sua busca por uma religião. Afirma ela que andou perdida por muito tempo, e que não aceitava a vida que vivia.

Em suas andanças, conheceu o budismo e lá aprendeu que “ninguém era culpado do meu sofrimento a não ser eu mesma”. Mesmo contrariada, seguia estudando as escrituras, e assim foi se “conformando mais”. Estaria se conformando ou se transformando?

Acreditamos que a palavra correta seja transformação. Diana, a menina que se tornou mãe aos treze anos, e que queria lançar sobre alguém a culpa por sua infelicidade e sofrimento, agora está se transformando na budista que aos poucos vai construindo a própria história.

Em meio ao vaivém da vida e suas muitas viradas, no ano de 1985 Diana se descobre trabalhando como lactarista numa creche municipal. Se antes, ela procurava culpados, se,

⁷ Azevedo e Barletta (2011) aprofundam a discussão sobre o Clube de Mães e ressaltam que essa organização de mulheres surgiu, inicialmente, como uma forma de capacitar a mão-de-obra para trabalho doméstico. Esteve ligada à Igreja Católica e centrava suas ações na oferta de serviços religiosos e na organização de ações comunitárias.

antes, ela se revoltara com “aquele Deus lá na cruz”, se ela se punia carregando fardos pesados de mágoa, revolta e dor, agora a convivência com realidades tão distintas na creche, a beleza e o encantamento das crianças pela vida, tornaram possível reconhecer-se livre e se descobrir como ser que se emociona. Afinal, “toda realidade se transforma”, ela mesma estava se modificando, ou melhor, metamorfoseando. Pouco a pouco minava sua “secura interior”, e a menina, agora mulher, vai se transformando em outra *outra* (CIAMPA, 2005; 2012).

A história de Penélope se assemelha em muitos aspectos às histórias de Diana e Graça. Casou-se jovem, enfrentou muitas dificuldades financeiras, além de problemas no casamento. Diz ela que somente depois de casada conheceu o que é sofrer.

Enquanto Diana “levava a vida muito a ferro e fogo” e sempre à procura de culpados, Penélope sofria calada. Foram anos de muito sofrimento e dor. E, assim como Diana, Penélope parecia perdida, “já não sabia mais o que fazer! [...] só me perguntava o que eu ia fazer da minha vida?” Não encontrando as respostas que procurava, via pouco a pouco seu lar e sua família sucumbirem.

A situação limite em que vivia a obrigou a trabalhar exaustivamente para garantir que “o pão não faltasse à mesa”. Trabalhou em casa de amigas, como diarista, como operária numa fábrica de pequeno porte e também numa grande montadora de eletrônicos. Em 1982 tem início sua trajetória profissional na educação de crianças pequenas. Nesse ano, seu desejo de menina começa a se materializar.

Analisando essas trajetórias constatamos que, nos três casos, o início da docência se deu não propriamente por uma escolha efetivamente buscada (ISAIA; BOLZAN, 2011), “mas como consequência de vários fatores que as foram encaminhando para essa escolha ocupacional” (NETTO; LEAL, 2010, p. 67). Assim, ainda que não tivessem escolhido a profissão (pajem/educadora infantil), escolheram continuar na Educação Infantil, mesmo “em tempo de assistencialismo puro”, quando não eram valorizadas, nem seu trabalho reconhecido, como disse Diana.

Os desafios iniciais da profissão

Inicialmente, os desafios enfrentados pelas entrevistadas eram muitos, passando pela quantidade de crianças sob sua responsabilidade, baixa remuneração, desvalorização da atividade desenvolvida e a estrutura organizacional da instituição, dentre outros. Mais tarde, o

desafio que se lançava era o de conciliar casa, trabalho e estudos. Em razão de mudanças impulsionadas pelo movimento *pré-Constituição*, de 1988, o governo paulistano iniciou um importante debate sobre a reorganização dos cargos públicos e a criação de carreiras na esfera municipal.

Em fevereiro de 1988, a Lei Municipal nº 10.430 alterou a denominação dos cargos de pajem para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Com essa modificação, passou-se a exigir, das profissionais que almejavam ingressar no cargo público, formação em nível médio. Mas as pajens/ADIs em exercício também tiveram que estudar, pois não possuíam a escolaridade mínima estabelecida.

“Eu tinha só a 4ª série” [...] revelou Penélope. Graça corrobora dizendo que também “Só tinha a 4ª série”, pois esta era a escolaridade mínima exigida quando iniciaram suas trajetórias profissionais como pajens. Diana diz: “Eu tinha a 6ª série [...]”, mas “já existiam rumores de que não exerceria a função caso a professora não tivesse faculdade. [...] Fui estudar, fiz supletivo, [...] Aí veio o ADI Magistério”.

Pode-se inferir que a busca por uma formação de base, assim como a entrada na carreira, aconteceu por interferência de fatores externos (a reorganização das carreiras na esfera pública municipal, a exigência de formação mínima no nível médio e os “rumores” quanto à formação em nível superior). Contudo essa “escolha dentro da não escolha” (KRAMER et al., 2005, p. 43) provocou mudanças muito subjetivas em cada participante.

Nesse ponto, Graça, refletindo sobre sua trajetória profissional como docente na educação infantil, e sobre a importância e necessidade da formação para atuar nessa área, conclui: “a gente precisava mesmo de formação!”

A formação reivindicada por Graça, longe de ser técnica e descontextualizada, deveria/deve ser capaz de garantir o desenvolvimento de uma prática reflexiva e competente (VEIGA, 2001), comprometida e conectada com a realidade onde ela se desenvolve (IMBERNÓN, 2004), pois, conforme enfatiza Freire (2014, p.73), “formar é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos”.

Outros olhares para a pequena infância e novos caminhos para a formação

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito social e determinou que o dever do Estado, com a educação da criança de 0 a cinco⁸ anos, será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas (Art. 208, IV). Sob estes preceitos, a creche ganha legitimidade e seu caráter educacional é reconhecido.

Ainda nesse final de década, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), afirmando a necessidade de proteção integral da criança antes e após seu nascimento, destacou, entre outros aspectos, “a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança, e o papel vital da cooperação internacional” (UNICEF, 1990, p.3), para que os direitos de meninos e meninas de todas as idades se tornassem uma realidade.

No que diz respeito à educação, ressalta-se: “A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (ibidem, p. 21), e reitera-se o dever do Estado de tornar a educação acessível a todos, legitimando-a como um bem público insubstituível (DIAS SOBRINHO, 2013), imprescindível à vida e à organização de todas as sociedades.

Sob esse novo olhar em relação à criança, que passa a ser cidadão de direitos, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, tem se configurado como um importante instrumento para o alcance de “todos os direitos fundamentais inerentes à vida humana” (Art.3º), garantidos por Lei a todas as crianças e adolescentes brasileiros. No âmbito da educação infantil, o ECA, em seu artigo 54, inciso IV, reitera a obrigação do Estado com a educação, conforme fixado pela Constituição Federal.

Diante desse novo contexto, urgia a necessidade de romper com a tradição assistencial do atendimento ofertado a bebês e crianças pequenas em creches, e de instrumentalizar os profissionais da educação a fim de tornar realidade as conquistas obtidas pelos marcos legais destacados anteriormente.

Com a LDB (1996), a educação infantil recebe o estatuto de primeira etapa da Educação Básica, sendo priorizado o atendimento da criança, de forma integral, até cinco⁹ anos de idade. Porém, no município de São Paulo, mesmo após a modificação imposta pelo novo dispositivo legal, o atendimento à população infantil com idades entre 0 e três anos

⁸ Conforme nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁹ Nova redação dada pela Lei 12.796/2013.

continuou sendo realizado em instituições assistenciais, já que o prazo de transição das creches para os sistemas de ensino correspondia ao período de três anos.

Em 1999, foi publicada a Portaria Intersecretarial nº 03/99, que instaurou comissões para a elaboração e organização da incorporação das creches à Educação. No que tange a esse processo, a fala de Diana sugere que, mesmo após a integração da creche ao sistema de ensino municipal, o processo identificação como “novo” ambiente foi gradativo.

Querendo ou não ainda existia um pouco de assistencialismo, foi devagar que a gente foi largando, foram anos de assistencialismo; então, nós tínhamos vícios de assistencialismo ao vir para a educação [...], e isso gerava um conflito bem grande. A visão era bem diferente, a nossa visão era bastante de cuidados.

Novos olhares sobre a criança, a infância, e a necessidade de uma nova pedagogia, que atendessem aos interesses e necessidades das crianças em idade de creche, passam a orientar as ações e políticas voltadas para a educação infantil municipal.

Em 2001, com o Decreto Municipal nº 40.268/01, que dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, e a Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 10/2001, que transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME, são constituídos movimentos legais para a incorporação das creches à SME.

Em 2003, a Lei Municipal 13.574 altera a denominação de creche para Centro de Educação Infantil (CEI), garantindo a formação e valorização dos profissionais que atuam nessas instituições. A referida Lei também dispõe sobre a transformação e inclusão, no Quadro do Magistério Público Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social. No âmbito da formação inicial e continuada, tem início um movimento que Graça definiu como “a libertação de tudo” na vida das professoras. De que libertação ela trata? Ou melhor, o que as aprisionava? As palavras de Diana nos indicam uma direção:

“A partir do momento que você estuda sua vida muda em todos os sentidos. A sua vida profissional e a sua vida particular mudam em muitas outras coisas. [...] Os estudos abrem os olhos”.

No período de 2004 a 2006, a Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo, em cumprimento ao disposto no Artigo 87 da LDB, que instituiu a Década da Educação, realizou

o Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior - PEC Formação Universitária – que resultou na formação de pouco mais de 4.500 professores em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2014).

Também em decorrência das exigências da LDB, a RME realizou, em conjunto com a CAT/GTE- Fundação Carlos Alberto Vanzolini, o Programa Especial de Formação Inicial em Serviço para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) em exercício na rede municipal. O ADI Magistério possibilitou a formação em nível médio, na modalidade Normal, de 3.716¹⁰ profissionais. Diante do exposto anteriormente, é possível observar cenários de formação específicos no que se refere aos profissionais que atuam nas creches municipais (SÃO PAULO, 2014).

Concordamos com Cardoso (2014, p. 66), ao frisar que “a educação infantil tem um papel fundamental na formação humana, em especial nos primeiros anos de vida”, daí a importância de qualificar os professores e de reconhecer “que a formação permanente do profissional da educação constitui-se em um dos elementos para a melhoria da aprendizagem dos educandos” (SÃO PAULO, 2014, p.80).

O Programa ADI Magistério, segundo Capestrani (2007), objetivou, dentre outros aspectos, criar espaços de formação e diálogo em que as docentes pudessem compartilhar suas experiências e saberes, analisar sua própria prática, refletir sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, as características do trabalho desenvolvido por elas e sobre a função social da creche. Além disso, a formação obtida possibilitou a essas profissionais mudanças significativas na forma de olhar para si mesmas, e ampliou sua visão sobre o próprio mundo; ademais, contribuiu para modificar suas concepções de educação infantil, criança e infância.

A proposta se baseava na articulação da experiência dessas profissionais com os conhecimentos teóricos. Desse modo, como afirmou Sene (2010), o que se buscava era respeitar as especificidades do grupo, respeitando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. A partir desse importante movimento formativo, as identidades profissionais das educadoras de creche começam a ganhar novos contornos, ou, como diria Ciampa (2005), novos personagens. Esses personagens, segundo Pacheco e Ciampa (2006, p.164), vão se constituindo mutuamente, de modo que “o desenvolvimento da identidade resulta da interação das personagens encarnadas pelo indivíduo”. Cabe assinalar que não são poucas as personagens que aparecerem ao longo da vida das pessoas. Sendo assim, a

¹⁰ **Fonte:** Conforme consta no Caderno Subsídios 3, do “Programa Mais Educação São Paulo: CEU-FOR: Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de São Paulo” (2014, p.24).

identidade é a expressão de muitas personagens que se articulam dialeticamente e, por conseguinte, revelam o *EU* do indivíduo.

Para Lima (2010, p.145), essa ideia de personagem proposta por Ciampa explicita que o “papel é uma atividade previamente padronizada, uma tentativa de controle, administração e reprodução da identidade pressuposta”. No caso específico das entrevistadas, as pressuposições de identidade giravam em torno de uma concepção de mulher apta para cuidar de crianças, de cuidadora nata, de profissional leiga, isto é, sem instrução/formação; além disso, a atividade desempenhada era considerada menos nobre. A resignação (ao menos inicialmente) ou a aceitação em ser “tia”, e ter seu trabalho associado àquele que é desenvolvido no âmbito doméstico, impedia que as entrevistadas se vissem como professoras e sentissem como tal. Mas como já dissemos, identidade é movimento e está conectada às condições sociais e históricas a que o sujeito está submetido.

Nas palavras de Penélope,

“o ADI Magistério deu às pajens mais dignidade [...]. Antigamente a gente não se via como professora. (...) O curso [...] mudou nossa autoestima. [...] Com o tempo a gente foi se acostumando a ser professora; a sociedade passou a valorizar mais a professora de creche” (Grifos nossos).

Grifamos, no excerto acima, indicadores de identidades em movimento. Primeiramente, as entrevistadas não se viam professoras, pois, de acordo as convenções sociais, para cuidar de criança pequena não era necessário ter formação, bastava ser dócil, paciente com as crianças e gostar delas. Conseqüentemente, não se sentiam professoras, eram “tias”, alguém que estava ali para “dar banho, trocar de roupa, arrumar cabelo, tirar piolho... Tinha que cuidar, mesmo”, como enfatizou Penélope. Esses dois pontos revelam certo conformismo e resignação das educadoras em relação ao papel/atividade desempenhado. Sobre isso, Pacheco e Ciampa (2006) salientam que, quanto maior o conformismo com as convenções sociais, mais as identidades pressupostas serão repostas, consolidando uma tradição que naturaliza aquilo que é social, e conseqüentemente, histórico. Com isso, a identidade pode parecer estática ou inalterada, mas isto é só na aparência. Ela está sendo transformada à medida que, por meio de suas ações, o sujeito repõe aquilo que a sociedade põe como certo, isto é, aquilo que as normas sociais e o pensamento ideológico dominante estabelecem como mais adequado (PACHECO; CIAMPA, 2006). É nesse processo que o movimento de *mesmice*, empregado por Ciampa (2005; 2012), se origina.

Lima (2010, p. 149), a partir das proposições de Ciampa, explica que “o movimento de mesmice é um fenômeno decorrente da reposição da identidade, que pode se dar como consciente busca de estabilidade ou inconsciente compulsão à repetição”. Vimos, pelos relatos costurados a este texto, que a mesmice da vida profissional estava “naturalmente” impregnada nas ações e discursos das educadoras. Sendo assim, suas identidades se esvaíam de seu caráter de historicidade e se aproximavam mais da noção de “mito” que, segundo Ciampa (2005), prescreve as condutas adequadas, reproduzindo o social sem questionamentos por parte do sujeito.

Entretanto, a experiência formativa, as vivências que possibilitaram às entrevistadas ampliar seu conhecimento de e sobre o mundo, fizeram também com que elas abrissem os olhos. Isto é, ao se reconhecerem como professoras e, ao afirmarem sua atividade como essencial à vida humana, as educadoras vão rompendo com o conformismo gerado pelas tradições históricas e sociais e vão se guiando para um agir mais livre e criativo para alcançar seus objetivos e realizar seus desejos (CIAMPA, 2005; PACHECO, CIAMPA, 2006).

Esse movimento de superação e transformação, que ao mesmo tempo é morte e vida, é fim e começo, é característico daquilo que Ciampa denominou emancipação. Emancipar-se, na perspectiva do autor, é transformar-se em outro “outro”, sendo si próprio. Tal transformação é denominada por Ciampa (2005) como mesmidade; para ele, a mesmidade é a superação da mesmice, a transformação do ser, não como uma atualização de uma essência, mas como superação das determinações exteriores. Nesse movimento o indivíduo se apropria de novos valores, novas normas de conduta que são produzidas no próprio processo de produção da identidade.

Com base nisso, podemos afirmar que a formação foi um dos fatores que contribuíram para construção das identidades profissionais dessas professoras, contudo, não o único. Pois, segundo Oliari et al. (2012, p.3),

[...] a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como aluno. Mas, também, através de toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas na sala de aula.

Ciampa (2005) explicita que a identidade de um indivíduo resulta da articulação que ele próprio faz com o que fizeram ou fazem dele em todos os momentos de sua história. Por

isso, identidade é movimento, e compreendê-la nesses termos implica aceitar o inacabamento do humano, requer a consciência de que o homem é um eterno vir-a-ser e, portanto, não existe natureza dada, pronta e acabada.

Nesse sentido, Aguiar (2006) e Ciampa (2005; 2012) são concordes ao afirmar que a constituição dialética do homem não se dá como mera transposição do social, mas resulta de um processo no qual o sujeito transforma o mundo material e social, transformando-se a si próprio, criando, assim, a possibilidade do novo.

“Hoje, ser chamada de professora...”: sentimentos, perspectivas e significados da docência na educação infantil.

De acordo com Ramos e Rosa (2012, p.144):

[...] a vivência nos momentos de formação viabiliza que a professora se reconheça como sujeito pensante e sensível, capaz de criar, inventar espaços de escuta para a prática, fortemente agregados ao agir, frutos do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, os significados produzidos e as identidades coletivas consolidadas geram indicadores de que a professora se reconhece capaz de relacionar-se com seus pares e de encontrar soluções criativas para os desafios emergentes de sua atuação. [...] A formação nessa perspectiva causa impactos na constituição de valores e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança pequena. Permite que cada professora revise sua prática e se reconheça noutras, num movimento que abre espaço para questionamentos, enxerga avanços, reconhece limites, desafios e possibilidades a serem construídas coletivamente.

No que diz respeito aos sentimentos e perspectivas em relação ao fazer docente, verificamos que as entrevistadas sentem-se pertencentes ao grupo de professores de Educação Infantil da rede municipal e percebem com clareza a diferença entre o “público e o privado” (CERIZARA, 2002), na educação de crianças pequenas.

“O [meu filho] mais novo frequentou [a creche] quando eu era lactarista. Eu o levava todos os dias, meus netos também vieram para cá. (...) Eu nunca interfeiri, aqui eu não era nem a mãe nem a avó. (...) Eu olhei os filhos de muitas [professoras] aqui e (...) elas respeitavam o meu trabalho” (Professora Diana. Grifos nossos).

Também observamos que as docentes trazem a reflexão como elemento intrínseco da própria prática, atribuindo grande valor à formação pessoal e profissional.

Os significados atribuídos ao próprio fazer docente podem ser traduzidos nas palavras gratificação, satisfação, realização profissional e constante aprendizado. Sendo assim, emerge das falas das participantes o reconhecimento da atividade profissional desenvolvida com as crianças de zero a três anos como “um trabalho educativo por excelência” (Professora Diana), firmado sob a tríade educação-cuidado-ludicidade.

A respeito dessa tríade, o Manual de Orientação Pedagógica, criado pelo MEC com apoio da Unicef, considera que “as interações e brincadeiras são eixos fundamentais para se educar com qualidade”(BRASIL, 2012, p.11). Atrémos a esses eixos a formação inicial e a formação continuada dos professores, de modo que possam construir um conhecimento pedagógico especializado, dotando-os, como diria Imbernón (2000, p. 66), “de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”.

Formar profissionais não é o mesmo que treiná-los para o desempenho de uma determinada função. A docência na educação infantil exige a construção de um olhar não enviesado, sensível às inquietações, desejos, necessidades, interesses e descobertas das crianças. Requer, ainda, a construção de uma pedagogia centrada na criança e na incessante busca pela superação das desigualdades que ainda estão fortemente presentes nesse contexto.

Por fim, justificamos a apresentação das trajetórias pessoais das entrevistadas com base na afirmação de Ciampa (2005; 2012) de que não é possível falar de identidade sem contemplar o homem e a história como elementos que se dão dialeticamente. Não existe homem fora de uma história (SIRGADO, 2000), fora de um espaço-tempo. Não existe história sem movimento. Não existe identidade concreta, imutável, assim como ninguém nasce programado para ser o que está sendo agora. Se afirmássemos o contrário, estaríamos negando nosso inacabamento, negaríamos a historicidade contida em cada ser humano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. **A escolha na orientação profissional:** contribuições da psicologia sócio-histórica. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 11-25.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 05/10/1988.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 DE maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Lei Federal Nº 8.069, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. Lei Federal nº 9394, de 26/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, 1996.

CAPESTRANI, Ruth de Manincor. **De auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) a professora de educação infantil**: mudanças subjetivas mediadas pela participação no Programa ADI-Magistério. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo- USP; 2007.

CARDOSO, Lindabel Delgado. **Análise sócio-histórica do programa Educriança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre a cultura da criança, da família e da escola da primeira infância**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2014.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Identidade. In: LANE, Silvia. T. M. CODO, Wanderley. (org). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012. pp. 59-74.

COTA, T. C. M. A gente é muita coisa para ser uma pessoa só: desvendando identidades das “professoras” de creches. **30ª Reunião Anual da ANPED**. GT07: Educação da criança de 0 a 6 anos. Caxambu, MG: 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 10 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas à quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1993/2007.

FREIRE, Paulo. Solidariedade e esperança como sonhos políticos. (Transcrição da Conferência da Pedagogia do Oprimido. EUA: Universidade de Northern Iowa, 1996. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: Formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Tessituras formativas: movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Série Qualidade na Educação Superior – Observatório da Educação CAPES/INEP, v. 2. Porto Alegre: EdPUC-RS, 2011.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: A identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica**. São Paulo: FAPESP, Educ., 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2.ed - Rio de Janeiro : E.U.P., 1986.

NETTO, Nilson Berenchein. LEAL, Daniela. A escolha pela docência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. FUMES, N. L. F. AGUIAR, W. M. J. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010. pp. 55-70.

OLIARI, F.A.S. et.al . Refletindo sobre a identidade e a formação do professor na educação superior. **Rev. Educação em Foco** (On Line). Março/2012. pp. 1-14. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/marco12/artigos/educacao/20121/refletindo_sobre_identidade.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras: de amas de leite a professoras**. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. (et al.). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Fundo das Nações Unidas para a Infância. UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

PACHECO, K.M.B., CIAMPA, A.C. **O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação**. Acta Fisiátrica. 2006; vol.13 nº3, pp. 163-167.

RAMOS, T. K.G. ROSA, E.C.S. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SÃO PAULO (SP). SÃO PAULO. Decreto 40.268 de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a efetivação e diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.

_____.Lei Municipal nº 10.430 de 29 de fevereiro de 1988.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

_____. Portaria Intersecretarial SME/FABES nº 03/99. Institui Comissão Especial para estudos com vista ao cumprimento das disposições do artigo 89 da Lei Federal 9.394/96 (Integração de creches/pré-escolas ao sistema de ensino).

_____. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 3** : CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo . Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014. 96p.

SENE, Daniela G. Alfredo. **Rotas alternativas**: histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo. Dissertação. Faculdade de Educação USP. São Paulo: 2010.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00. pp. 45-78.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Caminhos da profissionalização no magistério**. 2.ed. Campinas, Papirus, 2001.