

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.039](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.039)

“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

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Universidade Federal de Alagoas, Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). profacamila-melo@gmail.com.

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. 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 do Estado de Alagoas. Para isso, opto pela abordagem metodológica da História Oral. A pesquisa revelou muitos aspectos 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: representação maternal/doméstica, condição socioeconômica e desejo de reconhecimento profissional.¹

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

1 Este artigo principia de forma sucinta os resultados referentes à pesquisa de dissertação.

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/contemporâneos 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 adultocêntrica² e grafocêntrica: uma relação intrínseca

2 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

com a expressão assistencialista ou de educação compensatória (preparação para entrada nos anos fundamentais). Nesse âmbito, as proposições, discussões e pesquisas no campo da EI³ 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.

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. Mariluiza Silva Vilela, vice-diretora do Cmei

um mediador para “experianciar” o mundo. Ou seja, o contexto educacional é marcado, principalmente pelas hierarquias as quais sobrepõem o poder do adulto sobre a criança.

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

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 mulheres⁴ 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

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

trabalhadoras de creche, tendo em vista suas trajetórias de vida e de trabalho? 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 pertencas que constituem as identidades das professoras e marcam suas trajetórias.

Desta forma, nesta pesquisa, tornou-se necessário reconhecer as subjetividades, a memória, os contextos de vida pessoal e de trabalho e as experiências. Ao longo do texto, exploro algumas questões aqui suscitadas. A partir desta introdução, que constitui o item 1, apresento o corpus em relação ao qual concebo as minhas inquietações e ao qual recorro até o fim desta pesquisa. Ao longo do texto, exploro as questões aqui suscitadas.

Ainda, trouxe discussões sobre os processos metodológicos que constituem a pesquisa nestes espaços, bem como, apresento o referencial teórico que sustentou esta pesquisa, discorrendo 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.

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. Por último, 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.

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).

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”.

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 pertencças, 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.

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”, evitassem 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

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).

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 pertencças 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).

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 Infantil, 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?

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”.

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 fos 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.

Finalizo 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

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.

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.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **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.

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

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

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

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.

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.

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

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

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

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

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.

MELO, C. S. **"NÃO FIZ PEDAGOGIA PARA TROCAR FRALDAS": Identidade profissional, habitus e a construção do ser professora em um centro municipal de educação infantil de Maceió.** Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Programa de pósgraduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

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.

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.

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.

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.