

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE SOROCABA**

**JÉSSICA PIRES RODRIGUES**

**IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE: ENCONTRO DE SUJEITOS EM  
DIFERENTES TEMPOS FORMATIVOS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA (PRP)**

**SOROCABA, SP  
2021**

JÉSSICA PIRES RODRIGUES

**IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE: ENCONTRO ENTRE SUJEITOS EM  
DIFERENTES TEMPOS FORMATIVOS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA (PRP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-Campus Sorocaba na linha de pesquisa 1 “Formação de Professores”

**Orientação:** Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

SOROCABA, SP  
2021

Rodrigues, Jéssica Pires

Identidade docente na creche: encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos no Programa de Residência Pedagógica (PRP) / Jéssica Pires Rodrigues -- 2021.  
112f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Rosa Aparecida Pinheiro

Banca Examinadora: Rosa Aparecida Pinheiro, Erika dos Reis Gusmão Andrade, Izabella Mendes Sant'Ana Santos

#### Bibliografia

1. Identidade Docente. 2. Creche. 3. Estágio Supervisionado. I. Rodrigues, Jéssica Pires. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jessica Pires Rodrigues Salinas, realizada em 23/08/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade (UFRN)

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

[...]

A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.

A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.  
(As cem linguagens - Loris Malaguzzi)

Dedico este trabalho aos meus filhos Gabriel e Lucas que sempre me inspiram a querer ser uma pessoa melhor.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus que tem me sustentado até aqui. À minha família que me deu apoio quando eu mais precisei: minha mãe, meu pai e minhas irmãs e aos meus filhos que mesmo tão pequenos, embarcaram comigo nesse sonho. À minha orientadora que foi extremamente humana e acolhedora. Agradeço a Deus também por todas as pessoas maravilhosas que pude encontrar nessa jornada. Disseram que a parte dos agradecimentos era a mais fácil, mas talvez não seja, pois muitos rostinhos me passam pela mente agora, que nem ao menos sei se eles sabem o quanto foram importantes para mim e apenas um sentimento imenso de gratidão me toma e sei que jamais poderei expressá-lo apenas com palavras.

## Resumo

O presente trabalho de pesquisa faz parte do Programa Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa de Formação de Professores, e pretende analisar o processo de constituição da identidade docente na creche a partir do encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos: o estagiário, ainda em seu processo inicial de formação e o professor um profissional em exercício, em processo de formação continuada. Para tanto, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, utilizaremos a pesquisa bibliográfica e a entrevista narrativa. Utilizaremos Nóvoa (1989 e 1991) e Pimenta (1999) para tratar da profissão docente; Dubar (2006), Pimenta e Lima (2017) e Nóvoa (1991) para identidade docente; Pimenta e Lima (2017) e Rodrigues (2013) para falar sobre estágio e Campos (2008), Cerisara (1999) e Kuhlmann Junior (1998 e 2000) para falar sobre a creche e suas especificidades. Foram realizadas entrevistas narrativas com professoras e estagiárias, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*, e as professoras de uma creche pública do Município de Sorocaba, interior de São Paulo, participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no ano de 2018. Percebemos que os encontros ocorridos na creche durante o PRP constituíram importante oportunidade de consolidação as opções e as intenções da docência na creche para os estagiários que serão fundamentais para sua identidade docente, possibilitando aos professores um processo de formação continuada, valorizando os seus saberes e contribuindo para a reafirmação de sua identidade docente. A colaboração entre universidade e creche na formação inicial e continuada dos professores mostrou-se tão possível, quanto necessária enquanto política de formação de professores.

Palavras-chave: identidade docente; creche; estágio supervisionado, formação docente

## **Abstract**

This research working is part of the Graduate Program in Education, at the Federal University of São Carlos in Brazil, in the line of research on Teacher Education, and seeks to analyze the process of constitution of the teaching identity in nursery school as of the encounter between two types of different formative evaluation: the intern, through in initial training process and the teacher, an active professional, in a continuing education development process. Therefore, within a qualitative research perspective, it will be use bibliographical research and narrative interview. It will be utilized Nóvoa (1989 and 1991) and Pimenta (1999) to deal with the teaching profession; Dubar (2006), Pimenta and Lima (2017) and Nóvoa (1991) for teacher identity; Pimenta and Lima (2017) and Rodrigues (2013) to talk about internship and Campos (2008), Cerisara (1999) and Kuhlmann Junior (1998 and 2000) to talk about the nursery school and its specificities. Narrative interviewing were conducted with teachers and interns, students from the Pedagogy course at the Federal University of São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, and teachers from a public nursery school in the city of Sorocaba, countryside of São Paulo, participants of the Pedagogical Residency Program (PRP) in the year 2018. As it may realise that the meetings that took place in nursery school during the Pedagogical Residency Program (PRP) constituted an important opportunity to consolidate the options and intentions of teaching in nursery school for the interns who will be fundamental to teaching identity these, allowing teachers a continuing education development process, valuing their knowledge and contributing for the reaffirmation of their teaching identity. Collaboration between university and nursery school in initial and continuing teacher education proved to be as possible as it is necessary as a teacher education policy.

**Keywords:** teaching identity; nursery; supervised internship; teacher education.

## **Lista de tabelas**

Tabela 1: Trabalhos selecionados no mapeamento sistemático	39
Tabela 2: Objetivo segundo os autores	40
Tabela 3: Metodologia de levantamento de dados dos trabalhos selecionados	41
Tabela 4: Elementos constituintes da identidade docente na creche analisados	41

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	2
<b>2 NOSSA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	11
2.1 Identidade docente .....	11
2.2 Crianças e infâncias .....	22
2.3 A creche ontem e hoje.....	24
2.4 Formação de professores .....	27
2.5 Estágio .....	34
<b>3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE TRILHAMOS</b> .....	37
3.1 Mapeamento Sistemático .....	38
3.2 Entrevistas narrativas .....	42
<b>4 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DE NOSSA PESQUISA</b> .....	45
4.1 Contexto da Pandemia COVID-19.....	45
4.2 O contexto da creche em Sorocaba e os sujeitos de nossa pesquisa.....	48
<b>5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b> .....	56
5.1 O Encontro com a Docência .....	57
5.2 O Encontro com a Creche .....	70
5.3 O Encontro de olhares.....	82
5.4 O Encontro com o trabalho coletivo .....	88
5.5 O Encontro com o continuum da formação docente .....	90
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS</b> .....	96
<b>Referências</b> .....	100

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz parte do Programa Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, na linha de pesquisa de Formação de Professores. Analisaremos a constituição da identidade docente na creche a partir do encontro entre duas gerações de sujeitos em diferentes tempos formativos: o estagiário, ainda em seu processo inicial de formação e o professor um profissional em exercício.

Diversos autores, como por exemplo, Maria Malta Campos (CAMPOS, 2008) e Maria Carmem Barbosa (BARBOSA, 2009) trazem a necessidade de uma formação específica para atuar na creche, etapa da educação infantil que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. A educação infantil, em especial a creche, tem cada vez mais a sua especificidade reconhecida e juntamente com este reconhecimento surge a necessidade de uma formação que contemple as demandas para poder atuar nas creches, pois diferentemente da simples guarda ou proteção e cuidados, é preciso reconhecer que há processos educativos pertinentes às crianças de 0 a 3 anos que são diferentes daqueles observados na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental (CAMPOS, 2008).

Para investigar, parto do olhar de minha própria formação, ainda em constituição, pois sou formada em Pedagogia e especialista em docência na educação infantil pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba (UFSCar Sorocaba) e atuo como professora na rede municipal de Sorocaba desde 2010. Hoje estou no lugar em que sonhava estar quando ainda era uma estudante de Pedagogia, sou professora na Rede Municipal de Sorocaba. Quando assumi o cargo de professora, meu objetivo era a educação infantil, que foi se delineando durante meu percurso formativo que vou relembrar aqui.

No último ano do ensino médio, minha turma foi para o período da manhã, o que me impossibilitava de trabalhar na feira, com meus pais, que são feirantes. Fui trabalhar, então, como recepcionista temporária de uma clínica de fonoaudiologia na rua paralela à rua do colégio em que eu estudava. O contato com livros que as psicólogas, fonoaudiólogas e terapeutas trocavam entre si e que passavam pelas minhas mãos e a vivência com as crianças me instigaram, despertaram a curiosidade,

sobre a mente e o desenvolvimento infantil. Aos poucos uma vontade foi crescendo dentro de mim, queria ser professora.

Tive um complicado percurso até que consegui uma bolsa de estudos de 100% pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Quando comecei a faculdade, no ano de 2006, logo consegui um estágio numa escola particular de educação infantil de Sorocaba, que proporcionava cursos de formação para os funcionários. Fiz cursos sobre o desenvolvimento emocional do bebê e o significado dos contos de fadas e a importância de lê-los para as crianças

Na época não percebia a desvalorização do trabalho e a precariedade em que se dava a formação pedagógica, pois não tinha convivência com uma professora nem orientações pedagógicas, e ainda assim gostava de trabalhar lá. Tenho guardado, desta época, um rascunho de um projeto de uma das disciplinas da faculdade com o tema “Educação Infantil de 0 a 3 anos: Um dos momentos mais importantes do ciclo educacional que precisa ser reconhecido e valorizado”. É importante perceber que durante este período de estágio na educação infantil, não tive contato com professores atuando, a orientação e cursos que recebi eram da psicóloga da escola. Trabalhei por dois anos nessa escola.

Em 2008, passei em primeiro lugar no concurso de Auxiliar de Educação da Prefeitura de Sorocaba e fui trabalhar em uma creche na periferia deste município que ficava na divisa entre Sorocaba e Votorantim. A creche era referência em excelência e eu amava trabalhar lá. Isso aconteceu num período em que Sorocaba ostentava o título de Cidade Educadora<sup>1</sup>. Conheci pessoas maravilhosas, profissionais comprometidos que me ensinaram muito. A creche tinha uma perspectiva ecológica e sociointeracionista e tínhamos formações tanto na creche, quanto proporcionadas pela prefeitura. Analisando minha pasta catálogo, cheia de textos dessa época, observei em um desses textos alguns trechos sublinhados por mim que diziam sobre

---

<sup>1</sup> De acordo com informações do site do Ministério da Educação (MEC), o Movimento que começou em 1990 e foi formalizado em 1994 no III Congresso das Cidades Educadoras em Bolonha, no qual um grupo de cidades estabeleceu “o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes”. No período em questão, isto era amplamente divulgado pela mídia, havia ações da gestão municipal com o objetivo de tornar a escola um espaço comunitário e a cidade como um grande espaço educador.

(Disponível

em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192))

a importância do educador não se colocar no centro, mas ser o agente mediador no processo de aprendizagem. Aquilo tudo me encantava.

Naquela época as creches da prefeitura tinham professor apenas para as crianças de três anos em diante, os auxiliares de educação faziam os projetos e planejamentos desde o berçário até as salas de crianças de dois anos. Também faziam o planejamento de meio período das turmas que tinham professor, pois os auxiliares ficavam o turno todo e o professor, meio turno. Naquela época, as creches também atendiam crianças até cinco anos em período integral e, portanto, o maior contingente de professoras que atuavam na creche era para a pré-escola. Hoje, muitas das auxiliares que trabalhavam comigo também são professoras. E hoje também sei que aquela não era a realidade de todas as creches. Atualmente, na creche em que trabalho, percebo a preocupação da equipe gestora em não realizar formações que tenham de alguma forma um caráter pedagógico às auxiliares de educação, principalmente por questões trabalhistas e súmula de atribuições do cargo. Pois haveria o risco de se caracterizar um desvio de função, já que, de acordo com as súmulas de atribuições apenas a formação das professoras pode ter o caráter pedagógico.

No final de 2009 me formei e em agosto de 2010 assumi como professora na rede Municipal de Sorocaba, por meio de concurso público. Assumi uma sala de pré 1, crianças de quatro anos do ensino integral; tinha uma auxiliar de educação trabalhando comigo e a professora anterior da sala, que se aposentou, vinha quase toda semana para dizer como ela fazia o trabalho. Era uma escola bastante tradicional, num bairro nobre da cidade, tive um choque à princípio, pois as práticas eram bastante diferentes das que eu havia aprendido na creche. Tendiam bastante para a escolarização do ensino fundamental, focado mais na disciplina e organização, apesar disso não conseguia perceber uma proposta pedagógica definida. Sempre que olhava para os painéis de E.V.A., os cartazes velhos, lembrava de um texto extraído da dissertação de mestrado da diretora da Creche Sabiá (PEREIRA, 2005), creche em que trabalhei anteriormente como auxiliar de educação, que falava sobre a sala pulsante, que trazia as marcas das crianças de tal forma, que mesmo quando elas não estavam lá, a sala ainda pulsava (PEREIRA, 2005, p.92).

Aos poucos, fui delimitando meu espaço e me pautando pelo que eu acreditava. No ano seguinte, tive minha segunda sala de Pré 1, atribuída pela diretora de 2010,

pois, segundo ela, meu perfil era perfeito para aquela sala, pois era uma sala que tinha dado bastante problema no ano anterior e precisava ser estabelecido um vínculo de comunicação e confiança com as famílias e de diálogo e autonomia das crianças, coisas que fundamentavam o trabalho da creche em que trabalhei como auxiliar. Pimenta (1999, p.19) afirma que o professor vai construindo sua identidade também a partir do embate entre teoria e prática e da “análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção das novas teorias”, ainda neste período chamado por Huberman (1997, 37-39) de exploração, vou traçando minhas escolhas, que constituem a professora que sou hoje.

Desta vez comecei as coisas de outra forma, apesar de estar dentro de uma cultura pré-estabelecida, e alguns projetos pré-definidos, como o Sistema de Gestão Integrada<sup>2</sup> (SGI). A missão da nossa sala, estabelecida junto com as crianças era, entre outras coisas: brincar no parque de cima, brincar no parque de baixo, brincar na quadrinha, rolar na grama, fazer bolo na areia, enterrar o pé. Essa turma tinha uma peculiaridade, era em uma sala compartilhada, ou seja, metade do período de aula era na sala, a outra, era, necessariamente em outros espaços, para que a outra turma pudesse usar a sala. Dessa forma, foi bem fácil cumprirmos nossa missão, que ficava afixada na entrada da sala e rendia muitos risos e comentários. As crianças eram muito autônomas e gostavam de conversar. Nosso observar bichinhos, comer amora do pé e rolar no gramado, era permeado por muitas situações de leitura e de escrita. Neste mesmo ano fui convidada pela diretora para compartilhar as práticas de letramento desenvolvidas com a turma no Fórum Educa em Ação, promovido pela Prefeitura de Sorocaba, por meio da Secretaria de Educação (SEDU).

No final de 2011, houve um processo de remoção dos professores da rede e, como ainda não tinha sede fixa, precisei me remover. Fui para uma escola de ensino fundamental de tempo integral, na zona norte da cidade, numa realidade bastante diferente da que estava atuando até então. Importante colocar aqui um movimento que houve naquela época de equiparação salarial entre educação infantil e ensino fundamental, que possibilitou que, desde que tenha habilitação necessária, o Professor de Educação Básica I (PEB I) pode transitar entre educação infantil e fundamental I. Muitas professoras que trabalhavam na rede no ensino fundamental

---

<sup>2</sup> SGI, o Sistema de Gestão Integrada

passaram para a Educação Infantil e, por consequência, muitas professoras mais novas na rede passaram para o Ensino Fundamental.

Minha passagem pelo fundamental, mudou a forma como eu via a educação infantil. A cada dia mais via a importância do brincar, do ouvir, de alimentar a curiosidade e a criatividade dos pequenos e, principalmente, de não cortarmos suas asas. Levei um pouco da educação infantil para o ensino fundamental. Também me lembro de que, como professora do ensino fundamental, sentia que era mais reconhecida como professora pelas outras pessoas e tinha mais claro o que era esperado, era quase como se tivesse recebido uma promoção.

Vivenciei aqui a diferença de status social de um professor de crianças pequenas e de um professor de crianças maiores, já em idade escolar. Baseada em suas pesquisas em âmbito internacional, Campos (2008, p. 24) afirma que “de forma geral”, quanto menor a criança, mais polêmica é a definição do papel da professora” e que a “identidade da professora da pré-escola parece mais consolidada, bastante próxima a dos professores da escola elementar” (CAMPOS, 2008, p.24). O que ficou exemplificado na experiência que vivi logo depois, pois em 2013 fiquei grávida e decidi voltar para a educação infantil para poder levar meu filho comigo. Hoje vejo que isso talvez tenha sido apenas uma desculpa, que dei a mim mesma para abrir mão daquele período tão bom em termos de reconhecimento que vivia, pois eu gostava mesmo era de trabalhar com crianças pequenas. Nunca consegui vaga para o meu filho na mesma creche em que eu trabalhava.

Quando voltei da licença maternidade, em 2014, assumi uma sala de maternal 1, crianças de um a dois anos de idade. Aquele era o primeiro ano que professoras atuavam nessas salas. Antes disso, por muito tempo, eram salas apenas com auxiliares de educação. Na creche, eu ouvia da própria equipe coisas como “Não precisa de professor na creche”, “Tudo que um professor faz a auxiliar pode fazer”, “Pra que um professor para uma criança desse tamanho?”.

Certo dia compartilhando minhas angústias e anseios com minha Orientadora Pedagógica (OP), uma pessoa inteligente, generosa e muito humana, para com a qual tenho muita gratidão, ela me encorajou a fazer a Especialização em Docência em Educação Infantil, oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Sorocaba. Era tudo que eu precisava naquele momento e me deu um novo ânimo.

No final de 2014, as salas de semi-integral, que eram turmas que faziam um horário intermediário com carga diária de cinco horas, fecharam e precisei me remover novamente, pois era a mais nova da escola. Fui então para a creche que estou até hoje. Lá encontrei novamente com a diretora que trabalhei em 2011, mas desta vez numa relação diferente. Percebia que ela me via como uma professora capaz, como uma profissional. Nessa creche conheci uma equipe muito comprometida, pude aprender muito com as outras professoras e demais profissionais da escola. Cursando a especialização, foi um período muito bom acadêmica e profissionalmente e, nos anos que seguiram, fui aprendendo e me reencontrando. Um novo mundo se abriu para mim.

Em 2017, após o nascimento do meu segundo filho, movida por muitos questionamentos em torno da minha profissão, fiz uma disciplina como aluna especial na UFSCar, onde levava meu bebê. Quando me inscrevi, pensei “Se barrarem meu bebê, eu desisto.” Fomos acolhidos e pude aprender muito e ganhar mais segurança. Como um adendo, quero salientar aqui a importância desse acolhimento, pois quando se fala em professores, principalmente de creche, estamos falando majoritariamente de mulheres. Segundo dados recentes do Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2019), no ano de 2018, de 300.136 professores de creche, 292.801 eram mulheres, ou seja, aproximadamente 98% dos professores são mulheres. Ainda de acordo com a referida pesquisa, em Sorocaba, no ano de 2018, havia 1.054 professores na creche, sendo 1.024 mulheres e 30 homens, ou seja, 97% de professoras.

Em 2018, fiz uma disciplina eletiva da graduação em Pedagogia da UFSCar e entrei em conflito com alguns estudantes, pois, na visão deles, professores da rede pública, principalmente os antigos, eram seres estagnados, com práticas condenáveis. Senti-me profundamente ofendida e preocupada. Afinal, eles estavam estudando para serem professores, e, assim como um dia eu fui uma estudante, um dia eles seriam professores “antigos”. Hoje sou considerada uma professora antiga, após nove anos de trabalho foi estranho me dar conta disso.

Se recorrermos à concepção de ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (1997), nos primeiros três anos um professor passa pela entrada na carreira, num estágio de sobrevivência e descoberta, dos quatro aos seis anos ocorre a fase da estabilização, em que se consolida o ser professor. E dos sete aos vinte e

cinco anos de carreira acontece a fase da diversificação, na qual ocorre o ativismo, com mais dinamismo, motivação. Analisando por este prisma, sim, posso ser considerada uma professora antiga. Que bom.

Também no ano de 2018, tive a oportunidade de participar como preceptora no Programa de Residência Pedagógica (PRP), que veremos mais adiante, e parecia, no momento, uma oportunidade de levar os estudantes a perceberem a seriedade, a responsabilidade, as especificidades da profissão, a paixão que move, o acolhimento, a humanidade, a beleza de lecionar numa creche. Pois como preceptora do PRP eu acompanharia a imersão dos estudantes na creche auxiliando-os e sendo uma ponte entre a Escola e a Universidade, além de ser uma oportunidade rica de aprendizado.

Quando os estudantes de pedagogia se tornaram estagiários na creche, ao ouvir os relatos das professoras que acolhiam esses estagiários em sala e ao conversar e observar esses estagiários imersos nas turmas, era possível perceber o encantamento, e, em alguns deles, a surpresa ao vivenciar o que era ser um professor de creche. As trocas entre professor e estagiário reverberavam em ambos. O encantamento dos estagiários ajudou a renovar minhas forças, me lembraram porque estava nesta jornada de professora de creche. Poder proporcionar momentos que, na sua simplicidade carregam o belo, observar uma criança a esfarelar a areia entre as mãos, vendo os grãos entre os dedos, batendo palmas e rindo ao ver as areias pelos ares, pelo simples prazer que a atividade lhe proporciona. Os sons, as cores, a beleza, os encantamentos, as gostosuras e desventuras dessa profissão.

Essa dança entre o novo e o velho, soou como poesia.

O trabalho do professor de creche está ligado às relações humanas e é coletivo, pois ele, juntamente com os demais adultos da sala e com as crianças deve gerir os tempos e espaços da sala, seu funcionamento nos mais diversos aspectos. O professor deve observar, registrar, estudar e organizar situações significativas de aprendizagem. “A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre os objetos e formas de pensamento.” (BARBOSA, 2009, p. 37). A imersão do licenciando na creche é importante pois pode desconstruir a visão de professor de creche como um professor do ensino fundamental adaptado para os pequenos. Ou profissionais frustrados que não puderam ascender para outros níveis de ensino. Mas

um profissional que traz em si, tamanha grandeza e necessidade de estudo e pesquisa, assim como as crianças, trazem em si uma inquietude epistêmica.

Ao longo de minha trajetória tenho percebido a importância de se estabelecer quem é a professora da creche, sua importância na busca por uma educação que seja significativa e humana e a defesa da infância. Esta professora que traz especificidades dessa etapa da educação, que é diferente da professora da pré-escola e do ensino fundamental e, portanto, precisa ter essas especificidades contempladas na sua formação inicial e continuada.

Ao realizarmos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, percebemos uma baixa ocorrência de trabalhos abordando de fato a identidade docente na creche. Na creche temos outros profissionais trabalhando diretamente com as crianças, mas neste trabalho, falaremos do professor, do docente, profissional do magistério no exercício de sua função.

A pesquisa foi realizada a partir da experiência de estágio vivenciada na creche durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), realizado entre 2018 e 2019, com os estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos-Campus Sorocaba em um Centro de Educação Infantil (creche) da cidade de Sorocaba. Ao focarmos, pelas entrevistas narrativas, os sujeitos da investigação como portadores de vivências e experiências que contribuem para entendermos a constituição da identidade docente, buscamos possibilidades formativas para o profissional docente.

Na constituição desta problemática, temos como questão o como se dá a construção da identidade docente das professoras que atuam na creche e do estagiário licenciando em Pedagogia, considerando a relação da professora, que os recebe e é sua supervisora, - no encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar o processo de constituição da identidade docente na creche a partir do encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos: o estagiário, ainda em seu processo inicial de formação e o professor um profissional em exercício, em processo de formação continuada.

Para o desenvolvimento da investigação, no segundo capítulo, apresentaremos o referencial teórico, trazendo primeiramente o conceito de identidade apoiado principalmente nos estudos de Ciampa (1984) e Dubar (2006; 2009) Pimenta e Lima

(2017) e Nóvoa (1991), considerando a identidade como um constructo contínuo por toda a vida e em relação paradoxal entre o eu e outro, enquanto constituinte e constituidor - dentro de um contexto histórico e social. Dentro deste conceito de construção pessoal e social da identidade, também nos apoiaremos nos escritos de Dubar, (2016; 2009); Pimenta e Lima (2017), Pimenta (1999). Creche enquanto campo, as relações existentes nela e a importância das vivências sociais dentro dela, conhecendo a cultura docente e projetando o professor que deseja ser no futuro.

Depois partiremos para o contexto da creche, sua constituição dentro da história e os contextos que resultaram em suas estruturas de relações profissionais no apoiando em e Campos (2008), Cerisara (1999) e Kuhlmann Junior (1998 e 2000), Barbosa (2009). Por último traremos o conceito de estágio Pimenta e Lima (2017) e Rodrigues (2013).

No terceiro capítulo, explicaremos nosso percurso de investigação, trazendo o mapeamento sistemático do tema e as bases teóricas para nossas entrevistas narrativas de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), para quem a entrevista narrativa é um método de pesquisa qualitativa, tendo um formato de entrevista não estruturada, com profundidade e com características específicas que permitem ao pesquisador ouvir seus entrevistados com menor interferência possível do entrevistador, o contexto e o sujeitos da pesquisa. Como referenciais teóricos, nos embasaremos em Menga Lüdke e Marli André (2018), Minayo (2009), Fortunato (2017).

Neste contexto, inferimos que a articulação entre estágio, formação inicial e formação continuada - que poderemos trazer a partir da apropriação do aporte teórico na constituição de novos conhecimentos elaborados com professores e estagiários, apontará para o repensar de processos formativos nos espaços escolares. Mas, como apontaremos na construção dos dados de pesquisa, este contexto está fortemente demarcado pela pandemia COVID-19 que nos aflige desde março de 2020. Embora não seja nosso problema de pesquisa, a pandemia vai demarcar as ações educativas atuais e os caminhos metodológicos que elegemos.

## 2 NOSSA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo identidade abre espaço para uma gama de definições, acreditamos que não existe uma identidade única, apesar de mantermos este termo no singular, ele carregará em si a diversidade e a pluralidade, pois a identidade é construída na socialização, pela interação com o outro, nos diversos contextos que transitamos durante nossa trajetória de vida. Alguns autores trazem outras nomenclaturas, como, por exemplo, Nóvoa (1997) afirma ser mais apropriado chamar de processo identitário na tentativa de expressar esta complexidade e este caráter de construção permanente. Ou como Dubar (2005), que no decorrer de seus estudos sobre identidade, passa a utilizar o termo formas identitárias.

Para abordar as identidades docentes na creche vamos trazer a definição de criança e infância, resgatando a constituição do termo até chegarmos na concepção de criança e infância que temos hoje. Em seguida, veremos a origem da creche e o que ela é hoje em nosso contexto e a figura do docente da creche. E, por último, o conceito de estágio que utilizaremos em nosso trabalho e a formação de professores.

### 2.1 Identidade docente

Ao estudarmos a identidade docente, nos deparamos primeiro com uma diversidade de terminologias quanto ao conceito de identidade. Para falar de identidade docente, primeiramente é necessário pensar sobre o que nos referimos quando dizemos identidade. Dubar (2005) afirma que “a identidade de uma pessoa é o que ela tem mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e morte” (DUBAR, 2005, p. XXV).

Nos aportes teóricos analisados, identificamos que identidade é um conceito amplo, complexo e que não pode ser tomado de forma simplista. Tendo isso em mente, vamos procurar trilhar o caminho de nos reportamos com um olhar interdisciplinar para podermos constituir o conceito que balizará nossa investigação.

Ao buscarmos pela etimologia da palavra identidade, descobrimos que ela tem sua origem do latim *identitas* que significa “a mesma coisa”<sup>3</sup>, mas ao recorrermos à

---

<sup>3</sup> <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/identidade/>

psicologia social e à sociologia, vemos uma relação complexa entre igualdade e diferença.

Estudando a identidade pelo olhar da Psicologia Social, Ciampa (1984) define identidade como metamorfose, constituída dentro de um contexto social e histórico, sendo pré-determinado por esse contexto ao mesmo tempo em que dele faz parte e o conserva ou o modifica. Para o autor, “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele” (CIAMPA, 1984, p. 59) de modo que podemos dizer que a identidade é relacional, pois, por exemplo, uma mulher só pode ser mãe de uma pessoa se esta pessoa for sua filha. A identidade de cada um, juntamente com as pessoas de sua convivência, é como a descrição de uma personagem de uma narrativa criada por si próprio, sendo todos autores e personagens ao mesmo tempo. Assim, a identidade das personagens se constitui mutuamente e a “identidade das personagens constitui a do autor” (CIAMPA, 1984, p. 60) e vice-versa.

Quando buscamos conhecer a identidade de uma pessoa, vamos conseguir, na verdade obter o que o indivíduo diz de si. E a resposta obtida é, na verdade, a representação dessa identidade (CIAMPA, 1984), não sendo possível separar o indivíduo dessa representação nem os elementos dos quais essa representação se constitui. “A individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado.” (CIAMPA, 1984, p. 65). Ao nascermos já temos toda uma estrutura de representação pronta, quem são nossos pais, qual nosso nome. E nossa identidade será confirmada por meio das ações dos atores que nos cercam. Nossa identidade de filho ou filha se dará conforme as ações dos demais membros da família se dão. O acalanto e o carinho da mãe ou do pai para com seu filho, que irão acontecer também na medida que eles pressupõem essa identidade de filho.

A identidade é temporal, pois fica restrita a esse momento em que nos tornamos algo e esse algo nos identifica, nos tornamos mãe ou pai, nos tornamos estudantes, no tornamos professores. A posição em que nos encontramos nos identifica e há a expectativa de como devemos agir e os tributos nos são dados como uma identidade considerada atemporal, mas nós vamos resignificando essas identidades. Quando contei minha trajetória docente, me reencontro cinco anos depois com uma mesma diretora. No início, ainda não tinha minha identidade como professora consolidada e em muitos momentos fugia do que era esperado para uma professora de uma escola

tradicional da cidade. Em alguns aspectos aderi à cultura da daquela escola, em outros ainda divergia e tinha sempre que demonstrar que tinha conhecimento e base teórica o para minhas ações. Precisava, a todo instante, ser validada, seja pela aprovação dos pais, das crianças ou pela apresentação do fórum, que marcou minha trajetória. Nessa caminhada enquanto professora, encontrei-me com grupos que também tem ressignificado o que é ser professor da primeiríssima infância, seja na UFSCar – Sorocaba, seja no Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISOR).

A maternidade, por exemplo, com um evento físico como o nascimento de um filho, passa a ser um fenômeno social na medida em que há a equivalência com outros eventos prévios de maternidade. E essas representações permeiam todas as relações estabelecidas (CIAMPA, 1984). Ser professora é um evento que traz todas as representações sociais de como deve agir uma professora, mas ser uma professora hoje, não é o mesmo que é ser uma professora há anos. Lembro-me que nos primeiros encontros com as estagiárias e estagiários do PRP surgiu a pergunta “Vamos ter de trocar fralda?” a que eu respondi “Um professor de creche troca fralda?”. Essa foi uma grande questão que abordaremos mais adiante.

Todos podem ter uma representação preestabelecida do que seja tornar-se professora, ou ainda tornar-se professora de creche. Dessa forma ao estudarmos a identidade docente na creche, precisamos considerar o seu contexto. Pois ao se tornar professora de creche, a pessoa pode conservar a estrutura social e expectativas preestabelecidas ou transformá-la enquanto constitui a sua identidade como professora.

Para o Ciampa, “A questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político.” (CIAMPA, 1984, p.73). O ser humano tem sua natureza social e histórica, ao mesmo tempo em que tem sua natureza orgânica e uma natureza não pode ser dissociada da outra, mas também não está livre de sua condição histórica tendo limitações. É necessário que haja o engajamento numa construção conjunta com o outro que permita a transformação da sociedade, formulando de forma coletiva e democrática uma política de identidade humana para que possa emergir dela o humano para além do totalitarismo do modelo de sociedade imposto:

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.

Identidade é metamorfose.

É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um numa infundável transformação. (CIAMPA, 1984, p.74)

É exatamente essa dialogicidade na constituição da identidade e as tensões ocorridas nesse processo que aproximam esses dois autores, Claude Dubar (2005 e 2009) e Antônio Ciampa (1984), e podemos ver que, como seres sociais, nos formamos na convivência com o outro e toda a complexidade que esta vivência carrega em um processo que inacabado e contínuo por toda a vida. Parafraseando Paulo Freire (2004), como sujeitos inacabados que somos. Podemos citar outros autores que também apontam para esta dialogicidade. Vigotski (2000, p.24), por exemplo, afirma que “Através dos outros constituímos-nos” e por meio das interações sociais que participamos vamos construindo enquanto seres humanos. Antes de sermos para nós, somos para o outro, e nossas funções psíquicas superiores vão se transformando na medida em que o externo modifica o interno e a mudança interna modifica a forma que me relaciono com o externo mediado pela linguagem. Na interação com o outro essa palavra, numa relação profunda com o pensamento, deve ganhar sentido, pois uma palavra sem sentido é apenas um som vazio. As palavras ganham significado no entrelaçar do caráter cultural, social, psicológico e os significados subjetivos do contexto de cada ser dá à palavra em determinado contexto (MARTINS, 2018).

Nessa relação com o outro, há o que Dubar (2009) chama de “paradoxo da identidade: o que há de único, é o que é partilhado” (DUBAR, 2009, p. 13). A identidade é algo que construímos na infância e reconstruímos por toda nossa vida e que depende não apenas de nosso olhar para nós mesmos, mas do que os outros pensam a nosso respeito, nos constituímos a partir do outro desde que nascemos até o fim de nossa jornada humana. “A identidade é produto de sucessivas socializações.” (DUBAR, 2005, p. XXV). Identidade é metamórfica e polifônica.

Nesta perspectiva, acreditamos que nas interações com o professor o estagiário pode perceber a postura, o tom de voz do professor, a forma de se dirigir aos bebês e crianças pequenas nas mais diversas situações cotidianas na creche, ressignificando a palavra aula e o papel do adulto na creche. Ressignificando até mesmo a palavra creche, como afirmou certa vez uma estagiária “A creche é bem diferente do que eu imaginava” e começou a contar sobre momentos que lhe causaram encantamento, sobre a postura da professora, sobre os bebês explorando e interagindo, fazendo descobertas. Depois dessa experiência, quando ouvir a palavra

creche, o pensamento dessa estagiária poderá a levá-la a um lugar mais vivo e acolhedor, do que ela imaginava anteriormente.

Conforme vamos transitando pelos mais diversos grupos sociais dos quais fazemos parte, vamos nos igualando e nos diferenciando sucessivamente. Dessa forma, a identidade se constrói pelos diversos grupos que fazemos parte, mas esse grupo existe devido às relações estabelecidas por seus membros, por suas ações. Cada pessoa se faz por meio de sua prática.

Sou a Jéssica, nascida na década de oitenta, sou da geração Y, que cresci numa crescente valorização da infância, quando tinha cinco anos foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), minha geração, pelo menos aqui nesta parte do interior de São Paulo, não sofreu castigos físicos de seus professores. Disso, apenas ouvi relatos de minha mãe, tios e avós daquela palmatória que grudava na mão e quando saía deixava bolinhas. Como já disse, sou do interior de São Paulo, cresci brincando descalça pela rua, cercada de primos e vizinhos que se juntavam para conversar. E como Sorocabana e moradora de Votorantim, não perco a oportunidade de utilizar o sufixo “inho” em composições improváveis como “correndinho”, “chovendinho”.

Nesta breve descrição de mim mesma, podemos perceber alguns pontos de pertencimento, partilhado por estes grupos, mas que enquanto indivíduo, sou singular, sou diferente das outras pessoas destes grupos, há na constituição da identidade este paradoxo entre a diferença e este ponto comum que me faz semelhante, que me dá este pertencimento a um grupo. Aqui entra o papel do outro na constituição da identidade, como o eu identifico o outro e como este outro me identifica. “Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição.” (DUBAR, 2009 p.13). O olhar do outro é fundamental no desenvolvimento de nossas identidades. Assim vamos vivendo e, ao mesmo tempo em que interiorizamos características dos grupos, também nos diferenciamos dele, ao mesmo tempo em que preciso do olhar do outro validando minha identidade.

As identificações ao longo desta trajetória são variáveis, e, de acordo com Dubar (2009) são de duas formas: As *identidades para si* e as *identidades para outro*. (Algumas traduções podem trazer o termo “identidades para *outrem*”, mas essa divergência na tradução não altera o sentido do termo. Aqui utilizaremos o termo outro,

manteremos, porém, a linguagem utilizada na tradução do livro utilizado como referência. As identificações atribuídas a mim pelos outros, são as *identificações para o outro* e as identificações que assumo para mim são as *identidades para si*. Essas duas identificações podem ou não se ajustarem. Quando elas divergem, criamos “estratégias identitárias” (DUBAR, 2005, p. 140) para tentar reduzir a distância

Na perspectiva desta abordagem, quando nos deparamos com algo novo, ele representa a passagem para um estágio superior ao que estamos, porém, este processo é contínuo e não linear. Quando o que conto de mim, a identidade para si, não está de acordo com o que as instituições e seus agentes atribuem a mim, temos o processo objetivo, que tenta ajustar a identidade para si à identidade para o outro. E as estruturas identitárias, que são as operações subjetivas que precisam preservar parte das identidades anteriores ao mesmo tempo em que visam construir identidades novas, assimilando identidades para outro e identidades para si.

[...] se restituirmos essa relação identidade para si/ identidade para o outro ao interior do processo comum, que a torna possível e que constitui o processo de socialização. Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p.136)

Desta forma, estamos sempre negociando, e a identidade pode ser considerada também como esta tensão entre o mundo social e o eu, não como mundos separados, mas constituintes um do outro. Podemos assim dizer que esta tensão é a expressão da própria identidade.

É interessante quando olhamos para trás e pensamos no que já fomos. No caminho percorrido até chegar ao que sou hoje, lembro-me de um dia conversando com a professora de estágio da Faculdade, sobre minhas percepções sobre meu estágio, contei alguns casos que julguei horríveis e práticas que julguei condenáveis, munida de todo o universo de perfeição que havia formado em minha mente. E me lembro muito bem de como minha professora foi dura comigo ao me alertar sobre esse julgamento e falta de empatia. Aquele foi um ponto que considero muito importante em minha formação. Empatia, não julgar, mas tentar entender. É engraçado perceber que vivendo esta mesma vida já fui a estudante que julga, já fui a professora desejando não ser julgada e já fui a pessoa que aconselha o estagiário a não julgar.

Quem me conheceu como estudante, talvez não reconheça esta que agora escreve. Todavia, não podemos deduzir que haja uma essência, algo imutável que nos faça sermos quem somos, somos enquanto trilhamos este caminho e nós construímos, desconstruímos e reconstruímos.

Dessa relação entre as identificações para si e as identificações para o outro, tecemos as formas identitárias. “Estas constituem, portanto, sistemas de denominação, historicamente variáveis, que ligam identificação por e para *Outrem* e identificações por e para *Si*”(DUBAR, 2009, p. 14) Uma das formas identitárias que podem ilustrar melhor este conceito e que irá permear este trabalho, pois é uma presença muito forte quando se fala em creche, é a forma identitária da mulher. Quando me identifico como mulher, tomo para mim esta forma identitária. O que representa ser mulher? Não posso simplesmente perguntar o que é ser mulher, preciso situar esta forma identitária social e historicamente.

Ao pensarmos nas mulheres deste ano de 2020, percebemos que houve um processo de emancipação das mulheres, com parte importante do surgimento do movimento feminista, e, apesar de haver claramente a dominação do masculino sobre o feminino, percebemos que a configuração da forma identitária tem sofrido modificações. “A forma identitária é inseparável de uma forma de poder, de relação social e de alteridade.” (DUBAR, 2009, p. 32).

As formas de relação social podem ser comunitárias ou societárias. Nossas primeiras experiências de socialização são comunitárias, pois são resultantes dos vínculos transmitidos por nossa família, pela escola, as nossas heranças culturais, temos uma noção de pertencimento afetivo. As formas comunitárias estão relacionadas não só a esta forma de vínculo, mas àqueles que derivam de uma identificação emocional a um grupo ou coletivamente a um líder. Existe também a forma societária, onde os grupos se formam com o engajamento dos indivíduos de forma mais racional, seja para defender interesses, buscar melhores oportunidades, “relações fundadas no compromisso ou na coordenação de interesses motivados racionalmente (em valor ou em finalidade)” (DUBAR, 2009, p.42).

Ao pensarmos as formas identitárias, como no exemplo da mulher, podemos perceber que a mudança nesta forma identitária impacta também a identidade do homem. Para Dubar (2009) existe uma crise das identidades sexuadas, pois quando buscamos uma sociedade mais justa e igualitária, entra em voga qual deve ser o papel

do homem e da mulher. Esta mudança, impacta também as instituições. Sobre este assunto poderíamos aqui discutir sobre diversas as maneiras que a forma identitária mulher permeia a creche e as relações e concepções presentes nela, desde a criação das creches como parte das reivindicações do movimento feminino até em como a creche reflete a sociedade que colocava e ainda coloca a responsabilidade de cuidados com as crianças como exclusiva da mulher.

Hoje trago em mim as marcas das interações que vivenciei em minha formação como pessoa e como professora, os caminhos que escolhi trilhar e as pessoas que encontrei neste percurso. Isto nos leva a um outro questionamento: se tivesse nascido em outra época ou em outra família, teria trilhado tais caminhos? Realmente fiz minhas escolhas livremente ou escolhi dentro do leque de possibilidades que se apresentava a mim?

Essas relações de poder são bastante perceptíveis na relação dos adultos e crianças e entre os adultos em diferentes cargos e funções desenvolvidos com o mesmo grupo de crianças. As relações horizontais, mais democráticas devem ser meta da escola que busca de qualidade na educação. Estas são regras implícitas, mas que ficam evidentes ao observarmos as vivências da instituição: o poder dos professores mais antigos sobre os mais novos de casa, a hierarquização dos cargos de professora, auxiliar de educação e estagiário remunerado e estagiário não remunerado. Uma auxiliar de educação com quem trabalhei, dizia em tom de graça “Com o tempo a gente aprende como é a cadeia alimentar daqui. Não estou no final, mas estou bem longe do topo!”, infelizmente ela não estava mentindo. Em alguns casos, essa divisão e tensão entre os profissionais da creche, acabam por ser empecilho na luta por objetivos comuns. Como veremos a seguir, esta relação de poder também pode ser entre a creche e a Universidade. Estabelecer a creche como campo de formação de professores, aproximando-a da instituição universitária também compõe um desafio na formação dos professores de creche.

A constituição da identidade é não apenas social, mas pessoal, como um uma toalha de crochê, num emaranhado de fios e pontos diferentes que vão se entrelaçando e tomando forma. Os pontos, os fios, as agulhas que uso, teço, desmancho, volto a tecer, gosto, desgosto, adapto a receita, às vezes sigo o diagrama de pontos. Diferente do crochê, ao final não tenho um produto acabado, mas me tecendo e renascendo, numa dança de laços, entrelaços, linhas e agulhas.

De todo esse movimento polifônico, metamórfico que ocorre ao longo de nossa vida, a identidade pessoal pode ser considerada toda a gama de identificações que trago em determinado momento de minha vida dentre os vários meios que transito que se organizam a partir de uma identificação tida como principal. “A identidade pessoal é uma configuração dinâmica de todas essas identificações cujo projeto de vida (identidade narrativa) garante a coerência mínima.

Para Dubar (2009)

A identidade pessoal é tão inseparável da profissional, do sentido da atividade na duração de uma vida, das oportunidades de se formar, de progredir, de ter acesso a atividades qualificadoras, como das convicções e dos engajamentos políticos, de sua evolução ao longo da vida toda. (DUBAR, 2009, p. 191-192).

Nesse olhar, a identidade profissional constitui uma parte de grande importância na constituição da identidade pessoal. De acordo com Dubar (2009) “As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego.” (DUBAR, 2009, p. 117-118). Quando estamos falando de profissão docente, a relação entre identidade pessoal e profissional tem uma relação profunda, “Nas profissões do humano há uma forte ligação entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais.” (NÓVOA, 2017, P.1121) e, quando pensamos no professor, estamos falando de uma profissão que se dá no âmbito escolar, no cerne das interações humanas, parte importante da construção do ser.

Ao estudar a gênese e desenvolvimento da profissão docente Nóvoa (1991) traz também esta ideia de que um bebê da espécie humana só se humaniza na vivência com outros humanos e a importância da cultura neste processo. Cada ser humano é resultado da combinação de suas determinações genéticas e do seu ambiente cultural.

Dentro deste processo de constituição da sociedade, onde a cultura funciona como uma “memória geradora/regeneradora” (NOVOA, 1991, p.109) está o desenvolvimento da profissão docente. Este autor constrói uma trajetória desde a Idade Média, europeia, até os tempos atuais e percebe-se que as mudanças na sociedade, nas concepções que regem as ações das pessoas vão mudando, bem como o que é educação, escola, infância e professor. De agentes da igreja à funcionários do estado, ao navegar pela história é possível ver quantas

transformações aconteceram na profissão docente. Nóvoa (1997), tendo em vista esta característica mutável, temporal e contínua, propõe o termo processo identitário:

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.” (NÓVOA, 1997, p. 16)

Nessa construção, a profissionalização docente é um tema que não pode ser deixado de lado. A crescente privatização do ensino, a desvalorização do trabalho do professor, o controle institucional, cada vez maior, sobre as práticas docentes e a impotência ou inércia dos professores diante de decisões que afetam diretamente o cotidiano escolar levam cada vez mais ao processo de desprofissionalização, que transforma os professores em meros executores. Entre os estudiosos sobre a educação parece haver um consenso sobre a importância da profissionalização docente e a qualidade da educação.

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. (TARDIF e LESSARD, 2005, P.27)

Quando pensamos na profissão docente, sabemos que não é uma habilidade nata ou algo como um dom, sabemos que é necessário aprender a ser professor. Esta identidade é constituída durante o exercício da docência, mas por se tratar de uma identidade, ela traz em si a dinamicidade, este caráter de constante mutação e construção, num contexto social e histórico em seu campo de trabalho. Nessa construção, entra aqui também, a assunção de identificações, papéis que vamos desempenhando neste percurso.

Como iremos abordar de forma mais ampla, durante o percurso desta pesquisa fomos acometidos por uma pandemia. Com o fechamento das escolas, na tentativa de conter o avanço da doença, todos da área da educação fomos impactados, os professores de todo mundo, de certa forma, enfrentam uma grande crise em suas identidades docentes. A crise se instaura quando perdemos a referência de uma identidade (DUBAR, 2009). Como ser professor durante uma pandemia em pleno

século XXI, onde as salas de aulas se tornaram as casas dos alunos, os contatos são mediados pelos mais diferentes tipos de tecnologia e somos privados da interação ao qual estávamos acostumados? Neste momento a formação continuada, seja em cursos de extensão, ou seja, nos HTPC<sup>4</sup> da creche, e a consciência de que aprendemos e nos transformamos durante toda a vida. Este representa mais um momento importante de mudança no contexto da construção da identidade, a busca de novas referências também do que se espera de um professor neste momento, e do reconhecimento de seu trabalho.

Neste momento também é importante o profissionalismo, que traz esse comprometimento com a construção de um trabalho que seja significativo e humano, a participação na reformulação dos projetos de sala em concordância com projeto político pedagógico, com a preocupação com a democratização do ensino de forma que todos as crianças tenham acesso à educação de qualidade.

“A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do Magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.” (PIMENTA & LIMA, 2017, p. 51)

Neste enfoque, na investigação aqui apresentada, observamos os encontros ocorridos na escola entre a professora e a estagiária, “a dança entre o velho e o novo” e de que forma este encontro pode impactar a identidade de cada um. A estagiária pode, por meio de sua atuação tocar a professora, bem como a atuação da professora pode tocá-la.

As interações entre o professor e estagiário não ocorrem no vazio, elas ocorrem na creche. Precisamos pensar na estrutura deste ambiente e sua cultura docente. Atuam na creche responsáveis pelas crianças, não somente a professora, mas as auxiliares de educação, agentes e regentes infantil, sendo este conjunto chamado de profissionais da educação infantil. Este rearranjo, que veremos com maior profundidade mais adiante, traz a marca da divisão do trabalho entre profissionais com exigência de formação superior e profissionais com serviços mais recreativos e de cuidados. Esta divisão representa uma das principais dimensões na compreensão da identidade docente na creche. Ainda que estes outros profissionais participem do

---

<sup>4</sup> Horas de Trabalho de Planejamento Coletivo realizado semanalmente juntamente com a orientadora pedagógica.

processo, vou focar aqui especificamente a profissional docente, a professora em seu processo de formação continuada e nas relações com estagiários que orienta. Sem deixar de lado, entretanto, as tensões existentes que quando formos analisar o contexto da creche, poderemos compreender melhor.

Ao receber o estagiário em sua sala, podemos perceber a dança entre os olhares, como o estagiário vê o professor e como o professor vê o estagiário. As relações estabelecidas dentro do ambiente da creche e as interações entre os diversos atores. A imersão do estudante na creche, possibilita o que Dubar (2012) chama de “transformação identitária” conhecer onde se dará o seu trabalho para além de seus estereótipos, projetar-se como um professor e se apropriar da cultura docente, pois “embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situação de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante.” (DUBAR, 2012, p. 357).

## **2.2 Crianças e infâncias**

Entender o contexto da creche é fundamental para entendermos a identidade docente no campo, sua trajetória histórica e a constituição de todos seus atores e as relações de poder envolvidos neste espaço. Mas antes de falarmos das creches, precisamos resgatar o conceito de criança e de infância, conceitos esses que são relativamente novos e são diferentes. Cronologicamente, criança é o ser humano de pouca idade, no começo de sua vida. No Brasil, a legislação atual no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069, 1990, considera como criança “a pessoa até doze anos incompletos (Art. 2º) e que “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (Art. 3º).

A creche é direcionada hoje para o que chamamos de primeiríssima infância, para crianças de 0 a 3 anos. A criança é um ser ativo, pensante que participa do mundo. Diferente do que se pensava no passado, a criança não é uma tábula rasa, mesmo antes de falar, ela já se comunica e interage com o mundo de diversas maneiras, nós adultos é que, às vezes, nos furtamos de olhá-las com um olhar mais aberto, ouvi-las e entendê-las. As crianças estão muito além dos chamados *enfant*,

não-falantes (ARIÈS, 2006), elas são ativas e se comunicam. Como bem expressa Loris Malaguzzi em seu poema denominado “As cem linguagens”:

A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.

Saber que a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser humano em uma fase de sua vida que a difere de um adulto, seu modo de pensar e interagir com o mundo é diferente. Que ela não é uma folha em branco esperando passivamente que os adultos nela escrevam sua história, ela é a protagonista em seus processos de desenvolvimento, nós adultos é que precisamos nos alfabetizar (PRADO, 1999) nessas múltiplas linguagens, pois caso contrário, podemos trabalhar para tolher essas linguagens, invalidando-as. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, definem criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

Muitas pessoas ainda perguntam para as crianças o que elas querem ser quando crescerem, como se elas ainda não fossem. A criança existe aqui e agora e estão vivendo suas infâncias. “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil dizer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 2006, p.18) Para além de discutirmos quando a infância foi descoberta, é importante percebermos que infância é uma construção social.

As crianças participam das relações sociais, e este não exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 1998, p.31)

O que pensamos, quando dizemos infância? Geralmente, ao pensarmos em infância, nos vem a infância branca, rica. Por muito tempo as crianças pobres foram silenciadas pela história, e suas infâncias foram ignoradas por muitos estudos sobre

a infância. Ao tomarmos como referência este modelo eurocêntrico de infância, podemos dizer, às vezes, pensando nas crianças pobres, que determinada criança não teve infância. Mas se considerarmos a criança como protagonista de seu processo de socialização, não só imitando, mas reinventando, aceitando ou resistindo, produzindo história e cultura, pensaremos em que tipo de infância essa criança viveu (KUHLMANN, 1998). Podemos usar infâncias no plural, pois ser criança não é determinante de que experiências serão vividas, cada criança viverá suas experiências em diferentes tempos, lugares, culturas.

### 2.3 A creche ontem e hoje

Para entendermos o contexto de trabalho do professor de creche, resgatamos a origem da creche para conhecermos o ontem e compreendermos o hoje. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as creches são espaços educacionais que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade e que é dever do Estado garantir educação infantil pública, gratuita e de qualidade. E a lei número 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), diz em seu artigo número 30 inciso I que para as crianças de até três anos de idade, a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes.

Para além desta definição legal, e para compreender também esta definição, precisamos olhar a creche como participante do contexto social e histórico, não podendo ser isolada dele. Estas definições e configurações tem influência quanto a constituição de identidades e implicações no campo da formação de professores.

“Creche ou escolinha?” Tantas vezes ouvi esta pergunta quando me identificava como professora de crianças pequenas, mas esta pergunta é bastante reveladora e situa de forma implícita a que tipo de criança ou infância se refere a configuração de professora usando os estigmas discriminatórios construídos ao longo da história.

Ao procurarmos a definição de creche no dicionário *Michaelis*<sup>5</sup> encontramos duas. A primeira “Instituição de assistência social que, durante o dia, abriga e cuida

---

<sup>5</sup> Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, disponível digitalmente para consulta online no endereço <http://michaelis.uol.com.br>

de crianças cujos pais, em geral carentes, trabalham fora.” e a segunda, “Setor de uma empresa ou instituição que dá assistência aos filhos de seus funcionários durante o período em que estes cumprem sua jornada de trabalho.”, com origem etimológica do francês *crèche*. Ambas as definições remetem a noção de assistência e de espaço de cuidadores e não de professores formados ou em formação, com habilidades constituídas em uma profissão.

Criadas na França em 1844, as creches se disseminaram na década de 1870, com avanços que permitiram a prevenção de doenças e o uso da mamadeira e o aleitamento artificial. Nesta época o trabalho era visto como uma das condições do mundo civilizado. As creches eram vistas como um sinal de progresso e civilidade, pois, num mundo civilizado, as mulheres precisariam trabalhar. As creches, com seu caráter assistencialista poderia ser considerada como não educativa. Mas precisamos pensar aqui que educar nem sempre pode ter um significado positivo. (KUHLMANN, 1998).

Kuhlmann (1998) ao resgatar a história neste período conta que no final do século XIX e início do século XX, com a fé no progresso e na ciência, o Estado precisaria lidar com aquela que representava um percalço para uma sociedade ser considerada civilizada: a pobreza. A partir deste conceito de civilização, com uma nova concepção assistencial, denominada “assistência científica”, surge a necessidades de se criar novas instituições. “As instituições de educação popular, para os membros das classes subalternas, compondo um quadro muito mais amplo que o sistema escolar, portavam signos de estigmatização social.”

As creches foram criadas, inicialmente, visando atender as crianças pobres das classes populares. Surge como um modo de domesticar os pequenos seres selvagens, que poderiam vagar pelas ruas já que vinham de famílias consideradas incapazes promover este processo. Quando pensamos no caráter educativo em oposição ao assistencialismo, temos a ideia de que a educação é sempre uma dimensão positiva, emancipatória e sinônimo de boa qualidade. Denominada “pedagogia da submissão” (KUHLMANN, 1998 e 2000), a escola assistencialista promovia educação. Ao olharmos para a evolução da creche como evento linear, juntamente com as demais instituições criadas para atender as crianças pobres, podemos facilmente cair no engano em pensar que essas instituições eram

meramente assistencialistas, mas a baixa qualidade no atendimento oferecido e os poucos recursos empregados não eram mero descaso.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (KUHLMANN, 1998, p.182)

Para Kuhlman (1998), não era a origem institucional, mas a quem o atendimento da instituição se destinava, a faixa etária e a origem social, o que diferenciava as instituições. E isso era decisivo para que se entendesse objetivos diversos dessa instituição. O autor nos traz um dado importante. No Brasil, as creches populares atendem mais as mães domésticas, uma característica trazida do final do século XIX. Diferente dos países europeus, o Brasil nessa época ainda não tinha demanda das mães trabalhadoras operárias, mas havia a lei do Ventre Livre e um jornal datado do ano de 1879 traz uma publicação destinada às senhoras burguesas do Rio de Janeiro que trazia essa opção de levar aquela criança que poderia se rebelar futuramente para receber educação na creche. Em 1899 foi inaugurada a primeira creche para filhos de operários, registrada no Rio de Janeiro.

A creche foi então se expandindo durante as duas primeiras décadas do século XX, e a evolução da expansão estava muito mais ligada aos interesses dos adultos do que às necessidades das crianças, e dessa forma, essa evolução foi marcada por expansões e retraimentos, demarcadas por momentos em que a creche se tornava um mal necessário (KUHLMANN, 1998) ou um mal menor (ROSEMBERG, 1984). Por muito tempo a creche foi vista como um substituto à mãe que trabalha: “Ora, esta vinculação tem sido pesada de consequências para essa instituição, seja na perspectiva de sua expansão, seja na busca de uma identidade própria, capaz de gerar uma proposta educacional alternativa e satisfatória para as crianças pequenas.” (ROSEMBERG, 1984, p.74).

Hoje a creche faz parte da educação básica e, assim como toda a educação básica, é direito da criança. As sociedades com o passar dos anos se modificaram e com elas, a função da creche também mudou. Hoje sabemos que os bebês e crianças pequenas possuem grande capacidade intelectual, de socialização e produção de cultura. Quando a LDB, em 1996, trouxe a creche como parte da educação básica, apresentou mudanças significativas, tornando a creche um direito de todas as

crianças e a meta de formação mínima necessária para as creches igual às demais etapas da educação básica, o ensino superior.

A creche ter se tornado parte da educação básica, trouxe novas perspectivas, mas não necessariamente significou a superação total da concepção educacional assistencialista (KUHLMANN, 2000) e ainda não é totalmente realidade em muitas creches. Esta condição se dá por múltiplos fatores, dos quais o campo de formação tem uma centralidade, pois os cursos de Pedagogia raramente atendem em seus currículos as especificidades da creche.

O percurso histórico da creche está intimamente relacionado com a sua composição profissional que temos hoje com diversos níveis de escolaridade e salários e atribuições trabalhando diretamente com a criança. Dessa nova exigência de formação profissional, nasceu alguns arranjos que separava o educar e o cuidar. Para o educar teria a professora e para cuidar teria uma outra profissional, que por se incumbir de uma tarefa considerada menor, não precisaria ter a formação específica como a professora. Esta realidade perdura ainda hoje, apesar das pesquisas e estudos que apontam para o caráter indissociável do educar e do cuidar na educação infantil. Profissionais com diferentes formações e diferentes salários, participando do mesmo processo, trabalhando com as mesmas crianças separando-a em corpo e mente.

## **2.4 Formação de professores**

No início do século XXI diversos fatores levaram a um progresso social na América Latina, com a ampliação dos direitos fundamentais da população, no Brasil, houve uma diminuição da desigualdade social e a ascensão da classe C. Apesar de ainda sermos um país com profundas marcas mostradas pelas diferenças de desenvolvimento das diferentes regiões brasileiras e extratos sociais, é possível perceber um aumento no nível de escolaridade da população. Houve também um aumento das matrículas de crianças na creche, porém menor que o da pré-escola, que passou a ser obrigatório em 2009. (GATTI *et al*, 2019).

A LDB de 1996, coloca uma nova exigência na formação dos professores de Educação Básica, o ensino superior passa a ser a formação mínima para todas as etapas da escolaridade, desde a creche. Isto impulsionou a expansão dos cursos de

ensino superior para a formação de professores. A LDB estabelece um prazo de dez anos para que os municípios e estados se adequem a esta nova exigência, mas apesar disso, a Educação Infantil é a que mais fica aquém em formação em nível superior dos docentes.

Para a educadora de creche, tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches, sendo tradicionalmente vinculada à área da assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade (CAMPOS, 2008, p.122)

A visão de que para trabalhar na creche não necessita de formação, basta ou ser mulher ou ser mãe, ou ainda, basta gostar de crianças, leva ainda hoje a um engano que coloca entraves na formação das professoras. Com um cenário educacional muito diverso nas regiões do Brasil, em 2009 há uma alteração na constituição que passa a admitir a formação em nível médio e a formação em nível superior. Assim, a formação nos cursos de magistério volta a se enquadrar, sendo que o maior contingente de professoras com essa formação encontra-se na educação infantil. É comum que essas professoras completem o ensino superior em cursos emergenciais voltados para as professoras do setor público para atender ao padrão que se estabeleceu no Brasil, apesar da alteração da lei. Esse novo padrão de formação, generalizando a formação dos professores no ensino superior não significou, entretanto, a melhoria da qualidade da educação básica, que continua sendo um grande desafio numa sociedade complexa com grandes diferenças socioeconômicas, carente de políticas de equidade e justiça social.

Progressivamente a rede privada se torna a maior responsável pelos números de matrículas em cursos de licenciaturas, sendo de 62% em 2016. Na mão da iniciativa privada, a formação dos professores foi financiada por programas do governo federal, como o Prouni e o Fies. O Prouni com bolsas aos alunos e o FIES com financiamento. Submetida à lógica de mercado, que visa lucros e não necessariamente um projeto de qualidade de formação de professores, e a alteração da lei, equiparando os cursos presenciais aos cursos de Ensino a Distância (EAD), cada vez mais os cursos de licenciatura foram migrando para essa nova modalidade de ensino, em que se consegue ter um maior número de alunos com menor número de professores. Tanto que em 2016 os cursos de Pedagogia estavam 81,4% sob responsabilidade do setor privado, sendo que os cursos de Pedagogia na modalidade EAD neste setor

representavam 52,1% dos cursos oferecidos, ou seja, mais da metade dos estudantes de pedagogia realizavam o curso na modalidade EAD em instituições privadas (GATTI et al, 2019).

Em contrapartida, se esse quadro pode levar a uma diminuição na qualidade da formação inicial dos professores, entre os pesquisadores sobre a formação docente tem se formado um consenso sobre a importância da profissionalização docente e de uma formação de qualidade de forma articulados e interdependentes. “Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural.” (GATTI et al, 2019, p.177).

Muitos cursos de Pedagogia ainda reproduzem a ideia de que a educação infantil, principalmente a creche é uma etapa da educação básica que não necessita de conhecimentos específicos para se atuar nela, sendo este trabalho mais braçal, de trocas de fraldas, limpar narizes, carregar e alimentar crianças. Sem fazer ideia da dimensão educadora desses gestos. Estamos educando o bebê e ensinando sobre respeito quando antes de limpar seu nariz, nos dirigimos a ele e conversamos sobre essa ação antes de executá-la. Da mesma forma, quando durante a troca ou o banho, que são momentos de cuidado mais individualizados, nomeamos as partes de seu corpo, cantamos e conversamos com o bebê. Quando este bebê, mesmo antes de falar, expressa seus sentimentos e nós os validamos, tentando entender sua linguagem. No Parecer CNE/CP nº 5/2005 a Educação infantil ganha espaço de destaque na afirmação:

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser” (PARECER CNE/CP Nº: 5/2005, p.13)

Ao estudar os currículos dos cursos de pedagogia do município de São Paulo, Carnicero (2018) percebeu uma forte tendência a conteúdos fragmentados e pouco relacionados entre si e, principalmente ao comparar as disciplinas relacionadas à

Educação Infantil, a desvalorização dela. Destacando que o Parecer acima citado que traz a importância de se conhecer as especificidades da criança pequena é datado do ano de 2005 e a pesquisa de Carnicero foi realizada em 2018, podemos perceber que muitos paradigmas precisam ser rompidos. Para Carnicero (2018) os cursos Pedagogia trazem um ensinamento ao darem pouco espaço às disciplinas relativas à Educação Infantil e, por consequência, à creche:

Ao adentrar-se no campo das disciplinas, a Educação Infantil tem pouco destaque nos cursos, essa irrelevância dada pelas próprias unidades de ensino embasa o recém-formado a achar que para lidar com as crianças menores são exigidos menos conhecimentos, afinal, sua própria formação corroborou com isso, dando pouca ou quase nenhuma ênfase à criança e à escola que atende as crianças pequenas. (p.53-54)

A creche como parte da educação básica e direito da criança significou um grande avanço, mas temos sempre que pensar nas perigosas veredas que se colocaram. A divisão entre o educar e o cuidar trouxe a dicotomia entre assistencial e pedagógico. Na década de 1990 houve um esforço para trazer as creches para os sistemas de ensino deu margem e esta luta representou um grande avanço, contudo, precisamos que as professoras da creche tenham conhecimentos das especificidades dela, principalmente no que diz respeito entre o educar e o cuidar. Neste embate entre não podemos passar do da educação pautada no assistencialismo para uma reprodução do modelo escolar do ensino fundamental na creche.

O ideal seria que todos os adultos que trabalham nas salas de creches fossem professoras, mas o que se vê é a criação de cargos que não necessitam de qualificação específica, então se cria a divisão do trabalho educar e cuidar. Este é um ponto importante para pensarmos quando se fala em formação da professora que irá atuar na creche, é preciso estar ciente de que não existe a “parte pedagógica” como podemos ouvir recorrentemente. Numa relação em que os trabalhos relativos aos cuidados ficam a cargo da auxiliar de educação ou da estagiária e a professora apenas cuida da parte pedagógica:

Nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, às quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p.12)

Como separar um ser humano entre corpo e mente. Outro fantasma que sempre ronda a creche é a escolarização, pois o pedagógico, posto desta forma, passa a ser exercícios de reprodução de letras, desenhos prontos e uma gama de materiais que há muito tem sido questionados, até mesmo pela pré-escola.

Muitas professoras ao ter o seu primeiro contato com a creche se frustram, pois se baseiam na imagem da professora do fundamental ou da pré-escola. Investem seu tempo em atividades que se assemelham às práticas da escola de ensino fundamental, muitas vezes com belos produtos, mas que exigem que as crianças pequenas fiquem em frente à televisão ou à espera por muito tempo para realizar a atividade. Muitas vezes, durante esse tempo de espera, ocorrem mordidas e situações de níveis elevados de estresse que culminam em frustração e esgotamento. Certamente este não é um caminho para uma educação de qualidade para os pequenos, tão pouco são o caminho para uma vida profissional saudável. Longe de querer ignorar aqui a necessidade de uma proporção adequada do número de crianças por adulto, do número total de crianças adequado e do tamanho apropriado do espaço, precisamos pensar nas práticas que focam no adulto. É preciso abandonar as práticas adultocêntricas que exigem um produto dentro de um padrão que muitas vezes ignora o processo. Cartazes feitos por adultos no alto para que as crianças não estraguem, artes que precisaram de um toque dos adultos para ficarem “bonitas”, crianças caladas, quietas, sentadas em rodas perfeitas. A professora precisa ser a mediadora, a que organiza os ambientes e elabora materiais e propostas que permitam que as crianças explorem ativamente, possam escolher seus brinquedos, brincadeiras e parceiros e, nesses momentos, possam explorar os objetos, o ambiente, testar seus limites, suas hipóteses, construindo formas de pensamento, se apropriando e produzindo cultura. Mas este não é um caminho que a professora trilha sozinha.

À professora da creche compete compartilhar. Diferente da professora do fundamental que na maioria das vezes, trabalha sozinha e planeja suas atividades sozinha. Na creche, uma professora sozinha não existe, pois seu trabalho só será possível em parceria, no coletivo.

O adulto deixa de ser o centro das atenções para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu

funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo. (BARBOSA, 2009, p.36)

Ao falarmos em creche, também precisamos ter em mente que as crianças têm passado cada vez mais tempo nessas instituições e ingressado cada vez mais novas nela, temos casos de crianças que ingressaram na creche aos três meses. É preciso conhecer as especificidades dessa faixa etária também, ter sensibilidade e acolher a família.

Como podemos perceber, o trabalho da professora da creche difere em muitos aspectos do trabalho da professora do ensino fundamental. “O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto, por diversos motivos” (CAMPOS: 2008, p.127). Campos (2008) aponta pelo menos três motivos. O primeiro motivo seria a forma de contabilizar a carga horária da professora. No município de Sorocaba, ainda que o tempo seja contabilizado em horas aula, a carga horária da professora da creche é diferente da carga horária das outras etapas. Mais recentemente, visando cumprir a lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso, houve alguns reajustes dentro da jornada de trabalho para garantir que um terço dela fosse dedicado a atividades extraclasse. Esta foi uma conquista de todos os professores e professoras do município.

O segundo motivo devido à imagem que as professoras formam sobre a sua profissão. Como já colocamos aqui antes, muitas vezes há uma tentativa de separar o cuidar e o educar, o que leva algumas professoras a rejeitar a parte dos cuidados, baseadas na imagem de professora que constroem baseadas nas vivências das escolas de ensino fundamental que são baseadas exclusivamente na atividade do “ensino” (CAMPOS, 2008). Vale aqui destacar uma questão importante ao se falar em creche. A creche faz parte da Educação Infantil. Ao adotar o termo Educação e não Ensino, como no Ensino Fundamental, ou Ensino Médio, temos pistas para uma proposta não escolarizante, diferente das demais etapas da Educação Básica, que, como afirma Cerisara (1999), a prevaleça o educativo sobre o institucional “[...] estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social.”(p.16). Neste aspecto, o estágio pode aproximar a futura professora da creche enquanto campo de trabalho no qual irá atuar.

O terceiro motivo são os currículos de formação de professores, que, como vimos anteriormente, não costumam abordar os conteúdos específicos para a creche, “como o desenvolvimento nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos.” (CAMPOS, 2008, p.128). Campos (2008) nos traz a necessidade de se construir uma nova identidade para a professora que irá atuar na creche, como uma formação inicial fundamentada teoricamente de forma mais exigente, desconstruindo aquela visão construída pela imagem tradicional da professora que dá aulas com quadro negro e giz, traz atividades e dá lições.

O humano está na essência da profissão docente, o que cada vez mais mostra que a formação docente não pode estar assentada sobre a racionalidade e objetividade, o professor não é mero executor de rotinas, em seu trabalho. Durante seu dia o professor precisa tomar decisões que são pautadas pelo *habitus*, estruturas a partir das quais as práticas são geradas baseadas nas vivências passadas dentro da cultura daquele grupo e de sua lógica de existência, trazendo suas marcas individuais e as marcas sociais ao mesmo tempo.

Percebemos que tomar o campo de atuação da futura professora para o centro da formação de professores é importante. “Este é, pois, o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento (teórico-prático) da realidade (no nosso caso, a educação infantil), antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir.” (PIMENTA, 1994, p. 45).

O estágio supervisionado constitui uma oportunidade de formação continuada para o professor na medida em que há a interação. A articulação entre a formação inicial e a formação continuada é importante, pois, precisamos considerar a formação de professores como um processo para a toda a vida profissional, num constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática, um *continuum*:

Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. (GATTI *et al*, 2019, p.183)

O momento atual de pandemia pode ser usado como exemplo de como o que acontece em nossa sociedade reflete na creche. De repente, professores e professoras experientes, tiveram que pensar juntos novas formas de ser e estar na profissão. Aprender a se comunicar com as crianças e famílias por meio de redes sociais, utilizar novas linguagens, novos meios. Na rede de Sorocaba, as semanas que antecederam a instituição das Atividades Não Presenciais (ANO) na cidade envolveram muito debate com grupos de professores organizados, Fórum de Educação Infantil e Conselho Municipal de Educação. Nem sempre o resultado pode ser considerado o ideal, mas o caminho trilhado coletivamente já é significativo e importante na construção da identidade docente. A importância da orientadora pedagógica na creche enquanto formadora também foi evidenciado.

Consequentemente trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: a autoformação dos professores e a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2017, p. 56).

Os momentos para estudo e formação devem compor a jornada de trabalho do professor, este direito é regulamentado pela lei 11.738/2008 que institui o piso salarial do magistério, determinando em seu artigo 2º, parágrafo 4º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”. Os outros 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor deve ser destinado à atividades extraclasse, que incluem a formação continuada.

## **2.5 Estágio**

Mais do que o cumprimento de uma obrigação legal para aquisição do diploma de pedagogia, o estágio supervisionado na educação infantil, principalmente na creche, deve ser encarado como uma oportunidade de imersão no universo onde a

profissão de professor acontece. Vamos tratar aqui neste trabalho, mais especificamente do estágio supervisionado obrigatório, componente estabelecido legalmente como uma parte do currículo dos cursos de formação de professores.

O estágio supervisionado obrigatório constitui um importante período na formação do futuro professor, “[...] o estágio é um momento de reflexão, de observar-se enquanto professor e por esse momento pode-se repensar as práticas que se melhore a cada dia enquanto profissional” (RODRIGUES, 2013, p. 1031).

Estabelecido pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu parágrafo 6 que prevê o estágio curricular supervisionado como um componente obrigatório no currículo dos cursos de licenciatura, configura o estágio supervisionado como uma parte importante da formação de professores. Neste componente curricular, a socialização do estudante de Pedagogia com a creche é importante para que ele conheça os bastidores e como se dá a profissão para além dos momentos com as crianças. Perceber as dinâmicas de interação entre os atores envolvidos na creche, desde as merendeiras, equipe de limpeza, auxiliares de educação, auxiliar administrativo, diretora, orientadora pedagógica, famílias, crianças, Secretaria de Educação e comunidade no geral. “A formação de um novo professor requer sua iniciação em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana.” (SARTI, 2009, p.134).

Muitas vezes o estágio supervisionado obrigatório pode ser pensado como um momento de o estudante colocar em prática os conhecimentos teóricos que ele aprendeu na graduação, reconfigurando a relação entre teoria e a prática. Quem nunca escutou a frase que se tornou clichê “Na prática a teoria é outra”. Para Pimenta e Lima (2017) nesta frase entre outras que trazem essa oposição entre teoria e prática, com a ideia de que os cursos são apenas teóricos e que a profissão se aprende somente com a prática é possível constatarmos que “[...] no caso do curso de formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 2017).

Ao aprofundar nossos estudos sobre identidade e identidade docente, percebemos que a dança entre o velho e o novo, se dá não somente entre alguém que adentra o campo e alguém que tem mais tempo de vivência dentro deste campo. Percebemos que o encantamento e desencantamentos que percebemos em alguns

estagiários ao ver qual era o trabalho docente na creche, quebrava estereótipos ao deparar-se com conceitos “dar aula” para crianças pequenas. Talvez este velho e novo possa se dar entre conceitos que se ressignificam, mas para isso, é necessário abertura ao outro, buscar compreender o seu contexto e compartilhar vivências, aprendizagens, planos. Perceber as formas de agir, de pensar, de ser professor, uma oportunidade de aprender o *hábitus* da profissão.

Os professores mais “antigos” podem ter certo receio de receber estagiários, pois estes muitas vezes munidos de seus conteúdos e ideais assumem uma postura de apontar o que na opinião dele está errado, rotulando os professores. Ao conviver com os estudantes é comum ouvir relatos de escolas que se recusam a aceitá-los. Estas situações podem criar uma barreira entre a Universidade e a Creche.

O estágio supervisionado não deve ser um momento apenas de observação e imitação de modelos, é preciso que haja um olhar crítico a partir do embasamento teórico articulado com a realidade vivenciada no estágio. O estágio supervisionado obrigatório também não é um momento de aprender a prática desvinculada da teoria, como técnicas e receitas de como fazer. Este pensamento de que um bom professor deve apenas dominar técnicas e metodologias era responsável também por programas de formação continuada de professores que não tinham uma continuidade e eram afastados de seu contexto de trabalho (PIMENTA E LIMA, 2017). As situações não podem ser homogêneas a ponto de um conjunto de técnicas resolverem as situações do cotidiano na creche. “Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.31). É importante que o estagiário tenha uma postura crítica, sem perder essa essência do humano e não apenas a crítica pela crítica, mas em um diálogo, buscando pensar junto com a professora. Criar esta parceria deveria ser uma meta. Para Sarti (2009), quando ambos se colocam como aprendizes, professores e estagiários, o estágio se transforma em uma oportunidade formativa para ambos. Martins (2018) ao estudar a interação entre professora e estagiária numa sala de primeiro ano, afirma que a formação continuada da professora só acontece quando há a possibilidade de escuta da estagiária, uma interlocução que permita à professora se atualizar junto às novas pesquisas, conhecer novas possibilidades. Percebemos que o estágio supervisionado necessita de um momento de partilha e de reflexão coletiva, precisa

haver esta dança, compartilhando os passos, os descompassos, as agruras, a beleza e a poesia.

### **3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE TRILHAMOS**

O objeto de investigação deste trabalho nasce de inquietações de uma professora de creche. Precisei de um longo caminho para perceber-me enquanto pesquisadora, no começo não me achava digna ou pensava que precisaria necessariamente me distanciar de meu objeto de investigação. Este é um dos pontos que Menga Lüdke e Marli André (2018) desconstroem ao trazerem a pesquisa para o cotidiano dos professores, que em suas vivências se deparam com questões que os instigam, despertando sua curiosidade. Quem sou eu para falar de identidade docente na creche? Sou uma professora de creche e pesquisadora. Ao refletir sobre o conhecimento científico, Fortunato (2017) nos traz sobre a subjetividade da ciência. Para ele a pesquisa é sempre pessoal mesmo que se pretenda a neutralidade e objetividade pois “há que se considerar que toda ciência é produzida por alguém, em determinado lugar, em determinada época.” (FORTUNATO, 2017, p.437).

Movida por essas inquietações, o percurso metodológico deste trabalho é traçado dentro da perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa buscando abarcar toda a riqueza e complexidade do tema. Apesar deste caráter pessoal, subjetivo, a pesquisa de caráter qualitativo não pode ser considerada como uma atividade esvaziada de rigor e comprometimento científico, pelo contrário. Lüdke e André (2018) afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 1). Dessa forma a pesquisa nasce em seu contexto social e histórico, que a humanidade vem construindo através do tempo e carrega em si suas marcas. “A construção da ciência é um fenômeno social por excelência” (LUDKE e ANDRÉ, 2018, p. 2).

No contexto de nossa investigação, vamos partir da experiência vivenciada na creche dentro do Programa Residência Pedagógica (2018-2019), no qual atuei como preceptora. Ao observar as interações entre as professoras e estagiárias, percebi que no encontro desses sujeitos há uma grande potencialidade formativa e que a docência

na creche precisa ser pesquisada. Desde a LDB 9194/96 houve evolução nessa profissão, a forma como se deu a formação das professoras e a busca pelo reconhecimento da profissão docente na creche suscitam questionamentos. Mas, para embasar as concepções formativas, precisamos entender o como se dá a construção da identidade docente das professoras que atuam na creche e do estagiário licenciando em Pedagogia, considerando a relação da professora que os recebe e supervisiona com esses estagiários, considerando esse encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos.

Neste percurso temos como fundamento também Minayo (2009), que define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 16). Em nosso percurso metodológico utilizaremos a pesquisa bibliográfica e a entrevista narrativa. Buscaremos primeiramente levantar os trabalhos realizados sobre a identidade docente na creche e para tal, realizaremos um mapeamento sistemático. Nesta fase inicial de nosso percurso, nos apoiaremos nos estudos de Rocha e Nascimento (2018) sobre o Mapeamento Sistemático, que o apresentam como uma importante ferramenta para os pesquisadores que se propõem a conhecer seu objeto de estudo, procurando em bancos de dados de acordo com critérios pré-estabelecidos, as produções que abordem a identidade docente e a creche.

### **3.1 Mapeamento Sistemático**

Trilhando o início deste percurso metodológico, buscando as primeiras pistas sobre o tema identidade docente na creche, realizei o mapeamento sistemático. De acordo com Rocha e Nascimento (2018, p.3), o mapeamento sistemático auxilia o pesquisador a entender seu objeto, posto aqui como a identidade docente na creche, e a “percorrer uma trajetória de ideias” sobre ele. Ainda de acordo com os autores, o mapeamento sistemático inicia-se com a criação de um protocolo, com três etapas: O objetivo; critérios de seleção, inclusão e exclusão; e as palavras chaves (ROCHA e NASCIMENTO: 2018, p.4). Este encaminhamento veremos a seguir.

Com o objetivo de verificar as produções sobre identidade docente na creche foi realizada uma busca utilizando os termos “identidade docente” “creche”, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitando o período de 2.000 à 2.018, na área da Educação, eliminando as duplicatas e utilizando como critérios: incluir trabalhos que apresentassem as duas palavras chaves em seu título ou resumo, excluindo trabalhos que não abordassem a constituição da identidade docente na creche como objeto de estudo, ou trabalhos que não fosse possível acessar seu resumo na *web*.

A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que retornou um total de 1.023 trabalhos entre teses e dissertações que traziam o termo “identidade docente” ou “creche”. Selecionando os trabalhos que continham os dois termos, este número caiu para 5 e aplicando os critérios de exclusão, restaram apenas 3 trabalhos.

A busca na BDTD pelos termos “identidade docente” e “creche”, utilizando a ferramenta de busca avançada, que seleciona apenas os trabalhos que contenham os dois termos, retornou um total de 7 trabalhos. Que após a eliminação de duplicatas e os critérios de inclusão e exclusão, restou apenas 1 trabalho. O resultado é apresentado na tabela 1.

ID	Base de Dados	Título	Autores	Ano	Tipo
1	Banco de Teses e Dissertações CAPES	<b>SER PROFESSORA DE CRECHE: CONSTITUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL</b>	GOMES, FERNANDA PEREIRA DAS CHAGAS.	2016	Dissertação
2	Banco de Teses e Dissertações CAPES	<b>De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche'</b>	SILVA, DILMA ANTUNES.	2015	Dissertação
3	Banco de Teses e Dissertações CAPES	<b>Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade</b>	CAMILO, RUBIA DA CONCEICAO	2018	Dissertação
4	BDTD	<b>Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários</b>	OLIVEIRA, ROSMARI PEREIRA DE	2013	Dissertação

Tabela 1: Trabalhos selecionados no mapeamento sistemático

Os trabalhos revelam algumas especificidades quando falamos da professora de creche, como a exigência de formação que ocorreu com a LDB em 1996 e a partir de então os municípios lançaram mão de programas de formação para as pessoas que trabalhavam com as crianças pequenas se enquadrassem nessa nova exigência, o que também significou um novo status para esse profissional e uma mudança de vida para os atores envolvidos. Encontramos também nas produções a questão da diferente organização do trabalho da professora de creche com relação ao ensino fundamental e à pré-escola.

ID	Autor	Objetivo segundo os autores
1	GOMES (2016)	analisar o processo de constituição da identidade profissional de quatro professoras que atuam em creche, com crianças de 4 meses a 3 anos, na perspectiva de Dubar (1997, 2009) acerca da identidade
2	SILVA (2015)	Investigar o processo de constituição identitária de professoras de educação infantil que atuam em creche, especificamente aquelas que iniciaram seu trabalho nesse campo como pajens e auxiliar de desenvolvimento infantil
3	CAMILO (2018)	analisar as implicações das formas de organização do trabalho na construção das identidades de professoras que atuam no cuidado e educação de crianças de zero a dois anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Belo Horizonte
4	OLIVEIRA (2013)	analisar as implicações das formas de organização do trabalho na construção das identidades de professoras que atuam no cuidado e educação de crianças de zero a dois anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Belo Horizonte

Tabela 2: Objetivo segundo os autores

Isto nos leva a pensar em qual significado o estágio pode ter na formação do futuro professor, pois a imagem que temos da creche é constituída de forma mítica se não tivermos a vivência na creche e diferente do ensino fundamental e média, mesmo que a pessoa tenha frequentado a creche quando criança, esta lembrança não estará vívida em sua memória como as vivências do ensino fundamental.

A abordagem qualitativa foi unânime nos trabalhos e as metodologias foram as mais diversas e em todas eles viu-se a necessidade de perceber o professor em sua complexidade, sendo a entrevista o instrumento com maior ocorrência de uso. O primeiro utiliza como metodologia a entrevista semiestruturada.

ID	Pesquisa	Metodologia de levantamento de dados
----	----------	--------------------------------------

1	GOMES (2016)	Entrevista semiestruturada
2	SILVA (2015)	Entrevista não diretiva, estudo bibliográfico, levantamento dos estudos sobre identidade docente apresentados ao longo da última década no GT07 da ANPED
3	CAMILO (2018)	Análise documental, observação do contexto de trabalho, entrevistas e formulário complementar
4	OLIVEIRA (2013)	Entrevistas

Tabela 3: Metodologia de levantamento de dados dos trabalhos selecionados

Para compor a identidade docente, do professor que trabalha na creche, os trabalhos estudaram alguns elementos considerados pelas autoras como constituintes da identidade docente na creche. As histórias de vida e trajetória pessoal aparecem em todos os trabalhos. Nóvoa afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 17). Formação, trajetória profissional e profissionalização parecem ser pontos importantes.

ID	Autor	Elementos constituintes da identidade docente na creche analisados
1	GOMES (2016)	História de vida; concepções de infância, de criança e de brincar; concepções de creche e de ser professor de creche; marcas da formação inicial e de formação continuada; condições de trabalho, papel da família e compreensão da função da professora de creche; afetividade; papel da equipe gestora na constituição da identidade da professora.
2	SILVA (2015)	Origem humilde e marcas da infância, trajetórias pessoais e de profissionalização; dimensão afetiva da prática pedagógica; condições de trabalho, hierarquização, rotina e desvalorização profissional.
3	CAMILO (2018)	Perfil pessoal; formação e escolhas profissionais; ponto de vista das professoras sobre a organização do seu trabalho; ações de cuidado e educação; relações (professoras, auxiliares, crianças, famílias); significados atribuídos pelas professoras ao cargo; carreira, condições de trabalho e remuneração; significado atribuído às ações (maternagem, amor, cuidar, educar, brincar); compartilhar a docência.
4	OLIVEIRA (2013)	História de vida das professoras, sobretudo sua trajetória profissional; representações e expectativas sobre sua identidade profissional como docente; opinião sobre as questões de gênero que perpassam a atividade profissional com bebês; percepções sobre as

		práticas desenvolvidas em berçários, especialmente em suas concepções de currículo.
--	--	---

Tabela 4: Elementos constituintes da identidade docente na creche analisados

As entrevistas narrativas incorporadas aos aportes teóricos, serão elementos que nos darão pistas para uma melhor forma de pensarmos a formação inicial e continuada no que concerne à importância de vivenciar estas especificidades na creche no percurso identitário dos sujeitos em formação.

### 3.2 Entrevistas narrativas

Após esta contextualização, vamos, por meio de entrevistas narrativas, ouvir as professoras e estagiários sobre suas vivências no estágio e as potências desses encontros entre sujeitos em diferentes tempos formativos: o estagiário, ainda em seu processo inicial de formação e o professor um profissional em exercício, em processo de formação continuada na creche.

A entrevista narrativa, segundo Sandra Jovchelovitch e Martim W Bauer (2000) classifica-se como um método de pesquisa qualitativa, sendo considerada “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas.” Para ouvir os professores mais profundamente, a entrevista narrativa coloca-se como um método que visa restringir o entrevistador, na medida em que busca obter uma versão da perspectiva do entrevistado, que no caso da entrevista narrativa é chamado de informante, com a mínima influência possível do entrevistador. Ouvir o que o informante tem a contar respeitando sua linguagem utilizada durante a narração dos fatos (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000).

Ao pensarmos na neste itinerário metodológico, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) temos este percurso delineado conforme as fases de desenvolvimento da entrevista narrativa trazida pelos autores, que são: Preparação; Iniciação; Narração central; Fase de perguntas; Fala conclusiva. Durante a preparação faremos uma imersão no campo, explorando-o e buscando compreender o contexto da creche e as relações de poder que o compõem, bem como os sujeitos nele envolvidos.

Primeiramente formularemos as questões exmanentes, que darão abertura para que os sujeitos contem sobre si e de suas experiências no processo. As questões exmanentes, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), representam os

interesses do pesquisado, considerando nossas bases teóricas, nessa questão inicial pediremos para que o informante nos conte sobre seu percurso e sua experiência no PRP.

Durante a narração central, trouxemos uma pergunta inicial e deixaremos que o informante conte sobre si e sua formação, buscando não interromper. Dando apenas encorajamento não verbal para que o informante continue sua narração até que ele dê sinais de que sua narração está finalizada. A este momento de finalização, quando o informante sai de sua narrativa e volta ao tempo atual, dando sinais de que sua narrativa chegou ao final, Jovchelovitch e Bauer (2002), denomina de “coda”. A coda nos dará a abertura para passarmos para a próxima fase.

Na fase de perguntas, ou questionamentos, vamos traduzir as questões exmanentes em questões imanentes. O que consiste em voltar ao que o informante narrou, fazendo perguntas como “o que aconteceu então?”, evitando “por que?” para que a entrevista não tome um tom de interrogatório e evitando também julgamentos, utilizando as próprias palavras do informante. Por se tratar de uma entrevista não estruturada, este processo é dinâmico e, apesar de utilizarmos a mesma comanda no início da entrevista narrativa, as perguntas imanentes dependerão do que o informante narrar e o que o pesquisador entender necessário aprofundar ou esclarecer. A intenção é que o informante se sinta livre para narrar, ultrapassando a ideia de perguntas e respostas. Em alguns casos, poderá haver a necessidade de uma segunda entrevista, caso reste alguma dúvida sobre algum acontecimento narrado ou durante o processo de análise das entrevistas, o pesquisador ainda sinta a necessidade de explorar algum dos pontos narrados.

Esta dinâmica entre perguntas exmanentes e imanentes são uma forma de tentar adentrar na narrativa do sujeito durante a entrevista, num movimento que parte de fora, para adentrar a fala na situação contada pelo informante. As questões imanentes surgem durante a narração e são uma maneira de nos aprofundarmos nela, usando a própria linguagem do entrevistado.

Na fala conclusiva a gravação será interrompida e, numa conversa mais descontraída, é possível se perguntar “por quê?” e ter mais informações sobre o contexto que podem ajudar na interpretação dos dados. Após esta fase, é importante que se realize anotações imediatamente após o término da entrevista.

No contexto atual da pandemia, para evitar possível contágio e respeitando as orientações de distanciamento social, este processo foi realizado, preferencialmente, via videoconferência. As narrativas foram transcritas buscando ser o mais fiel possível, com consentimento dos informantes, que depois de ler assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a identidade dos entrevistados, utilizaremos nomes fictícios para cada informante, bem como para a escola em que se passou o processo.

Por meio da análise temática descrita por Jovchelovitch e Bauer (2002), vamos examinar as entrevistas buscando capturar também o que os encontros no campo do estágio supervisionado significaram no percurso da construção da identidade docente para os sujeitos em diferentes posições institucionais. Vamos partir da construção dos eixos dos estigmas, das expectativas, a percepção do que é ser professor na creche, o sentido que os encontros tiveram para cada um, como eles se viam e viam o outro nesses encontros, estando abertos para a possibilidade de repensar estes eixos após a leitura das entrevistas transcritas.

## 4 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DE NOSSA PESQUISA

Acontecimentos excepcionais e alheios a nós perpassam esta pesquisa, pois durante sua realização uma pandemia começou e até a sua conclusão, não temos uma perspectiva clara de quando ela acabará. Consideramos que este contexto de pandemia constitui os dados da pesquisa, na medida em que afetou em certa medida o percurso metodológico

### 4.1 Contexto da Pandemia COVID-19

No decorrer desta pesquisa, algo que à população geral era inimaginável aconteceu: fomos acometidos por uma pandemia. Aproximadamente em março de 2020 a vida dos brasileiros ganhou novos rumos graças ao COVID-19, nome oficial da doença, que depois de assolar diversos países, chegou ao Brasil. No começo o Coronavírus era um tema que víamos pela TV e pela internet.

Em dezembro de 2019, ouvíamos falar sobre o vírus que parou a China, tendo começado na cidade de Wuhan, se espalhou com facilidade causando muitas mortes, causando o confinamento e terror do outro lado do mundo. O vírus começou a circular pelo mundo e então, em março de 2020, após aproximadamente um mês do registro do primeiro contágio em Roma, assistimos atônitos ao caos na Itália, onde, com o colapso do sistema funerário, os corpos precisaram ser transportados em caminhões do exército.

Esta não foi a primeira pandemia na história da humanidade, mas foi a primeira após o advento da internet. Entre temores, notícias ruins e notícias falsas, as chamadas *fake news*, vimos o coronavírus se aproximar do Brasil como um tsunami. Saindo dos países ricos em direção à América Latina.

Ainda em março, assistimos Guayaquil, cidade do Equador, num colapso hospitalar e funerário, em que as pessoas caíam mortas, os corpos das vítimas do vírus ficavam nas casas ou eram colocados na rua. Em meio à uma crise política, os brasileiros assistiram ao que o SARS COV 2, nome oficial do vírus, poderia causar em um país mais pobre.

O primeiro caso oficial no Brasil foi registrado em 26 de fevereiro, um homem de 61 anos que havia viajado para Lombardia, o epicentro da doença na Itália. A

doença afetou inicialmente as camadas mais ricas da sociedade e os casos que eram tratados nos hospitais mais caros de São Paulo, sendo que as infecções eram importadas, não havia ainda a transmissão comunitária, que é quando não se consegue rastrear a origem do caso. Em meados de março, ouvimos relatos do que poderia ser a primeira morte no Brasil, uma mulher de 63 anos que teria sido infectada por sua patroa, que viajou para a Itália. Hoje, a primeira morte pelo COVID 19, nome oficial da doença causada pelo vírus, considerada oficialmente no Brasil é de uma mulher de 57 anos, diarista, moradora de um conjunto habitacional na cidade de São Paulo, que faleceu em 12 de março, não se sabe a origem do contágio, mas os jornais contam que após sua morte, mais quatro familiares seus também morreram vítimas da doença. Apesar de vivermos numa era de informações rápidas e conexão com o mundo todo pela internet, no Brasil, tivemos a demora de confirmação dos casos e em alguns momentos a dificuldade de acesso às informações sobre a doença, apenas no final de abril houve a confirmação de que esta seria a primeira morte.

A previsão dos cientistas era de que se nenhuma providência fosse tomada, as mortes por COVID-19 no Brasil seriam acima de um milhão. Mesmo vendo todo o caos causado pelo vírus no mundo, o atual presidente de nosso país vem desdenhando o vírus desde o começo, dando declarações de que a COVID-19 não passava de uma “gripezinha”<sup>6</sup> entre outras que minimizam a gravidade da situação e foi amplamente divulgado e criticado pela mídia no Brasil e no Mundo. Com a disseminação mundial do vírus, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19.

Vimos o número de casos aumentar e a transmissão comunitária ser declarada na portaria nº 454, de 20 de março de 2020 publicada no Diário Oficial da União nesta mesma data. Em Sorocaba, o primeiro óbito foi confirmado em 28 de março, um homem de 92 anos, que estava internado desde o dia 23 de março e era um dos três casos confirmados da doença na cidade.

Como em muitos países, no Brasil, a suspensão das aulas foi uma das primeiras medidas para a contenção da transmissão do vírus, mas como havia divergências quanto a isso entre o Governo Federal e Estaduais, a decisão ficou a cargo de cada estado e município. Em Sorocaba, seguindo a decisão do governo do

---

<sup>6</sup> <https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2020/07/11953165-gripezinha--historico-de-atleta-e-aglomeracoes-a-cronologia-de-bolsonaro-ate-contrair-o-coronavirus.html>

estado de São Paulo, as aulas foram suspensas a partir do dia 23 de março pela Instrução Normativa SEDU/GS nº 2 de 18 de março de 2020. Despedimo-nos da creche e de nossas crianças com um até breve, sem imaginar que não voltaríamos a ter aulas em 2020.

Como traz Santos (2020), existe o sul da quarentena, não como espaço geográfico, mas como espaço-tempo político, social e cultural, no qual alguns grupos se encontram em maior vulnerabilidade dentre eles, as mulheres, os trabalhadores precários, informais, moradores de rua e nas periferias pobres das cidades. Nesse sul, encontram-se a maioria das professoras das creches enquanto mulheres trabalhadoras. Ainda assim, diferente dessa classe profissional, nem todos os brasileiros tiveram ou tem o privilégio de cumprir uma quarentena. Na situação atual de crise política e sanitária do nosso país, colocou-se para muitos o dilema de escolher entre “morrer de COVID ou morrer de fome”.

A pandemia veio abruptamente impondo um mundo para toda a humanidade, um mundo em que estar longe é uma necessidade, abraços e uma proximidade menor que 1,5 metros não nos é permitido. Como ficamos nós professores? Numa situação em que nunca se viveu, neste momento, muitos professores e professoras estão trabalhando em seu lar e a creche e a escola adentrou a casa das crianças. Muitas questões suscitam neste momento, e esta profissão essencialmente humana mais uma vez se vê em um ponto em que a mudança se faz necessária e as consequências das mudanças que se fizeram necessárias ou nos foram impostas assombram como uma herança incerta para educação na pós pandemia. Mas como cantava Belchior: “No presente a mente, o corpo é diferente/ E o passado é uma roupa que não nos serve mais”.

No mês de outubro de 2020, o Brasil ultrapassou a marca de 150.000 mortes, e segundo levantamento (com números até 30 de setembro) feito pela Universidade Johns Hopkins, dos Estados Unidos, divulgado pela BBC News<sup>7</sup>, dos dez países com maior índice de morte per capita, seis deles estão na América Latina e o Brasil ocupa a quarta posição. Se considerarmos os números de morte, até o começo de outubro de 2020 o Brasil era o segundo país em mortes totais no mundo. A situação do país no decorrer da pandemia não melhorou e em 19 de junho de 2021, atingimos

---

<sup>7</sup> Matéria divulgava em 2 de outubro de 2020 intitulada Em gráfico, os 10 países do mundo com mais mortes per capita por covid-19, disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54390838>

oficialmente o triste número de 500.000 mortos pela COVID-19, batendo a cada dia um novo recorde de mortes, ultrapassando 2.000 mortes diárias pela doença. A humanidade espera por um remédio ou uma vacina que talvez ainda demore meses ou anos para chegar a todos, e enquanto isso, vamos nos adaptando no melhor e no pior sentido da palavra, no que alguns chamam de “novo normal” que normaliza as injustiças e a necropolítica, que coloca na rota da morte os mais pobres, e a necroeducação, que exclui aqueles que não tem condições de acesso à essa nova forma de escola, que vem sendo chamada de ensino remoto (LIBERALI, 2020). Apesar disso professores, professoras e comunidade em geral ainda buscam meios de amenizar a crise que se coloca e escancara, colocando luzes como de holofote em problemas que convivemos e buscamos solucionar desde sempre e que foram agravados de forma substancial.

Este contexto de pandemia mudou a forma de nos relacionarmos, pois hoje as aulas e reuniões são realizadas por videoconferência, o contato com as crianças é feito por meio de redes sociais com mensagens, fotos, vídeos, áudios e todos os meios que se fazem possíveis. A pandemia de COVID-19 de alguma forma permeia o trabalho, impactando diretamente na metodologia de pesquisa como veremos a seguir. Atualmente buscamos novas formas de ser professores e professoras, buscando o inédito viável, que como coloca Liberali (2020) baseando-se em Vigotski: “... eventos dramáticos vivenciados em nossa história marcam cada um de forma absolutamente singular. No entanto, certamente podem ser base para ampliação nossas formas de agir no mundo.” (p. 20).

#### **4.2 O contexto da creche em Sorocaba e os sujeitos de nossa pesquisa**

A cidade de Sorocaba figura na história do surgimento das primeiras escolas maternas operárias do Brasil em meados da década de 1920. Essas instituições, como característica deste tempo histórico, eram voltadas à guarda dos filhos dos trabalhadores, mas não como um direito dos trabalhadores ou de seus filhos, mas com um caráter filantrópico (KUHLMANN, 1998). Ano final da década de 1980, além da filantropia que era responsável pelos atendimentos das crianças, foram criadas creches domiciliares, com a figura das mães crecheiras, que eram mulheres leigas que se encarregavam da guarda e cuidados das crianças. Apenas entre 1989 e 1992

se iniciam as creches institucionais sob responsabilidade da Secretaria de Promoção Social, sendo que por volta de 1997 ainda surge iniciativa de creche em domicílio. A expansão das creches enquanto instituições se deu com a inclusão da educação infantil nos recursos federais (JOCHI, 2018).

Atualmente, de acordo com o site oficial da Secretaria de Educação, Sorocaba conta com 91 Centros de Educação Infantil (CEI) que atendem a etapa da creche, sendo que 20 desses são de gestão compartilhada, ou seja, a gestão das unidades é de responsabilidade do terceiro setor. Além das CEI, nove Instituições de Educação Infantil Conveniadas também atendem Creche. Dados do censo escolar de 2019, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup> mostram que o número de matrículas iniciais em creches municipais nesse ano foi de 11.809, sendo 2.840 no período parcial e 8.969 no período integral em Sorocaba.

Com uma população estimada em 687.357 pessoas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>9</sup>, Sorocaba conta com 1054 professores que atuam em creche, sendo 563 no setor público e 491 no setor privado.

Situada no município de Sorocaba, devido a alguns problemas como à proximidade com a Rodovia e tamanho pequeno para a demanda, desde 2014 a creche onde acontece nossa pesquisa funciona num prédio novo no modelo, conhecido como FNDE. Este modelo de construção é parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) os prédios são construídos com assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Proinfância possui alguns projetos padronizados de prédios que são fornecidos pelo FNDE e são facilmente reconhecidos. Com as características cores deste modelo de construção, o prédio exibe sua fachada amarela e azul, possui um prédio administrativo, onde ficam as salas da diretora e das professoras onde se realizam as reuniões de Horas de Trabalho de Planejamento Coletivo (HTPC) e os funcionários fazem suas refeições, um depósito de materiais pedagógicos e de escritório, banheiros para os adultos masculino e feminino, e a sala da secretaria onde vemos uma divisória dividindo um espaço onde foi improvisado uma sala para a orientadora

---

<sup>8</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

<sup>9</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>

pedagógica. Anexo a este prédio, fica o refeitório coberto, e uma segunda construção com uma área de serviço descoberta, cozinha, lactário, área de serviço e lactário.

O espaço externo da creche é amplo, arborizado, com areia, gramado parque e pátio descoberto. O prédio foi projetado para receber crianças de zero a três anos, com duas salas com banheira e espaço de alimentação, duas salas com banheiros com vaso pequeno e chuveiro e espaço com pia baixa com quatro torneiras e uma pia de tamanho padrão, duas salas com pia padrão apenas e duas salas com apenas o balcão de granito comum à todas as salas. Entendemos que as salas foram projetadas para atender respectivamente, as turmas de berçário, creche I, creche II e creche III. Porém, no ano de 2018 havia duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que a diminuição do espaço para as turmas de creche, principalmente a sala de creche I, que tinha apenas duas turmas, tinha crianças acima do limite previsto. No ano seguinte, com a saída das turmas de primeiro ano, este número se estabilizou inicialmente.

Para atender as turmas, trabalhavam na creche 09 professoras, 02 com as turmas do ensino fundamental e sete com as turmas de creche, sendo que uma professora trabalhava em regime de contrato temporário, substituindo um professor que estava afastado. Também compunham o quadro de adultos que atendiam a creche 18 auxiliares de educação e 06 estagiárias remuneradas, com contrato por intermédio de uma agência de estágio. Aquele foi o último ano que a creche comportou salas do Ensino Fundamental e até o encerramento deste trabalho dedicava-se exclusivamente a crianças de zero a três anos.

A primeira vez que surgiu a possibilidade de a escola participar do Programa Residência Pedagógica, pareceu muito com uma oportunidade de ter mais pessoas para trabalhar no contexto de salas com o módulo do número de crianças excedido. Sem mais informações sobre o projeto, inicialmente nenhuma professora se interessou. Mas uma pessoa escreveu sobre o programa num grupo de professores do WhatsApp, o que despertou o interesse.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) sofreu algumas críticas no que concerne ao conceito de residência, à destinação de parte da verba que antes financiava o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que vinha tendo êxito em seus propósitos e se destacando no campo de formação de professores, e o fato que o projeto precisaria estar necessariamente de acordo com a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia de que o dinheiro público deveria retornar para o setor público, convenceu a adesão da UFSCar ao PRP.

O PRP oferecia bolsa aos estudantes de Pedagogia que iriam cumprir o estágio curricular supervisionado dentro do programa, a um professor da educação básica, uma bolsa para atuar como preceptor na escola campo e a um professor da Universidade uma bolsa para atuar como coordenadora. Também foi oferecido um curso de formação aos preceptores na lógica de o programa acontecer articulando a disciplina de estágio e os projetos de interesse das escolas. O projeto para o PRP da UFSCar se alicerçava em dois pilares: a colaboração e as identidades docentes e significou uma aproximação entre a creche e a Universidade, colocando a creche como um local privilegiado na formação de professores e constituição de identidade docente.

O PRP na UFSCar tinha como pilares a colaboração e as identidades docentes, e buscava aprofundar e esses dois conceitos. A colaboração entendida como uma metodologia de formação de professores e as identidades docentes como construção ao longo da formação inicial principalmente no contato dos estudantes com a prática profissional.

A escola recebeu nove estudantes do sexto semestre do curso de Pedagogia da UFSCar Sorocaba, na faixa dos vinte anos, sendo um do sexo masculino. Oito estagiários bolsistas do programa e um voluntário, sem bolsa. Mesmo antes do primeiro contato presencial, formamos um grupo de WhatsApp que fazia parte da comunicação entre o grupo. Nas primeiras visitas todos estavam animados em conhecer a escola e munidos de seus cadernos anotavam sobre o contexto em que iriam estagiar. Como vimos anteriormente a prática de criticar e rotular as professoras durante o estágio mostrou suas marcas quando uma professora, a mais antiga da escola, colocou que o uso do caderno era muito incomodo. O sentimento de que ela estava sendo avaliada e julgada condiz com o que traz Pimenta e Lima (2017):

A crítica à didática instrumental gerou, em um primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, uma vez que se considerava esta como reprodutora de ideologias dominantes na sociedade. Tal percepção se traduziu em modalidades de estágio que se restringiam apenas a captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que justamente passou a se recusar os estagiários.

Juntos precisamos traçar estratégias para criar uma boa relação com as professoras e conseguir espaço para interação. Um diferencial que podemos perceber é exatamente a escuta das professoras, dos estagiários e a busca de soluções por meio do diálogo. A figura da preceptora mediando a imersão dos estagiários na creche, o campo de realização de estágio, mostrava-se importante ao mediar conflitos e refletir sobre as vivências. Algumas professoras contavam sobre o que os estagiários traziam e sobre planos que haviam feito para os próximos dias de estágio.

Foi importante, enquanto preceptora, poder dialogar com a Universidade, transitar também por esta cultura institucional e participar do percurso formativo dos estudantes, perceber a creche e suas professoras participantes desse processo formativo. Observar a relação entre as professoras de creche e as estagiárias, nos leva a pensar o processo de constituição da identidade docente na creche a partir do encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos: o estagiário, ainda em seu processo inicial de formação e o professor um profissional em exercício, em processo de formação continuada.

As professoras efetivas da creche e os estagiários participantes do PRP constituem os sujeitos desta pesquisa, que são quatro estudantes da UFSCar-Sorocaba que participaram do PRP na creche e duas professoras da creche. Convidamos para participar desta investigação os estagiários que participaram do PRP na creche e as professoras da creche que participaram do projeto, excetuando a professora que trabalhou em regime de contrato e uma professora que não está mais atuando na creche. Contemplar apenas as professoras efetivas se deu pela perspectiva de que as professoras efetivas estavam a pelo menos três anos na creche, participando da construção de sua cultura, impactando e sendo impactada por ela.

Excetuando esta professora que desenvolve esta pesquisa e as professoras que não se encaixavam no perfil estabelecido, tínhamos um quadro de quatro professoras. Destas, duas aceitaram participar da pesquisa. Para compor o quadro de sujeitos a serem entrevistados, temos também sete estagiários que aceitaram participar, de nove convidados, sendo que, durante este processo, uma estagiária desistiu de participar devido à problemas pessoais e duas deixaram de responder, assim, ao final tivemos duas professoras e quatro estagiárias. As quatro estagiárias são estudantes do último semestre do curso de pedagogia da UFSCar Sorocaba e

estão na faixa dos vinte anos de idade. Todas fizeram estágio remunerado, em escolas particulares ou públicas, antes da experiência no PRP e participaram do programa durante três semestres. Aqui serão conhecidas como Daniela, Isabel, Ana e Helena.

Daniela realizou o estágio principalmente na sala com crianças de um a dois anos de idade, Isabel realizou seu estágio na sala com crianças de dois a três anos de idade, Ana na sala com crianças de três a quatro anos de idade e Helena na sala com bebês de zero a um ano de idade.

As duas professoras participantes da pesquisa atuam na creche e serão conhecidas como Elisabete e Berenice. Elisabete está na faixa dos trinta anos e possui formação superior em letras e pedagogia, tendo experiência em ensino fundamental II e ensino médio. Está na Rede Municipal de Sorocaba há nove anos, sendo três deles atuando em creche. Berenice possui formação no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e concluiu recentemente o curso superior de Pedagogia. Tem experiência como auxiliar de educação, foi professora no ensino fundamental I numa cidade próxima à Sorocaba e trabalha na Rede Municipal Ensino de Sorocaba como professora há aproximadamente quinze anos.

A escolha do nome se deu após a realização da última entrevista. Na última fase do percurso metodológico da entrevista narrativa, chamada de fala conclusiva, quando o gravador já estava desligado, numa conversa em tom mais informal, a professora entrevistada perguntou se já sabíamos que nomes iríamos dar às participantes da entrevista e começou a falar das personagens de livro que ela admirava e deu a sugestão de que ela fosse chamada de Berenice, personagem muito marcante de um conto de mistério de um dos seus autores preferidos, Edgar Allan Poe. Neste conto de terror, Berenice, descrita como ágil, graciosa e transbordante de energia torna-se vítima da cruel obsessão de Egeu. Após padecer doente, seus dentes tornam-se a única parte saudável de seu corpo, e após sua morte, Edgar que, por tanto desejar seu lindo sorriso, num momento de surto, acaba por violar sua sepultura e arrancar seus dentes para guardá-los em uma caixa de ébano e tê-los sempre ao seu lado.

Apesar do tom lúgubre e aterrorizante, próprios dos contos de Edgar Allan Poe, ao pesquisarmos o significado do nome Berenice, percebemos que ele expressava

um pouco do que a história que esta professora trazia. E assim, olhando para as narrativas, escolhemos os nomes fictícios de acordo com os seus significados. Para tanto utilizamos o site Dicionário de Nomes Próprios<sup>10</sup>

Berenice, de acordo com o Dicionário de Nomes Próprios, significa “portadora da vitória”. Na entrevista narrativa de Berenice, tivemos o privilégio de conhecer a história de uma garota que sai de sua cidade natal em busca de novos horizontes, tornando-se uma professora realizada e sempre ávida por novas descobertas.

Elisabete, significa “Deus é abundância”, escolhemos este nome pois a abundância de paixão pela docência dessa professora ecoou em outras narrativas. Daniela significa “É o Senhor quem me julga”, e traduz o senso de justiça alcançado em sua trajetória como estagiária no que diz respeito ao julgamento das professoras mais experientes. Helena significa “A reluzente”, esse nome traduz a paixão e empolgação que sua narrativa traz. Isabel significa “aquela que cumpre promessas”, e escolhemos este nome, pois apesar da resistência inicial, a carreira docente tão conhecida por ela que tem uma família composta por muitos professores, foi escolhida. Ana significa “cheia de graça”, por atribuir em muitos momentos acontecimentos de sua vida às forças divinas, como o universo ou sorte, e estes momentos terem grande impacto em suas escolhas, como quem recebe uma graça. Esses nomes foram escolhidos arbitrariamente, e de forma alguma pretende reduzir as histórias dessas pessoas a eles, sendo que durante as escolhas foram escolhidos apenas um dos aspectos das narrativas que se aproximavam deles.

É importante lembrarmos o contexto de pandemia se instaurou no decorrer desta pesquisa e impactou diretamente na forma de realização das entrevistas narrativas e na forma de comunicação com os participantes dela. Todo o contato foi realizado por meio de aplicativo de mensagens de texto e de áudio. Durante a pandemia, o hábito de realizar ligação telefônica ficou restrito a pessoas muito próximas, imperando as mensagens. Durante este processo que antecedeu as entrevistas, duas estagiárias deixaram de responder às minhas mensagens, o que consideramos como uma desistência de participação. O link para a realização da entrevista foi enviado previamente, também pelo aplicativo de mensagem e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado, de acordo com a

---

<sup>10</sup> Dicionário de Nomes Próprios – Significado dos nomes. Endereço eletrônico: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/> Acesso em junho de 2021.

preferência do entrevistado, por e-mail ou pelo aplicativo de mensagens para ser lido e assinado.

Outro ponto importante, é que as entrevistas foram realizadas num período de suspensão de aulas e os sujeitos da pesquisa estavam em suas casas e alguns, como a própria pesquisadora, com seus filhos presentes. Houve algumas pausas, ocasionadas pela presença das crianças e outras ocasionadas por eventos adversos, que se tornaram corriqueiros neste período em que o a casa se tornou também, para muitos, a escola e o trabalho. Com exceção de uma das entrevistadas, que faz uma referência não verbal à pandemia, de forma geral, ela não aparece diretamente nas narrativas sobre a experiência do PRP na creche, mas está presente no contexto atual em que se realiza as entrevistas, e, portanto, elas são permeadas por ela de alguma forma.

## 5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A entrevista narrativa foi escolhida para este trabalho por ser uma metodologia de pesquisa que permite ouvir os sujeitos da pesquisa com menor interferência do entrevistador. Ainda assim, alguns fatores devem ser considerados, como, o que Jovchelovitch e Bauer (2000) denominaram de expectativas incontroláveis. As expectativas incontroláveis são as hipóteses que os sujeitos das entrevistas pressupõem sobre o que o entrevistador quer ouvir. Para os autores, dentro da entrevista narrativa, “A narração reflete a interpretação da situação da entrevista” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p.102). Considerando a participação da pesquisadora no PRP como preceptora, participante do processo, uma postura de ingenuidade quanto aos acontecimentos não pode ser tomada. Ainda que o PRP tenha sido encerrado junto a este grupo ao fim do terceiro semestre, estes fatores devem ser levados em consideração durante as análises da entrevista. Nosso objetivo durante as entrevistas foi deixar cada participante à vontade para falar sobre sua experiência no PRP.

Durante a realização das entrevistas, as informantes responderam à questão inicial, exmanente que foi a mesma para todas as participantes. Com base em nossos estudos preliminares desenvolvemos esta comanda que buscava disparar uma narrativa sobre seu percurso como profissional ou estudante e as experiências no PRP. “Conte-me sobre você, seu trabalho, sua formação, sua escolha da profissão/curso, seu caminho até o PRP e até aqui e me conte sobre sua experiência no PRP na creche, como você se via nesta experiência e o que esperava dela.”

Por se tratar de uma entrevista não estruturada, as narrativas tiveram seus tons dados pelas próprias informantes. Neste trabalho, para analisar as entrevistas utilizaremos a análise temática descrita por Jovchelovitch e Bauer (2002). Neste tipo de análise, as entrevistas são transcritas e posteriormente o texto é reduzido em unidades menores progressivamente até se chegar às palavras-chave por meio de generalizações e condensação de sentido.

Durante a análise individual de cada entrevista narrativa são criadas categorias para cada uma delas e, posteriormente fazemos uma generalização dessas categorias, ordenando-as de forma que se tenha uma categorização geral abrangendo todas as entrevistas narrativas.

Neste processo, considerando a dialogicidade da constituição da identidade docente e o caráter ao mesmo tempo individual e coletivo dessa construção, identificamos nossas categorias de análise, que chamaremos de Encontros. Escolhemos estas categorias/encontros devido à sua importância na constituição da identidade docente do professor de creche sendo que ela perpassa todos esses categorias/encontros. A primeira categoria de análise diz respeito ao percurso individual e denominaremos de Encontro com a Docência, que aborda a escolha do curso ou da profissão e o percurso formativo das participantes e a importância do estágio para a formação inicial. A segunda categoria de análise irá abordar especificidades do estágio e da docência na creche, e a importância de considerarmos a creche como campo de formação de professores, o Encontro com a Creche. A terceira categoria de análise irá abordar as experiências no PRP e as diferenças entre o programa e os demais estágios de acordo com os participantes desta pesquisa e a forma como cada participante se via e via o outro neste processo, O Encontro de olhares. A quarta categoria de análise é o Encontro com o trabalho coletivo, que irá abordar a importância do trabalho coletivo, seja nos encontros dos estagiários do PRP, seja no caráter coletivo da docência, principalmente na creche, apontado nas falas das entrevistadas. E a quinta e última categoria de análise irá abordar a relação do estágio e a possibilidade da formação contínua das professoras, O Encontro com o continuum da formação docente.

### **5.1 O Encontro com a Docência**

O encontro com a docência dos participantes ocorreu de forma singular para cada um. Para Berenice, de origem humilde, de uma região serrana e rural em que as perspectivas para seu futuro eram limitadas, a o curso de formação de professores se mostrava como uma oportunidade de elevação de status. Conforme ela nos contou, neste município do interior do estado, ela via poucas opções para o futuro, ou se casaria com um pequeno agricultor e formaria família e teria filhos levariam que trabalhariam no cultivo herdado, ou, com muita sorte, ela teria a oportunidade de trabalhar no comércio local, talvez conseguindo certa independência financeira, mas para isso precisaria ter algum contato que a apadrinhasse no ramo. Essa limitação imposta não lhe agradava. Quando soube por seus colegas de classe do ensino médio

que poderia se inscrever para cursar o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) que ficava em outra cidade para ser professora, aquela lhe pareceu uma grande oportunidade:

Me falaram assim, 'há tem uma inscrição no CEFAM'. O que é CEFAM? Nunca tinha ouvido falar, de outra cidade, uma pessoa que no máximo tinha ido viajar até a casa da minha avó que era duas cidades depois, nunca tinha ido para lugar nenhum. E, com 15 anos de idade, a minha família não ia deixar. Só que todas as minhas colegas queriam ir para o CEFAM, porque recebia uma bolsa e também porque iam ser PROFESSORA (ela diz a palavra pausadamente emoldurando a palavra no ar com as mãos e atribuindo glamour à palavra).

E meu pai, ixi, ficou assim, super orgulhoso. Ser professora, para um, no caso, para ele que estudou até a antiga quarta série e minha mãe também, onde ninguém nunca tinha pisado numa faculdade, nem ensino médio, onde ninguém da família tinha nenhum cargo importante, a não ser meu tio que trabalhava no departamento de estradas e rodagem, que na verdade era mecânico, era um máximo de importância que tinha na família. E meu pai, ele se aposentou como braçal. O braçal, no departamento do DR, seria alguém que corta mato na estrada então ele incentivou e falou 'Vamos fazer' e o resto era comigo dependia do meu estudo. E da sala eu lembro que apenas duas amigas conseguiram passar, o resto não conseguiu passar no processo seletivo e lá se foi que eu fiquei sabendo que era ser professora tendo contato com uma metodologia que fazia a gente pensar sobre as coisas e não aceitar as coisas como eram. Lá que eu fui descobrir que é história não realmente era positivista do jeito que tinha visto nos livros e aquilo começou a me encantar, mas querer ser professora realmente foi quando eu entrei numa sala de aula pela primeira vez. Ali sim eu decidi. (entrevista com a Professora Berenice)

Neste trecho da narrativa da Professora Berenice, podemos perceber que a carreira do magistério era uma oportunidade de elevação de status, pois abriria oportunidades de uma carreira e independência financeira. Diante do capital cultural de sua família, que tinha um nível de escolarização até o ensino fundamental apenas, sua ida para uma escola de nível médio-técnico em outra cidade seria a quebra de uma barreira social e cultural e a ascensão para um nível educacional nunca alcançado por algum outro familiar e ainda recebendo uma bolsa. Ela ganharia para estudar e trabalhar fora de sua cidade natal, subvertendo o sistema por ela conhecido e traçando novas e diferentes perspectivas de futuro. E então, uma garota de 15 anos, que não havia ido para muito distante de sua cidade, pois o mais longe que havia ido era para a casa de sua avó, que segundo ela, era distante duas cidades de sua residência, poderia sair dos limites das cidades conhecidas e traçar novas perspectivas de vida para ela e sua família.

Mesmo sem ter ouvido falar anteriormente sobre o CEFAM, Berenice considerou esta opção e, com a benção de seu pai, passou a estudar para a prova seletiva. O ingresso no curso de magistério era realizado por meio de provas eliminatórias, e, de acordo com Berenice, muitas de suas colegas de escola pleitearam uma vaga no CEFAM, mas poucas pessoas além dela conseguiram se classificar nessas provas. Apenas a aprovação no processo seletivo para o ingresso no curso de magistério já significou uma vitória pessoal.

Podemos perceber também o tom glamuroso que ela emprega à palavra PROFESSORA, enquanto gesticula com as mãos, como emoldurando a palavra em uma placa imaginária, buscando dar ênfase à essa importância que ter uma profissão reconhecida lhe dava. No decorrer do curso, a professora afirma ter descoberto que a história não era positivista, inferimos que para ela este termo tenha o sentido de que a história é algo diferente do que ela havia aprendido com os livros da escola, indo além de apenas aceitar as coisas como haviam lhe ensinado, suscitando um pensamento crítico, pensando sobre o que ela havia aprendido até então e buscar conhecer outras versões dessa mesma história, desenvolvendo uma postura de quem questiona e busca novos conhecimentos.

Inundada pelos conhecimentos que teve contato e pelas experiências vividas no curso de formação de professores, o primeiro encontro com a docência a fez querer ser professora. E ali, em seu campo de trabalho, exercendo sua profissão, ela se decidiu definitivamente pela carreira no magistério.

O decorrer da narrativa da Professora Berenice nos revela uma professora com vasto conhecimento sobre artes plásticas e musicalização, e ávida leitora de ficção científica e mistério e apreciadora de viagens. Inegavelmente, ela ultrapassou as barreiras que lhe eram impostas antes de sair de sua cidade para estudar. Podemos ver também o aumento do capital cultural.

Já no caso de Elisabete, que tem sua primeira graduação em letras, seu percurso passa pela decisão em ser professora dos maiores. Começou dando aulas de inglês como professora eventual. Chamamos de professora eventual, a profissional que trabalha substituindo as professoras efetivas (concursadas sob vigência estatutária ou as contratadas com vínculo pelas Consolidações da Leis de Trabalho – CLT). Portanto, esta professora, sem vínculo trabalhista, recebe por hora/aula e é chamada para atuar apenas quando uma professora efetiva da escola se ausenta. No

caso de Elisabete, ela atuava como eventual no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Esta tende a ser uma ocupação temporária das professoras, pois não há um salário fixo mensal, e elas recebem apenas quando são chamadas para suprir a falta de um professor da escola e recebem apenas pelas aulas que conseguiram durante o mês. Com a dificuldade em conseguir aulas e a demora em abrir concursos para contratação de professoras de inglês. Foi incentivada a, juntamente com outras professoras da escola na qual atuava como professora eventual, fazer o curso de pedagogia:

Na área de pedagogia, educação infantil, foi meio ao acaso mesmo, não foi uma coisa que eu planejava a vida inteira. Tanto que quando eu fui fazer o ensino médio, eu tinha prestado CEFAM e Rubens e eu falei que eu não queria ir pro CEFAM, porque eu não queria ser professora, eu ia fazer Rubens. (risos) E eu fiquei no Rubens (risos) porque eu não queria fazer CEFAM e eu não queria ser professora, mas aconteceu tudo isso (risos). Acho que eu tinha que ser né. Foi assim que eu comecei. (Entrevista com Elisabete)

Com uma história de vida bastante diferente de Berenice, Elisabete vem de uma família que percebemos ter um capital cultural que pode ser considerado maior, ao menos do ponto de vista econômico e escolar, e suas perspectivas de profissionais eram voltadas para profissões de maior prestígio e que são melhor remuneradas. As opções na cidade, na época em que cursou o ensino médio, eram mais diversificadas para o ensino médio e técnico. A cidade possuía ao menos três escolas públicas que ofereciam esta modalidade de nível médio e técnico. A instituição citada por Elisabete é a Escola Técnica Estadual Rubens de Faria e Souza, muito conhecida na região, oferece diversos cursos técnicos entre eles Nutrição e Dietética, Administração, Mecatrônica, Elétrica. Neste contexto, escolher a carreira docente poderia significar escolher uma carreira das menos promissoras entre as opções que se apresentavam ainda em nível médio.

Na narrativa de Elisabete, percebemos que os acontecimentos a levaram à profissão docente, mesmo este não sendo seu desejo inicial para sua profissão e tenha inicialmente escolhido um curso que a afastava desse caminho. Mais tarde escolheu a faculdade de letras e começou a lecionar a língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

E literalmente me ajudaram mesmo porque elas falavam o que eu tinha que fazer, porque eu não tinha noção do que estava fazendo. Porque foi uma faculdade boa que eu fiz de pedagogia, mas parte do princípio de que você já tem uma noção em sala de aula, só que são ambiente totalmente diferentes, né. Eu não tive nenhuma vivência prática antes de entrar em sala de aula com os menores. (Entrevista com Elisabete)

Essa segunda graduação era específica para quem já tinha uma primeira graduação, ela traz que, apesar de considerar a graduação como boa, sentiu a falta de um contato com as crianças menores. Neste ponto percebemos o que o estágio até mesmo para quem já tem uma graduação é de grande importância na formação do professor. Pimenta e Lima (2017) salientam a importância do estágio supervisionado para quem já exerce a profissão docente. Para as autoras, o estágio para quem já exerce o magistério pode ser uma oportunidade de refletir sobre a prática, sendo também uma oportunidade de formação continuada. E, no caso da Professora Elisabete, que iria atuar com turmas de uma faixa etária diferente, temos o fato de serem outros contextos, pois não só os conteúdos se diferem, mas a dinâmica de aula e organização dos espaços e tempos, sendo as formas de interação diferentes.

Tanto quando atuou nos primeiros anos do ensino fundamental, quanto quando começou a atuar na educação infantil, a Professora Elisabete sentiu falta de uma vivência com a realidade de sala de aula com os pequenos durante o curso de Pedagogia. Mesmo tendo experiência em sala de aula com o Fundamental II, sexto ao nono ano, e Ensino Médio, ela percebeu que eram ambientes totalmente diferentes. O estágio supervisionado oportunizaria a ela ter um contato com o ambiente em que iria atuar e observar outro professor no exercício do magistério, a prepararia melhor para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ciclo I. Podemos perceber em suas palavras que claramente a graduação em pedagogia não a preparou suficientemente para o exercício da profissão, que somente ocorreu durante o seu percurso como professora com o apoio e orientação dos professores mais experientes da escola.

Durante o estágio, o estudante tem oportunidade de observar as ações e reações do docente perante as mais diversas situações do cotidiano, entrando em contato com outras formas de ser e estar na profissão, sendo parte destas vivências e refletindo sobre elas, construindo e modificando sua identidade docente, se abrindo e se preparando para o momento de assumir uma sala de aula dos anos iniciais do

fundamental ou da educação infantil, seja na creche ou pré-escola. Isso nos mostra a importância de, durante sua formação inicial, o estudante poder ter contato com os variados níveis de ensino no qual poderá atuar após o término de sua graduação.

Percebemos que, no caso de Elisabete, diferentemente do caso de Berenice, a forma como a profissão docente era vista, trazia certa depreciação, pois a carreira no magistério significava um status financeiro limitado e inferior ao que ela poderia alcançar em outras profissões. Tanto que ela relutou em aceitar-se como professora. E uma segunda aceitação, foi a da docência na educação infantil principalmente na creche.

Nessa escola de fundamental, eu trabalhei em oficina, com o quinto ano, também é gostoso, mas eu preferi voltar com os menores, com pré ou creche. E ainda assim, até de alguns professores da rede eu ouvi que eu tava ficando louca porque eu não ia ser professora. Que eu ia trocar fralda, eu ia limpar criança, então que era pra eu pensar melhor, que eu ia ser professora só no fundamental, no infantil não. Mas eu gosto do termo 'eu me encontrei na educação infantil', porque realmente eu me encontrei e me apaixonei pelos pequenos, principalmente na idade de creche. E não penso em sair (risos). Apesar de todos os comentários contrários que a gente ouve, eu gosto. Entrei por acaso, mas fiquei por opção.

(Sorrio assentindo com a cabeça no intuito de encorajá-la a continuar.)

É difícil, né. Até de professores da rede mesmo ouvi isso, falei, 'nossa, não acredito que eu tô ouvindo isso'. E aí, eu costumo comentar até com a família tudo né, vários, alguns estudos que a gente faz, algumas coisas que a gente lê e que a gente percebe a importância dessa fase, principalmente da creche, né. O quanto isso é importante, essa fase é importante na vida do ser humano, eu falo gente eu não acredito que as pessoas ainda pensam desse jeito. O papel de quem trabalha com as crianças nessa idade é até mais importante do que quem trabalha com eles no fundamental, porque dependendo do nosso trabalho vai vim o resultado no trabalho deles e as pessoas não percebem isso. É meio frustrante isso, é difícil. Mas quanto mais a gente lê, quanto mais a gente estuda, mais a gente percebe a importância do nosso trabalho nessa fase e isso é o suficiente pra mim. É o que me deixa feliz e eu sei que eu estou no lugar certo. (Entrevista com Elisabete)

Quando Elisabete iniciou a rede de ensino de Sorocaba, começou a lecionar na pré-escola e posteriormente, após o processo de remoção dos professores, o qual a pesquisadora também vivenciou enquanto professora e é citado na introdução deste trabalho e saliento aqui, pois este período houve a equiparação entre professoras da educação infantil e professoras do ensino fundamental, e Elisabete saiu da Educação Infantil e foi atuar no ensino fundamental. Depois de alguns anos, Elisabete desejou voltar para a educação infantil e encontrou resistência de alguns colegas de trabalho e conhecidos. Ela ouvia com espanto e incredulidade de companheiros de profissão e de trabalho que ao voltar a atuar na Educação Infantil, perderia status de professora que havia conquistado.

Neste ponto de sua narrativa, Elisabete vivencia a diferença de status da professora de creche e da professora do ensino fundamental, ilustrando a afirmação de Maria Malta Campos (2008, p. 24) que “de forma geral, quanto menor a criança, mais polêmica é a definição do papel da professora”. Um ponto em que podemos perceber essa depreciação, é o fato de que a equiparação e reconhecimento da professora de creche enquanto Professor de Educação Básica I (PEB I) com os mesmos direitos e salários proporcionais aos demais Professores de Educação Básica I que atuam no Ensino Fundamental, é consideravelmente recente.

Mesmo com o salário equiparado, o retorno para a Educação Infantil, até mesmo aos olhos dos outros profissionais que atuavam com ela no Ensino Fundamental, era considerado um rebaixamento, ela seria considerada “menos professora” ou até mesmo não seria uma professora de fato.

Em sua narrativa a Professora Elisabete afirma que o papel de quem trabalha com crianças em creche é até mais importante do que quem trabalha com as crianças no ensino fundamental, o que nos leva a um assunto bastante polêmico. Acreditamos que não há um período que possa ser considerado mais importante que os outros, mas sim que estes períodos são tão importantes quanto. Talvez o longo período de negligência da educação na pequena infância e o que, em termos históricos, podemos chamar de recente descoberta da infância, como podemos ver na obra de Aries (2007) haja a necessidade de reafirmação de sua importância, que em alguns momentos se considere a Educação Infantil como a etapa mais importante.

Esta noção de que o trabalho de uma professora de Educação Infantil, ao trocar fraldas ou dar banhos e dedicar-se aos trabalhos mais braçais ser considerada não docente se deve ao fato de ligarmos as atividades mais intelectualizadas à um nível mais elevado de status social e econômico, e as atividades mais braçais a um nível menos elevado. Como pudemos perceber em nossos aportes teóricos, a identidade docente na creche ainda não está consolidada na sociedade, mas já sabemos que há uma indissociabilidade entre o cuidar e o educar na creche. O papel e as atribuições da professora da Educação Infantil, principalmente na creche, serem diferentes do da professora do Ensino Fundamental, não a torna inferior, mas a coloca como tão importante quanto. A cada dia mais as pesquisas nesta área têm mostrado essa importância.

E aqui também encontramos o processo de constituição da identidade docente, e a formação em continuum “Mas quanto mais a gente lê, quanto mais a gente estuda, mais a gente percebe a importância do nosso trabalho nessa fase e isso é o suficiente pra mim”. Para a Professora Elisabete, a autoformação, ou a “reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática” (PIMENTA e LIMA, 2017, p.56), se tornou um ponto importante para sua identidade docente e sua *identidade para si*, a forma com que ela enxerga sua profissão versus a forma que ela acredita que a sociedade vê sua profissão. “O processo identitário se autossustenta dessa vontade “de nunca ser aquele por quem todos tomam” que encontra no ato de formação sua derradeira confirmação. À questão “Então quem é você?” o indivíduo só pode responder “Estou em formação”.” (DUBAR, 2005, p. 311-312).

Neste percurso formativo, a tensão entre a forma como a professora se identifica e a forma como o outro a identifica, são a própria expressão de sua identidade. Na esfera pessoal e profissional de forma intrínseca, somos quem somos durante o percurso, como canta Almir Sater “Pela longa estrada eu vou/ Estada eu sou”.

O período de estágio supervisionado pode ser para o estudante a oportunidade de vivenciar a realidade do cotidiano escolar, proporcionando encontros desses sujeitos em diferentes tempos formativos. A convergência da trajetória profissional de Elisabete, ainda que em contínua formação, com a trajetória formativa de Helena, gerou encantamento:

Eu fiquei assim, encantada com a prática dela, foi sensacional e eu vi que a educação pode ser uma coisa... pode ser diferente do que a gente tem, né. Do que eu já tinha vivido como estagiária remunerada. (Entrevista com Helena)

Das participantes da pesquisa, Helena e Elisabete são as únicas que trabalharam juntas durante o PRP. As outras participantes trabalharam com pares diferentes. Este encontro pode traduzir o que chamamos, no início dessa dissertação, de poesia. A beleza da dança entre o velho e o novo. Do velho não em termos de idade, mas sim em experiência e tempo de trabalho como professor e alguém que vai bailar nestes tempos formativos diferentes, e que o continuum da formação se toma o tom da dança. Esta dança tem um papel importante na formação do futuro professor e na construção de sua identidade docente de ambos.

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências vividas dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. (PIMENTA, 2017, p. 55)

Na narrativa das estagiárias, é possível perceber que algumas escolheram a futura profissão já no ensino médio. Como no caso de Ana e Daniela. Mas ambas tinham como primeira opção à docência para os maiores:

Desde quando eu estava no ensino médio eu tinha certeza que ia seguir pra área de educação eu sempre gostei muito, mas antes eu tinha ideia de seguir para química ou física. Aí quando eu fui prestar vestibular, eu fiquei um ano entre o ensino médio e o vestibular, fiquei um ano sem fazer nada e nesse um ano eu comecei fazer um técnico em química pra ver se era isso mesmo que eu queria, pra conhecer um pouco mais da área. Mas aí não consegui terminar porque apesar de eu gostar muito do curso, gostava muito das disciplinas, do que a gente fazia, não era o que eu queria para a minha carreira, que era um trabalho num laboratório, é um trabalho meio impessoal. Não era o ramo que eu queria seguir então eu tranquei o curso e me decidi em pedagogia, prestei, passei que vim cursar. (Entrevista com Daniela)

Percebemos que a docência já era um desejo de Daniela no final da Educação Básica, pois segundo o que ela conta, esta era uma área que ela gostava muito. Contudo, inicialmente sua intenção era a docência nas áreas de química ou física e por isso, ao terminar o ensino médio, antes de ingressar no ensino superior, decidiu estudar em um curso técnico em química para se aproximar da área e conhecê-la melhor e ter mais certeza de que era o que ele gostaria de cursar no ensino superior. Contudo, ao trabalhar em um laboratório, percebeu que apesar de gostar das disciplinas do curso, o trabalho por ela realizado não era o que ela queria para sua carreira. Para ela aquele era um trabalho um pouco impessoal. Assim, ela decidiu trancar a matrícula nesse curso e prestar vestibular para o curso de pedagogia.

O trabalho impessoal do laboratório impulsionou Daniela na escolha pelo curso de pedagogia, o que nos leva a inferir que para ela o magistério ofereça um trabalho de fundo mais pessoal. De fato, alguns teóricos e estudiosos do assunto, como Tardif e Lessard (2014) defendem a teoria de que a docência é uma profissão de interações humanas. E esta relação entre o pessoal o profissional no processo da constituição da identidade docente é explorado por Nóvoa (1997) que afirma que quem somos como pessoa é parte de quem somos como professores e vice-versa, e essa relação é tão intrínseca que, segundo o autor, “É impossível separar o eu profissional do eu

peçoal”. Quando falamos de docência na creche, isto se torna mais evidente e profundo. Essa característica da identidade docente na creche deve estar presente na formação dos professores, não se deve apenas conhecer e reconhecer os direitos da criança, pois esse respeito só acontecerá se respeitarmos o tempo da criança, suas formas de se expressar, suas formas de ser e estar no mundo. Podemos perceber que a impessoalidade inexistente no cotidiano de uma creche que busca ser de boa qualidade. “Afim, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações.” (BARBOSA, 2009, p. 37).

Ana, apesar de afirmar que há bastante tempo já desejava ser professora, pedagogia não era sua opção inicial de graduação:

Eu descobri faz bastante tempo que eu queria ser professora, então lá no começo do ensino médio eu tinha certeza de que era isso. E... Mas eu tinha muito medo de criança pequena, tinha certeza de que elas quebravam, que não ia dar certo, que não tinha nada a ver comigo. Então eu queria muito fazer letras. Fazer letras lá em São Carlos, que eu gostava muito de ler também, então esse era o plano. Aí vem o universo e fala: não. aí eu não passei em 2015 lá em São Carlos e aí em 2016 eu fiz para cá na UFSCar daqui de Sorocaba no curso de pedagogia e eu passei entrei e eu super me descobri. Adorei o curso, o estudo. (Entrevista com Ana)

Ser professora já era um desejo antigo de Ana, que conta que por gostar muito de ler, desejava cursar Letras na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ana atribui a mudança de planos ao Universo, como não foi aprovada no vestibular em sua primeira tentativa, escolheu prestar vestibular para o curso de Pedagogia na UFSCar Campus Sorocaba. E sim, alguns fatores externos e alheios à nossa vontade podem influenciar em nossas escolhas. E que aqui na narrativa de Ana, significou a mudança não só de curso, mas também de cidade.

Apesar de esta não ser a sua primeira escolha, Ana afirma que se descobriu em um nível superlativo “super me descobri”, que acreditamos se deva ao fato de se identificar com o curso e sua futura profissão, pois ela afirma adorar o curso e o estudo.

Percebemos aqui que, ainda que singulares, as narrativas de Ana e Daniela, se aproximam dos percursos narrados por Elisabete e por Berenice. Que tiveram que passar por experiências e vivências nas quais alguns fatores externos as levaram a escolha profissional da docência para as crianças menores. Ana conta que precisou

vivenciar um processo de aproximação com as crianças durante o curso de pedagogia para se familiarizar e arriscar aproximar-se das crianças pequenas.

Eu trabalhava já no ateliê de artes, né, então eu dava várias oficinas para as crianças. E logo que eu entrei na faculdade, eu comecei a dar oficinas também para crianças de 4 anos, 4 - 6 anos. Eu peguei uma turma. E aí eu fui me descobrindo, descobri que elas não quebravam, ainda tinha um limite assim, né. Ah, não, então até 4 anos tudo bem, mas disso, para baixo não chega muito perto não. E e aí, no ano seguinte, em 2017, eu trabalhei um ano como estagiária num colégio particular. E aí, na entrevista já falaram que era uma turma dos pequenininhos, né, do infantil. E aí, eu já fiquei meio assustada. Também falei “nossa educação infantil, né! Mas tá bom, vamos lá!”. E aí, eu fiquei um ano com uma turma que chamava maternal 2, seria referente ao creche 3, seria a criança de 3 anos, e eu super me encontrei. Foi um ano muito gostoso, foi uma parceria muito gostosa com a professora, com a escola. (Entrevista com Ana)

Em seu trabalho anterior ao ingresso no curso de pedagogia, Ana ministrava oficinas de arte para crianças, e logo após o seu ingresso na faculdade de pedagogia, passou a ministrar também para as crianças menores, na faixa dos quatro aos seis anos de idade. Mas Ana considerava que este era o seu limite, pois ainda trazia certos preconceitos ou medos, apesar de descobrir “que elas não quebravam”, mas aquele ainda era seu limite. Logo após, teve a oportunidade de trabalhar como estagiária remunerada em um conceituado colégio particular da cidade. Neste estágio ela afirma ter construído uma gostosa parceria com a professora e com a escola. E foi desafiada a ir mais além de seu limite, trabalhando com crianças de aproximadamente três anos. E se antes ela usou o termo “super me descobri”, desta vez ela usa o termo “super me encontrei”. Como se o curso abrisse uma trilha e o trabalho a colocasse nele, levando à descoberta de si mesma e ao seu encontro numa intersecção entre seu passado, presente e futuro. Este percurso descrito por ela, mostra não só a mudança do olhar para si, mas do seu olhar para a criança, que as experiências anteriores lhe proporcionaram.

Helena afirma que escolheu o curso pois achava familiar, devido ao convívio com os seus professores durante sua escolaridade.

O curso eu escolhi porque eu tinha mais contato com professores durante a minha formação inteira, desde a pré-escola até o ensino médio, né. Então eu tive muito contato com o professor e era uma profissão que eu achava que era mais familiar, assim é... eu tinha mais contato, então eu já sabia mais ou menos como que seria trabalhar. Claro que eu não tinha muita noção (risos) ainda, né! É o que eu tinha como mais referência sabe, e eu queria outro

curso, queria fazer enfermagem. Bem diferente, né. Só que aí eu acabei escolhendo pedagogia justamente por essa familiaridade, né, com os profissionais e porque eu fiquei com um pouco de medo de cursar alguma coisa na área da saúde mesmo e aí eu escolhi a UFSCar. Começou daí, né. (Entrevista com Helena)

O convívio com os seus professores durante seu percurso como estudante da educação básica desde a Pré-escola até o Ensino Médio, a fez criar certa familiaridade com a profissão. E a fazia imaginar como seria o trabalho de um professor. Mas quando ela afirma que “não tinha muita noção ainda”, revela que esta familiaridade era partindo do olhar de quem é de fora do campo e não conhece todos os “bastidores” da profissão. Helena também conta que gostaria, a princípio de cursar enfermagem, mas teve medo de escolher uma profissão na área da saúde.

Já para Isabel, a convivência com familiares da área de educação a fez não querer inicialmente cursar pedagogia:

No ensino médio eu não queria pedagogia, mas como eu engravidei no terceiro ano achei que era uma profissão mais fácil para eu conseguir estar presente na vida da minha filha. Daí né, coitada de mim achando que ia ser fácil. Daí entrei na pedagogia não querendo porque minha família inteira é da área de educação; então eu sabia de todo o percurso; mas eu tinha isso em mente. Só que eu gostei, me encontrei. (Entrevista com Isabel)

Na narrativa de Isabel, percebemos que o seu contato com a profissão docente ocorreu por meio dos membros de sua família que atuavam como professores. Esse contato com “os bastidores” da docência a fez não querer seguir a carreira docente, a princípio. Em outro trecho da entrevista, ela afirma que as reuniões de família pareciam reuniões pedagógicas em cada um compartilhava suas dificuldades e desafios na profissão. Mas diante de sua primeira gestação e a possibilidade de lecionar em apenas um período, dedicando o outro à sua filha, foi um fator que a fez mudar de ideia. Mesmo conhecendo o percurso, Isabel se surpreendeu com as dificuldades encontradas durante sua formação, mas ela também afirma ter gostado do caminho por ela escolhido. Isabel também afirma ter se encontrado durante o curso e estágios.

A forma como vemos a profissão docente é importante em nosso percurso identitário. A visão de Helena sobre a profissão docente advinha de suas experiências escolares e das representações presentes no imaginário coletivo, já Isabel vivenciava o cotidiano de pessoas que viviam a docência como profissão. Conhecendo não só o

momento da sala de aula, mas os momentos extraclasse de planejamento, estudos, reflexão, alegrias e tristezas da profissão. As suas representações do ser professor eram diferentes ao ponto de uma sentir-se encorajada a seguir a carreira docente e outra temer o caminho por já conhecer suas agruras. O olhar do outro sobre nós, o nosso olhar sobre o outro, o que imaginamos que o outro vê em nós, o que o outro imagina que vemos nele. Essa profusão de olhares que se encontra no estágio supervisionado proporcionando vivências que colocam em xeque muitas representações que tínhamos da profissão docente. Aqui podemos falar não só da dança entre o velho e o novo, mas também, da dança entre passado presente e futuro. Vimos esse olhar das professoras em relação aos estudantes de pedagogia, quanto eles realizavam os primeiros contatos com a creche, antes mesmo do início do estágio na sala de aula. A ideia de que os estudantes fariam uma avaliação, julgamento e condenação dessas práticas, fez com que algumas professoras se manifestassem pedindo para que os cadernos de anotação fossem guardados, e a forma como elas interagiam com eles. As professoras que pediram para que demonstraram receio quanto ao julgamento dos estagiários sobre seu trabalho, não aceitaram participar desta pesquisa. Alguns silêncios e ausências podem nos contar algo. Durante o projeto do PRP, essas professoras tinham a preocupação de “dominar a sala” e mostrar um bom trabalho. Podemos aqui ver o que Pimenta e Lima (2017) e o relato feito na introdução de nosso trabalho, contando um episódio de confronto entre estudantes que insistiam em depreciar o trabalho dos professores considerados antigos e uma professora que se dava conta de que aos olhos dos estudantes era uma professora antiga. O curso de pedagogia precisa discutir sobre as representações de professor que temos na sociedade.

A construção e o fortalecimento da identidade e desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada. (PIMENTA, 2017, p. 54)

Durante a experiência com o PRP, as estudantes puderam confrontar as construções que já tinham sobre a docência em creche e a realidade vivenciada, bem como os professores puderam desconstruir sua forma de ver os estagiários. E como

veremos mais adiante, estes encontros, construções e desconstruções são constituintes da identidade docente.

## 5.2 O Encontro com a Creche

Os encontros entre os sujeitos de nossa pesquisa não ocorreram no vazio, eles ocorreram dentro de um espaço complexo e que difere do espaço da Universidade ou do Ensino Médio: a creche. Longe de queremos parecer neutros, firmamos nossa posição que reconhece a importância da infância enquanto presente, enquanto traz a criança enquanto devir. As crianças não são o futuro, elas são o presente e vivem suas infâncias, e, pensando assim, a creche se torna um espaço privilegiado da vivência dessa infância e os profissionais que nela trabalham precisam estar cientes disso.

Quando conhecemos a trajetória das professoras e seu percurso até a creche, percebemos que as estudantes tiveram uma possibilidade de vivenciar e descobrir características sobre a creche e sobre a docência na creche que as professoras não tiveram em sua formação inicial. Estes encontros fazem parte da construção da identidade deste futuro professor:

As identidades resultam, pois, do encontro entre trajetórias socialmente condicionadas e campos socialmente estruturados. (DUBAR, 2005, p.94)

A creche atende crianças de zero a três anos e, apesar de a creche receber seres humanos em uma fase de desenvolvimento muito importante para sua formação que é a chamada primeiríssima infância, as lembranças deste período não ficam em nosso consciente. Para saber o que é creche, uma estudante de pedagogia que poderá futuramente lecionar na creche, precisa ter um contato com a creche. As professoras entrevistadas não tiveram em sua formação inicial esse contato com a creche, talvez pelo fato de que a formação superior como exigência para o ingresso na carreira docente na Educação Básica, incluindo a creche, seja relativamente recente. O encontro com a creche ocorreu durante sua trajetória docente. E ambas demonstram encantamento ao relatar este encontro. Elisabete conta afirma que se encontrou na educação infantil “porque realmente eu me encontrei e me apaixonei pelos pequenos, principalmente na idade de creche”.

O encantamento com a docência na creche também aparece na fala de Berenice.

Quando eu passei no concurso a primeira sala que eu assumi Sorocaba foi pré eu fui para a zona norte também trabalhei com pré II que a minha experiência maior e pré I, acho que eu trabalhei um ano e pouco, e creche III parcial, que eu fiquei apaixonada pelo creche III. (Entrevista com a Professora Berenice)

A história da professora Berenice, traz em seu enredo uma jovem determinada que após sua formação inicial no CEFAM, procurava sem sucesso por um emprego como professora. Até que certo dia, em suas preces pedia uma intervenção divina pois estava prestes a renunciar à carreira docente. A conclusão de seu curso foi no ano que começava a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e a exigência do Ensino Superior para a contratação de professores começava a vigorar.

Conta a professora Berenice, que certo dia, quando voltava de uma de suas andanças à procura de emprego, já estava desempregada há quatro anos, e carregava consigo sua pasta com currículos impressos e a vontade de desistir. Pensou em chegar em sua casa e rasgar o diploma que seu pai havia ido buscar em outra cidade sob a chuva para sua filha que orgulhosamente tinha se formado como professora. Mas ali, em meio ao desânimo, foi abordada por um rapaz que nunca havia visto antes. Este rapaz perguntou se ela estava indo fazer inscrição para o concurso, ao que ela responder que desconhecia tal concurso. O rapaz a explicou todo o procedimento para a inscrição. Berenice seguiu as orientações do rapaz, se inscreveu e logo veio para o CEFAM de Sorocaba, onde passou muitos dias estudando por horas a fio. Berenice ainda trabalhou como Auxiliar de Educação e como professora no Ensino Fundamental antes de finalmente conseguir ingressar na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Mesmo depois de começar a trabalhar de professora em Sorocaba, demorou alguns anos para que conseguisse escolher a escola que desejava.

Para chegar até aqui foi um longo caminho que eu tive que trabalhar no pré e vim vindo pela cidade inteira até chegar nessa escola, que é onde eu queria estar. Levou cerca de 10 anos para eu chegar até aqui. (Entrevista com a Professora Berenice)

A Professora Berenice almejava trabalhar nesta creche para poder estar mais próxima de sua casa. Ainda assim, a creche lhe causou surpresa, sendo um ambiente diferente da pré-escola e do fundamental. Mesmo surpresa com as especificidades da creche, se sentiu encantada pelo trabalho na creche. Mas este encantamento veio acompanhado de desafios e descobertas. E mesmo depois de tantos anos, percebemos que a mesma determinação em sua fala.

Chegar na creche foi, um mundo... Eu estava totalmente errada porque a gente vem com uma ideia de conteúdo "Eu tenho que dar conteúdo", "Eu tenho que dar papel.", "Eu tenho que produzir alguma coisa porque no final do dia tem que ter alguma coisa na parede". E ver que as crianças tinham outras necessidades, que a pessoa que trabalhava comigo precisava de ajuda para trocar as fraldas e que também é conteúdo [o trocar fraldas], também faz parte do trabalhar na creche, do todo o que a criança é. Eu não enxergava aquela criança da creche a criança da creche era alguém que precisava ensinar cores formas o que estava proposto e não sabia da onde tirar isso ninguém disse para mim isso se ensina na creche foi um mundo totalmente novo. Estar na creche foi um desafio que me fez perder algumas noites de sono (Entrevista com a Professora Berenice)

Esta fala sobre perder noites de sono, revelando certa ansiedade, caberia bem à uma estagiária, mas é da Professora Berenice. Mesmo após todos os anos de experiência, ela ainda se sente desafiada pelas situações da creche. Aqui vemos um exercício de autoformação da professora, que ao olhar para sua prática docente na creche, desenvolveu um novo olhar para a criança e sua infância. Repensou sobre as relações estabelecidas com as crianças e demais adultos e até mesmo o seu papel como professora de creche. Esta autoformação e sensibilidade são constituintes da identidade docente na creche. A sensibilidade no olhar e a possibilidade de aprender junto com as crianças. Muitos autores sobre a infância nos falam da importância de alfabetizar-se na linguagem dos bebês e crianças pequenas.

Quando o professor desenvolve essa criticidade e sensibilidade, este certo sentimento de inquietação e ansiedade irão acompanhá-lo talvez por todo seu percurso docente, quando ele se assume como um ser em constante formação.

Huberman (1997) chamou de sobrevivência ou descoberta, ou seja, quando o professor se depara com choque com a realidade em sala de aula. Quando falamos em estágio supervisionado, principalmente dentro do PRP, há a oportunidade de uma imersão mediada. O estagiário vivencia a realidade da creche, contando com o apoio e supervisão de um profissional mais experiente e poderá compartilhar suas

experiências com ele. Podemos perceber isto na fala de Helena, em sua experiência de estágio no berçário:

No PRP eu tive a oportunidade de ficar com uma professora maravilhosa eu acho que era Elisabete<sup>11</sup> o nome dela. Ela era sensacional, fiquei no berçário, né. E nossa, foram assim... foi minha primeira experiência, assim como formação mesmo, por que ela me explicava por que que a gente fazia o que a gente fazia e como fazer. (Entrevista com Helena)

Podemos perceber, neste trecho da narrativa de Helena, que a Professora Elisabete assumiu uma postura de formadora, proporcionando essa imersão mediada no cotidiano da creche, conversando sobre sua prática e o que orientava suas ações. A estagiária traz em sua narrativa o encanto com a prática de Elisabete e em sua narrativa aparece também a uma figura importante no contexto atual da creche em nossa cidade: a auxiliar de educação.

Temos diferentes sujeitos em interação na creche: as crianças, as famílias das crianças e demais comunidade em torno da creche e toda uma gama de profissionais que nela trabalham com salários e formações acadêmicas diferentes, convivendo na creche e este é um fato que constitui a especificidade da docência na creche. Como percebemos durante a realização de nosso mapeamento sistemático, principalmente em CAMILO (2018), OLIVEIRA (2013) que se propuseram a investigar a organização do trabalho docente e sua implicação na constituição da identidade docente, a docência compartilhada é uma característica fundamental na creche. Nela também há relações de poder e estigmas que precisam ser discutidos durante a formação inicial do docente que irá atuar em creche.

Vamos lembrar aqui um trecho da entrevista de Berenice que nos auxiliará a perceber a presença desta figura:

E ver que as crianças tinham outras necessidades, que a pessoa que trabalhava comigo precisava de ajuda para trocar as fraldas e que também é conteúdo [o trocar fraldas], também faz parte do trabalhar na creche, de todo o que a criança é. (entrevista com Berenice)

As relações de poder engendram a errada concepção que separa o educar e cuidar, atribuindo o educar ao adulto com formação acadêmica superior e o cuidar ao adulto de “menor formação” ou menor hierarquia dentro da creche, que no caso seria

---

<sup>11</sup>Nome fictício. Elisabete e Helena estiveram juntas durante o PRP e ambas se referem uma à outra em suas narrativas.

o estagiário remunerado e disso falaremos mais adiante em O encontro de olhares. A literatura sobre o assunto (CAMPOS, 2008 e BARBOSA, 2009), traz a necessidade de superarmos esta concepção de ruptura da criança, somos seres integrais corpo e mente são partes indissociáveis que nos constituem. O e que Berenice percebeu durante seu percurso como professora de creche.

A auxiliar que estava com ela, ela me ensinou como fazer. Ela tomava muito cuidado, ela falava para mim como que eu tinha que fazer as coisas, mas ela falava sempre que não... não seria... ela não tava mandando em mim. Ela só tava me explicando como fazer direitinho pra eu não me machucar, pra eu não machucar a criança, pra eu não acabar pegando algum fungo alguma coisa na hora da troca de fralda, na hora do banho. (Entrevista com Helena)

Apesar de relatar uma experiência anterior, em um estágio remunerado nesta mesma rede de ensino que a fez ter cautela quanto à sua função na creche, Helena conta sem ressalvas o cuidado e a forma como os momentos de troca eram integrados na vivência da creche. E este foi um assunto que discutimos em nossas reuniões dentro do PRP e que são parte importante da identidade docente na creche: A professora de creche troca fraldas. O cuidar e o educar são indissociáveis, não existindo o cuidar sem o educar e o educar sem cuidar. Aqui percebemos também a postura de formador da auxiliar de educação. Se a docência compartilhada é uma característica da docência na creche, aqui vemos que Helena também pode aprender com a auxiliar de educação, que podemos perceber ter muito zelo e carinho pelas crianças.

O contexto de creche com diferentes profissionais atuando na mesma sala, não é considerado o ideal, mas dentro deste contexto atual e que se, após formadas, decidirem atuar em creche, principalmente dentro deste sistema de ensino, é com esta realidade que elas irão trabalhar. Longe do ideal, este encontro proporcionou reflexões fundamentais na constituição da identidade docente na creche e que se fazem necessárias para entender que a lógica de trabalho de uma professora do ensino fundamental convencional não é suficiente para atender à demanda e complexidade da docência na creche, em que é impossível desenvolver um bom trabalho sozinho.

A auxiliar de educação também aparece na narrativa da Professora Elisabete, que conta que quando começou a trabalhar na creche, numa época em que a creche ainda atendia em período integral crianças até seis anos de idade, pode contar com a

ajuda de uma auxiliar de educação para enfrentar o desafio de trabalhar com os pequenos:

E acabei ficando e é lógico o primeiro ano foi muito difícil eu não tinha noção nenhuma pra trabalhar com os pequenos. Só que ainda foi legal porque o ano que eu entrei ainda tinha auxiliar no pré. O pré era período integral né. Era creche, período integral, com auxiliar então ajudou bastante. (Entrevista com a Professora Elisabete)

A atuação da auxiliar de educação como parceira da professora foi importante para a Professora Elisabete, pois ela conta que, como sua formação em Pedagogia foi sua segunda graduação, ela foi feita em um período abreviado e não oportunizou a vivência de estágio, considerando que os professores já tinham experiência em sala de aula. Na creche todos são potenciais educadores, independente do cargo ou função que ocupam, docente ou não docente.

É importante que esta vivência esteja presente na formação inicial do estudante de pedagogia. Analisando estes encontros entre estagiária, professora e auxiliar de educação relatadas por Helena, e seu desdobramento em discussões e debates na universidade, podemos perceber que o estágio como uma aproximação de realidade em que a estudante atuará, mas não apenas como atividade prática, mas também como uma atividade teórica. Para Pimenta e Lima (2017, p. 36) “... ao contrário do que se propugnava, o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como transformação da realidade.”

Como em uma experiência narrada por Helena:

Era uma atividade que as crianças, elas iam experimentar frutas, conhecer frutas. E aí tinha umas crianças bem pequeninhas, né. [...] os pais trouxeram várias frutas e ela pegou e esticou uma lona colocou todo. Tirou a roupa dos bebês, né, eles ficaram de fralda só e ela colocou a bacia no meio e eles iam pegando as frutas, comendo, sentindo a textura e eu fiquei encantada com aquilo. Que você via que aquilo estava sendo sensacional para o desenvolvimento deles. Depois eles tomaram banho de mangueira e eles estavam muito felizes. E ela sempre respeitando o tempo dos bebês, porque tinham bebês que eles quiseram ficar bastante tempo e teve outros que ficaram cinco minutos e já estavam cansados e ela deu banho, pediu pra dar banho e levar pra descansar, pra dormir e ela sempre respeitou esse tempo dos bebês. E isso foi muito importante de ver, fiquei muito feliz. Foi uma experiência maravilhosa, de verdade. (Entrevista com Helena)

Este ponto da narrativa de Helena, nos veio como um *déjà vu*, pois este relato já nos era conhecido por meio de outras narrativas. Em um dos encontros em um

trabalho sobre análise de narrativas escritas por estagiários em uma ACIEPE<sup>12</sup>, tivemos a oportunidade de ler a narrativa de uma estagiária que quando fazia parte PIBID, participou de um encontro para compartilhar experiências de ambos os programas (PRP e PIBID), ouviu uma estagiária do PRP que vivenciou na creche um momento em que os bebês realizavam uma exploração de frutas, em sua narrativa ela contava que gostaria de poder estagiar na creche. Durante a entrevista narrativa de Helena, estávamos nós, tendo o privilégio de ouvir essa experiência, narrada em primeira pessoa com tal encantamento, de quem entende os versos de um poema com todos os seus sentidos. Enquanto os bebês se deliciavam com as cores, texturas e sabores, Helena se deliciava em poder proporcionar, juntamente com a Professora Elisabete e sua auxiliar, o tempo, o espaço e os materiais para que os bebês pudessem ter aquela rica vivência na creche, observando e participando ativamente dele. Helena pode também vivenciar o respeito ao tempo e a individualidade de cada bebê. Pode também ver a boa relação da creche com os pais na construção deste momento. A mesma atividade foi descrita pela Professora Elisabete:

Naquele tempo a gente fazia bastante exploração com fruta, com legumes na área externa com os bebês e eu já deixava aquelas tartaruguinhas da creche com água pra gente já ir tirando o excesso da sujeira antes de ir levando as crianças para o banho. E uma criança ficou um pouco irritada, então a gente tentou colocar na água um pouco pra acalmar e aí depois a própria Helena teve a iniciativa de ficar com uma das crianças, né, combinando com a auxiliar o como ia fazer. Que ela percebeu que eu tava ali ocupada com os outros tentando... a gente fica meio louca, né tentando tirar foto filmar, fazer alguma coisa, aí vendo criança que já quer sair, quer ir pra água ou que quer tomar banho. E aí eu percebi na Helena isso, ela já combinando com a auxiliar o que ia fazer. Uma criança que já tava ficando com sono, ela já “não, vamos deixar ela lá dentro, ela já fica mais calminha, vamos fazer aqui”. (Entrevista com a Professora Elisabete)

Uma característica importante e constituinte da identidade docente na creche é a docência compartilhada. Nesta vivência, marcante para ambas, temos um claro exemplo de da docência compartilhada, pois provavelmente se o envolvimento das outras adultas da sala fosse outro, o projeto da sala e o planejamento da professora não teria obtido o mesmo êxito, ou seja, se o

---

<sup>12</sup> As Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), de acordo com o site da Pró-reitora de Extensão (PROEX) da UFSCar, são uma prática educativa, cultural e científica que articula o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolve professores, técnicos e alunos da UFSCar. Ela procura viabilizar e estimular o seu relacionamento da Universidade com os diferentes segmentos da sociedade.

planejamento fosse apenas da professora, ele não poderia ter sido efetivado. Talvez Helena não tenha percebido que suas ações enquanto estagiária e integrante da sala foram importantes para que aquele momento acontecesse da forma como aconteceu. Podemos ver que aconteceu um trabalho cooperativo e intensas relações humanas. Relações estas que não somente entre adultos, mas pudemos ver que estes adultos deram protagonismo aos bebês, buscando perceber suas necessidades e respeitá-las.

Há uma especificidade clara do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e , também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para as quais a relação é uma ferramenta de trabalho. (BARBOSA, 2009, p. 37- 38)

Mas esta vivência que tanto reverberou encantamento, foi um processo que começou anteriormente a esse dia. Todos os estagiários participantes do PRP na Creche, no início do programa, fizeram uma imersão de descoberta, conheceram as turmas, os espaços, a comunidade, o Projeto Político Pedagógico da creche e tiveram oportunidade de participar das reuniões HTPC, antes de começarem a construir um projeto na escola. A ideia inicial, era de que eles tivessem contato com todas as turmas durante o semestre, mas em nossas conversas, decidimos que eles ficariam em salas fixas para que pudessem ter vivências mais profundas e se envolver mais com as turmas e o cotidiano da sala, o que nos leva também a perceber a importância das decisões tomadas em conjunto e de forma democrática durante o PRP.

Este fato aparece na narrativa da Professora Elisabete:

Eu adorei o jeitinho dela, porque o dia que ela foi na nossa sala, ela já me perguntou sobre o projeto que eu desenvolvia com as crianças, ela foi super participativa, teve uma iniciativa incrível. E quando eu comentei sobre o projeto, ela viu algumas atividades que a gente estava fazendo que em 2018 a gente podia explorar bastante a parte sensorial, principalmente a alimentar, né, com as crianças. Agora mudou um, pouquinho. Mas, ela, ela não só disse, mas se mostrou encantada com o projeto e pediu pra ficar com a gente. Ela falou “Ai, eu posso pedir pra ficar com vocês, pra eu participar do projeto com vocês?” Porque ela falou que na faculdade já tava conversando com a professora sobre isso e ia encaixar com o que ela tava vendo. Nossa, eu fiquei tão feliz, eu falei “gente, que máximo!” (risos) Eu me senti tão importante. Eu falei “Olha que legal, o que ela tá vendo na faculdade, a gente tá fazendo. (Entrevista com a Professora Elisabete)

Neste ponto da narrativa de Elisabete percebemos o quão fortuito foi este encontro, pois desde o começo houve um processo de compartilhamento. Pudemos perceber no tom de sua narrativa também o encantamento, o que nos leva a inferir que talvez tenha ocorrido um compartilhar de projetos e encantamentos neste primeiro encontro. O encontro entre professora e estagiária também promoveu o encontro do chão da creche com a universidade. E neste momento podemos perceber que a professora Elisabete teve o encontro com o status de formadora. Suas leituras e estudos que tanto enriquecem sua prática e a fazem seguir em frente com suas convicções pedagógicas enquanto professora de creche e que estavam explicitados ali em seu cotidiano profissional estavam alinhados com as leituras e estudos de uma estudante de uma das mais renomadas universidades da região.

Na narrativa de Helena:

Ela, a Elisabete, sempre me perguntava sobre o que eu achava das atividades que ela estava passando, também com as crianças, é, ela sempre me perguntou se eu tivesse alguma ideia eu poderia dar pra ela pra gente pegar e fazer, construir juntas e assim foi sempre essa... uma espécie de troca e não foi simplesmente eu chegar lá e fazer toda aquela coisa mais mecânica, que era só trocar crianças e dar banho e dar comida e não pensar o pedagógico. Foi um estágio que foi bem integrador entre a teoria e a prática mesmo. E eu perguntei pra ela né quais os autores que ela usava como base e ela disse que principalmente era o Malaguzzi que eu já tinha visto na aula da graduação, é um dos autores que eu gosto muito pra educação infantil. (Entrevista com Helena)

Neste encontro, com um intenso compartilhar, podemos perceber o estágio como a atividade teórica a qual Pimenta e Lima (2017) se referem. E dentro do PRP isto se torna ainda mais evidente quando consideramos os encontros em que todos podiam compartilhar suas vivências e dúvidas, debater sobre a realidade por eles vivenciada e refletir sobre ela baseado nos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, de forma em que o estágio e o curso se integravam.

Em um outro trecho da narrativa da professora Elisabete, percebemos um processo de partilha entre professora e estagiária no planejamento das ações:

Eu fiquei um pouco insegura, poxa, não sei se eu faço, não. E a Helena: “não, vamos fazer, eu ajudo” E realmente, ela arregaçou as mangas, olha foi muito legal. Eu não perdi a oportunidade de fazer a atividade. Ela teve um olhar muito sensível às necessidades das crianças e partiu dela combinar com a

auxiliar o que que ia fazer, eu não sei nem se ela lembra disso. Mas eu (risos) porque a gente como professora sabe que pensar tudo isso na hora da atividade é difícil. (Entrevista com a Professora Elisabete)

Estes momentos aparecem na narrativa de Helena e que, em sua opinião, diferenciaram o estágio supervisionado dentro do PRP e os demais estágio por ela realizados:

Esse período que eu fiz o PRP foi o melhor momento da minha formação, de verdade. De todos os outros estágios que eu já fiz, eu já passei em várias outras escolas como estagiária remunerada, o estágio no PRP foi bem diferente porque teve esse caráter formativo e não sendo mão de obra barata simplesmente. A gente pesquisou, a gente conversou com os professores. Então a gente via que os professores estavam interessados, né. Porque nessa correria que eu entendo, que a gente até conversou em outras disciplinas, né, a gente entende que a rotina do professor é muito difícil, né. É muita cobrança, só que a gente como estagiário, a gente chega perdido e aí a gente não quer essa coisa de uma disputa entre professor e estagiário. Que a professora que está lá há muito tempo e não se renova, não é isso. A gente quer aprender com a prática que vocês têm que a gente ainda não tem. E vice-versa. (Entrevista com Helena)

O estágio na narrativa de Helena não é um fim em si mesmo, mas ele compõe um processo. Pesquisar, conversar com os professores da graduação, refletir sobre as vivências do estágio. Provavelmente quando Helena diz que o PRP foi o melhor momento da formação dela, ela se refira à possibilidade de mobilização de diversos saberes, que nas palavras de Pimenta e Lima:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que põe os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 55)

A oportunidade de compartilhar as vivências de estágio, e refletir sobre elas sob a luz de um aporte teórico, aparece também nas narrativas de Daniela. Quando se refere a realidade encontrada na creche quanto à quantidade de crianças por turma e a falta de funcionários para atendê-las, em quantidade diferente da recomendada, Daniela compara esta realidade e traz os encontros formativos do PRP:

Uma coisa que a gente sempre conversava que a gente tinha encontros né eram quinzenais, eu acho, e a gente tinha essa questão de leitura, de debate,

de construção. E aí, uma das questões que a gente pontou é como a teoria difere da prática, porque muitas vezes a gente tá ali dentro da universidade estudando, estudando, e a gente acha que aquilo é o que acontece. Se tá escrito ali é o que a gente vai encontrar na escola, e nem sempre é assim. Porque as realidades são diversas os meios são diversos as possibilidades são diversas, então nem sempre é o que a gente encontra. Uma coisa que a gente discutiu bastante foi isso, só que foi sobre a gente sempre ter esse pé no chão entre a realidade e a prática. Porque nem sempre elas têm essa concordância 100% então foi uma coisa que a gente aprendeu muito principalmente com a educação infantil. Porque as possibilidades e as realidades dentro da escola diferem muito do papel, das leis, dos artigos que a gente leu, do que era para ser, do que foi idealizado para a educação pública. Então acho que isso foi algo que a gente conversou bastante, também sobre essa diferença do ideal, o que está na lei, do real que é o que acontece dentro das escolas. (Entrevista com Daniela)

Podemos perceber na narrativa de Daniela sobre os encontros, este choque entre a escola idealizada e a realidade das escolas, principalmente a pública. A turma em que Daniela desenvolveu seu estágio era uma das mais superlotadas da creche naquele ano. A judicialização das vagas fazia com que as salas mesmo já tendo atingido seu limite de crianças atendidas, recebessem mais crianças matriculadas por ordem judicial. Não vamos aqui discutir sobre as ordens judiciais, pois a educação é um direito inerente ao ser humano e as ordens judiciais apenas faziam se cumprir o direito da criança de frequentar a creche próxima à sua casa. E este problema vai muito além da escolha dos pais ou da própria creche. O que podemos perceber é que esta é uma realidade de diversas creches públicas, e é também a realidade vivenciada por muitos professores. A realidade encontrada na creche, neste aspecto, difere muito dos papéis, das leis e dos artigos lidos por eles na universidade. E aqui temos o quão importante para a formação do futuro professor é este momento de articulação entre teoria e prática, mas a reflexão sobre um problema tão complexo vivenciado por muitos professores de creche.

Eu acho que talvez tenha dado esse susto nesta questão de serem muitas crianças, né, então eu acho que deu uma quebrada naquele idealismo de “Ai, vai sair tudo lindo então vai ser...”, “Vou fazer desse jeito e vai ser incrível”. É talvez, eu vou fazer o que eu der conta e vai ser o melhor possível (risos) acho que nesse sentido assim, né. Eu olhando agora, eu lembro que muitas coisas eu olhava de um jeito meio crítico “Ai, mas está fazendo tal coisa” e aí com o passar dos estágios, eu fui vendo que realmente tava fazendo o melhor que era possível e que isso era incrível, assim, né. Então nesse sentido, eu acho que foi bem legal, assim de tirar esse julgamento, né. Não é julgamento, a gente olha as atitudes o que está acontecendo, mas dentro do contexto, dentro do que é possível, do que a pessoa dá conta, então isso acho que é bem legal. (Entrevista com Ana)

Nesse trecho da entrevista de Ana, ela relembra que teve alguns momentos em que julgava algumas atitudes das professoras, mas que com o passar do tempo e com outras vivências, hoje ela percebe a realidade da sala de aula com outros olhos. E passa a considerar de forma diferente as atitudes das professoras, não mais responsabilizando-as pelos fracassos da escola.

Vemos também que há a superação de estigmas de culpabilização dos professores para uma compreensão do contexto. É importante compreender para ultrapassá-lo, um problema tão complexo, não pode ser julgado e apresentado a soluções simplórias como a culpabilização do professor ou ainda imaginar que a professora sozinha poderá tomar o papel de heroína e sanar os problemas da educação. Os estudantes da graduação precisam entender este entorno, este contexto mais amplo e complexo em que irão exercer sua profissão.

As discussões sobre as vivências na creche também apareceram na narrativa de Isabel.

Eu acho que assim, a creche para mim foi a paixão ali naquele momento. Eu aprendi muita coisa, eu vi muita coisa. Eu vi a possibilidade, numa escola pública, que todo mundo falava para mim que não seria possível, ter a possibilidade de fazer com que as crianças brincassem (nesse momento a filha entra na sala), a possibilidade de fazer com que as crianças participassem, brincassem, se sujassem porque o maior medo que as pessoas tinham era a criança se sujar e experimentar e ter esse problema com o pai. Que foi completamente oposto assim das discussões que a gente tinha em sala, que seria lindo maravilhoso mas ninguém fazia por medo. Mas as pessoas fizeram. Foi incrível, adorava. Adorava cada coisa. (Entrevista com Isabel).

Isabel também traz a esse caráter de encantamento com a creche, que podemos perceber quando ela afirma que a creche foi a paixão naquele momento. Suas vivências de boas práticas numa escola pública, apesar dos problemas vivenciados e o bom relacionamento da escola com a família e com a comunidade, possibilitando que as crianças brincassem e se sujassem, ultrapassando algumas barreiras que se imaginava encontrar. Este também é um aspecto importante na formação do professor e na constituição de sua identidade docente. Perceber a profissão dentro deste contexto maior, para além da universidade e da escola, que abrange também a comunidade na qual a escola está.

Estes momentos de reflexão descrito pelas estagiárias em que percebemos que houve um confronto entre teoria e prática, em que são analisadas as suas ações, observações e vivências à luz das teorias por elas estudadas, são parte da construção

da identidade docente (PIMENTA e LIMA, 2017) e farão parte de sua práxis pedagógica. Podemos perceber aqui que o estágio na creche integrando o PRP proporcionou um lugar diferente e necessário do estágio do curso de formação de professores, como defendem Pimenta e Lima:

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 50)

Entender o estágio como um eixo curricular central nos cursos de pedagogia rompe não somente com a dicotomia entre teoria e prática, mas também nos revela a importância de se trazer a escola como campo de formação de professores. O estágio de ser incumbência apenas dos professores das disciplinas de estágio para serem uma preocupação de todos os professores, permeando todo o curso de formação de professores. Quando o estudante tem a oportunidade de voltar sua atenção para as especificidades da creche e os encontros ocorridos neste espaço e como o contexto interfere neles, tem a oportunidade de entender melhor a dinâmicas desses encontros, as demandas da comunidade escolar e ao transitar por este ambiente, fazer parte da cultura da creche vivenciando situações que antes lhe eram hipotéticas, assumindo papéis diferentes do de aluno e compartilhando responsabilidades.

A creche pública e a universidade pública precisam assumir seu papel na formação dos professores, tanto a inicial como a continuada. Transformando a creche em um espaço de trabalho e formação (PIMENTA e LIMA, 2017) bem como trazer a universidade no espaço da profissão, e construindo um novo lugar (NÓVOA, 2017), que aproxima a creche da universidade e a universidade da creche e ambas se aproximando da comunidade, entrelaçando as professoras da creche e os estudantes, ambos buscando sua formação, inicial ou continuada firmando e reafirmando suas identidades docentes.

### **5.3 O Encontro de olhares**

Analisando as entrevistas narrativas, pudemos perceber um encontro de olhares desencontrados. Para Dubar (2005, p.135), “nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro”, e podemos apenas saber o que o outro pensa a nos respeito por meio do que o outro nos comunica de alguma forma, ou ainda, pelo que deduzimos

que o outro pense a nosso respeito, no processo de socialização imerso nos campos de convivência vamos nos relacionando, os encontros e a dança de olhares constituem não só nos constituem, mas constituem essas instituições, numa relação sinérgica, nas quais as instituições se constituem.

Ao analisarmos as entrevistas narrativas, percebemos que algumas estagiárias vivenciaram a exploração em seus estágios remunerados. Nesses contextos, os estagiários eram considerados como mão de obra de menor remuneração e não consideravam como momentos formativos, outras estagiárias já contaram que em seus estágios fora do PRP tiveram a sorte de trabalhar em lugares que a consideraram como aprendentes da profissão, ou até mesmo como um aluno da professora que recebia o estagiário. Essa diversidade de definições é encontrada também nas narrativas das professoras.

Quando nos referimos a olhares desconstruídos, estamos nos referindo definição do que seria um estagiário que cada um trazia e como que supunham que deveria ser a postura do professor em relação a este estagiário.

Fiquei um ano com uma turma que chamava maternal 2, seria referente à creche 3, seria a criança de 3 anos, e eu super me encontrei. Foi um ano muito gostoso, foi uma parceria muito gostosa com a professora, com a escola. E ela me acolheu como aluna dela também, né, tudo o que ela fazia com as crianças, ela fazia comigo também. Ela me explicava a todo o momento, então foi um ano muito produtivo. (Entrevista com Ana)

Na opinião de Ana, a professora ao receber um estagiário em sua sala, recebe um novo aluno. Para ela, a sua experiência em uma escola particular da cidade, foi uma das mais relevantes justamente porque a professora que a recebeu em sua sala, a acolheu como uma aluna sua, realizando junta a ela tudo que realizava com suas crianças, explicando o que estava fazendo. Esta postura descrita por Ana, é semelhante à postura descrita que Helena descreveu que a professora Elisabete teve com ela de explicar as práticas e os fundamentos dela.

Ela, a Elisabete, sempre me perguntava sobre o que eu achava das atividades que ela estava passando, também com as crianças. Ela sempre me perguntou se eu tivesse alguma ideia, eu poderia dar pra ela pra gente pegar e fazer. Construir juntas e assim foi sempre essa... uma espécie de troca e não foi simplesmente eu chegar lá e fazer toda aquela coisa mais mecânica, que era só trocar crianças e dar banho e dar comida e não pensar o pedagógico. (Entrevista com Helena)

Helena conta que a professora Elisabete sempre perguntava sua opinião sobre as seu planejamento e sobre o andamento da turma, estimulando-a a participar desse processo. Podemos perceber que o processo de formação foi alcançado graças a esse compartilhar, em que Helena era considerada pela professora Elisabete como uma colega de profissão em processo de formação. Aqui Helena faz uma menção ao estagiário remunerado que atua nas creches. Esta figura aparece em outras narrativas e infelizmente ainda é visto como mão de obra barata. Muitas vezes, com a superlotação das turmas de creche, as ações, inclusive dos estagiários remunerados tornam-se mecânicas. E momentos tão ricos de interação individualizada entre a criança e o adulto, passam a ser como um pit-stop de corrida que deve ser realizado no menor tempo possível. Nesses momentos o cuidar e o educar indissociáveis são negligenciados, e mais uma vez, o cuidado é encarado como algo menor e delegado ao adulto com menor remuneração. Infelizmente, esta marca ainda é amargamente deixada na formação dos futuros professores. E sentiremos ainda mais esse amargor se pensarmos que este valor menor dado aos cuidados está educando e ensinando as crianças pequenas sobre seu valor enquanto ser humano que precisa ser cuidado e ter suas necessidades básicas atendidas com respeito e afetividade, pois são seres ainda incapazes de zelar por si próprios, dessa forma, o valor que é dado aos momentos de higiene e alimentação revelam muito sobre os fundamentos pedagógicos da escola e da rede ensino. Assim podemos ter uma melhor dimensão desse processo de formação inicial da estagiária e do processo de formação continuada da professora.

O tempo todo perguntando o que ela podia fazer, dando ideia (ênfase) Até dando ideia pro projeto. E trouxe um livro pra mim que ela tava vendo na faculdade, então realmente foi uma troca. (Entrevista com professora Elisabete)

Neste trecho da narrativa da professora Elisabete, podemos ver que este compartilhar realmente aconteceu e foi marcante para ambas. Mas podemos perceber que as estagiárias transitaram por esses papéis de aluno, parceiro, colaborador, transitando entre a universidade e a creche.

Essa minha professora, essa professora que eu acompanhei tem todo esse diferencial a gente fica mais segura quando vê a prática do outro. (Entrevista com Helena)

Helena conta que ver a prática da Professora Elisabete a deixou mais segura para quando futuramente iniciasse como docente em uma creche. Ela considera que a Professora Elisabete tinha um diferencial em sua prática. Podemos inferir que este olhar de que mais do que uma estudante, ali estava uma companheira de trabalho, como parte da sala e alguém com quem compartilhar experiências e aprendizados da profissão tenha sido parte deste diferencial.

Algumas estagiárias deixaram claro em suas narrativas que o semestre que tiveram de estágio na creche, apesar de muito enriquecedor, foi pouco tempo e que poderiam ter feito mais coisas e sido mais participativas se tivessem oportunidade de ficarem mais tempo na escola. Apesar disso, o PRP foi capaz de quebrar algumas barreiras no que se refere à visão que se tinha quando se falava em estágio supervisionado.

Eu não tive nenhum problema com relação, por exemplo, a achar que eu estava invadindo. Isso eu não tive, eu sei que algumas pessoas geralmente têm, e tem medo também. Sempre entram e são... com medo de ser julgados. Quando você está no estágio, tudo bem que o PRP tem essa opção de ser participativo, então você pode ajudar, tudo. Mas geralmente o estágio tem que ser de observação, né. Quando você faz um estágio de observação, a pessoa fica com muito medo do que faz, com medo do que vai ter no relatório, como vai ser, mas como, sei lá... Eu achei que o PRP foi para desconstruir tudo isso. Pra mim, assim e tanto para mim e tanto para as pessoas que participaram dele, depois disso os outros estágios foram muito mais fáceis. (Entrevista com Isabel)

Isabel afirma que o PRP foi para desconstruir a ideia de que o estágio supervisionado, o estágio obrigatório previsto nos cursos de formação de professores, seria um momento de observar, julgar e registrar esses julgamentos em relatórios. Analisando as narrativas das professoras e estagiárias podemos perceber realmente este processo de desconstrução.

Eu confesso que quando começou, eu fiquei com um pouco de receio. Porque eu falei “nossa”. Porque eu tive uma visão diferente dos estagiários remunerados, porque eles estão ali pra trabalhar e ajudar a gente. Aí os estagiários do projeto eu falei “poxa, eles vão ficar aqui, tipo, só pra observar, pra analisar, avaliar, né.” Eu confesso que eu fiquei com um pouco de receio. E UFSCar, né, pra mim é assim... era o meu sonho de consumo. Falei, nossa vou ter estagiário da UFSCar aqui, o que que eu vou fazer? Né? Mas aí essa barreira foi quebrada logo de cara pela Helena, ela me deixou bem mais à vontade (risos), eu tenho outra visão agora (risos). Se tiver de novo o projeto, vou aceitar com outros olhos. (Entrevista com a Professora Elisabete)

Esse olhar dos de que receberia estagiários que estudavam em uma renomada Universidade trouxe também o medo do julgamento que os estagiários poderiam fazer ao observar o cotidiano de sua sala, analisando, avaliando e talvez reprovando e apontando os possíveis erros. Neste ponto da narrativa da Professora Elisabete, também podemos perceber que ela considerava os estagiários remunerados como colegas de trabalho que estavam ali para ajudar. Aqui nestes dois pontos, percebemos que o estágio supervisionado e o estágio remunerado na creche precisam ser revistos, pois em ambos os casos temos professores em formação, que precisam aprender a profissão.

A narrativa da professora Elisabete nos revela que a postura da estagiária Helena foi fundamental para mudar o olhar que ela tinha. Destacamos também outro ponto da entrevista: “Eu lembro dela assim com encantamento, porque ela entrou pra participar da sala, ela fez parte realmente da nossa turma. Foi muito gostoso, eu adorei a participação dela.”. Ser parte da sala foi determinante para o sucesso do estágio.

Na fala de Daniele podemos ver que este processo envolveu mais atores que, apesar de aparecerem pouco nas narrativas, foram importantes durante essa jornada do PRP na creche. Daniele conta que decidiu observar mais, pois não tinha nenhuma experiência com educação infantil.

Com a educação infantil foi uma experiência nova e muito prazerosa, eu amei estar lá na escola. Foi uma escola que recepcionou a gente muito bem e as professoras também faziam de tudo que podiam pra ajudar a gente, pra orientar. E assim, com relação à Residência, que eu sinto bastante diferença aos estágios que a gente tem que fazer, é que no Residência a gente tem um embasamento teórico maior. Porque durante todo o programa a gente faz pesquisa, a gente estuda, então acho que assim uma diferença que tem entre o estágio remunerado e o obrigatório pro Residência é essa maior densidade de conteúdo que a gente estuda no decorrer do estágio. Principalmente nesse primeiro momento que era quando a gente estava conhecendo o programa, então a gente teve que estudar como que era o programa, sobre o que a gente poderia ou não fazer e sempre fica ali recorrendo à nossa orientadora para saber até aonde a gente poderia ir, como a gente poderia caminhar. E também uma coisa que eu notei muita diferença é que a gente trabalhava com projetos, né. Então eram coisas mais pontuais e mais sucintas. Que a gente tinha que conhecer a escola e conhecer as crianças e planejar... isso tudo num curto período de tempo. (Entrevista com Daniele)

Daniele conta que sua experiência na creche, chamada aqui de educação infantil e que devemos salientar que a creche faz parte da educação infantil, foi uma experiência muito prazerosa. Ela afirma que foi muito bem recebida na escola e que as professoras faziam tudo que podiam para orientar os estagiários do PRP. Ela

também fala neste estágio, diferentemente do estágio remunerado e do estágio supervisionado obrigatório fora do programa, no PRP os estudantes tinham um embasamento teórico maior. Ela afirma que durante todo o programa eles realizam pesquisa e estudam e isso é um diferencial do PRP. Ela também afirma que sempre recorria à sua orientadora para saber até onde ir e como caminhar. Aqui aparece uma figura importante no programa, há a orientadora, uma professora da universidade que trabalha ativamente nessa articulação entre a creche e a universidade, ajudando a resolver conflitos. Nessa experiência do PRP na creche, a orientadora realizou reuniões com a gestão da escola para explicar o programa e estabelecer uma boa relação com comunidade escolar.

Daniele cita a questão do tempo, o projeto tem duração de três semestres e apenas um semestre foi dedicado à docência na creche, estando em sala de aula, o que ela considerou pouco tempo, principalmente por se tratar do primeiro semestre do projeto.

O tempo não foi uma queixa apenas de Daniela, o que nos leva a pensar que o projeto como um todo, poderia se estender por um período maior da formação. Este fato nos leva novamente à necessidade de colocarmos o estágio como um eixo curricular central nos cursos de pedagogia.

Nas entrevistas narrativas pudemos perceber que os estagiários enquanto integrantes do PRP, tinham um olhar diferenciado para o estágio supervisionado que estavam fazendo na creche. Viam-se como não apenas observadores, mas pesquisadores ao observarem a realidade e dela fazerem parte, poderiam também afetá-la.

As professoras também tinham um olhar diferente para os estagiários. Percebemos nas narrativas das professoras certa admiração pela universidade e conseqüentemente aos estudantes de lá. Para a professora Berenice, as estagiárias do PRP surpreenderam, pois ela achava que iria receber estagiários que se assustariam com a realidade da creche, como se estivessem num universo paralelo, esperando que as crianças fossem idealizadas como os alunos das novelas infantis. A professora conta que se surpreendeu e atribui isso à qualidade do ensino da Universidade.

O que se aprende na faculdade no nível de uma faculdade como a UFSCar, eu acredito que é conhecer as mazelas e as questões sociais mesmo. Eu não vejo meu aluno com estereótipo, eu vejo aquela criança que está ali como um ser... que já é garantido nos documentos oficiais, ele é um ser pensante, ele

é um ser que tem reações o que eu faço interfere diretamente na reação dele, mas ele não precisa de mim para reagir, ele é dono do ambiente. E é isso que elas tinham não tinha essa ideia errônea que a gente via com as outras estagiárias. (Entrevista com a professora Berenice)

Percebemos na narrativa da Professora Berenice que conhecer a realidade, as questões sociais e as mazelas da escola, faz parte de uma boa formação. Outro ponto era a forma como as estagiárias olhavam para as crianças, considerando as crianças como seres pensantes, que interage com o ambiente e dono do ambiente, o que podemos perceber o protagonismo das crianças.

Nóvoa (2017, p.1131) afirma que “A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.”. Podemos perceber neste encontro da professora com as estagiárias, o quanto o olhar com respeito das estagiárias para a professora foi significativo para ela. Ter seu trabalho reconhecido e respeitado pelas estudantes de uma renomada instituição de ensino superior a marcou, pois foi uma forma de valorização de seu trabalho. A questão de valorização do trabalho docente impacta na identidade docente. Percebemos isso também na fala da professora Elisabete. Os olhares, ainda que descontraídos, por meio da interação respeitosa e da colaboração, constituíram encontros capazes de impactar as identidades docentes na medida em que mudava a forma que se viam dentro do programa e que a forma que viam os outros atores do processo.

#### **5.4 O Encontro com o trabalho coletivo**

Ao analisarmos as entrevistas narrativas, percebemos uma forte presença do trabalho coletivo na formação dos professores. Nas narrativas da Professora Elisabete e da Professora Berenice este coletivo se apresenta em suas primeiras experiências em sala de aula.

A Professora Elisabete conta que seu primeiro contato com crianças menores se deu em uma turma de primeiro ano. Com sua primeira formação em letras, o curso de pedagogia encarou que já havia um conhecimento em sala de aula e não houve um contato com as crianças menores durante o curso de pedagogia e ela não teve nenhum contato com os menores durante essa segunda graduação. A professora ficou em dúvida sobre o que fazer e como fazer diante de sua sala de primeiro ano. Ela então foi acolhida e teve o apoio dos outros professores da escola. “Mas como

sempre os parceiros ajudam, né”, concluiu a professora Elisabete em sua narrativa. Percebemos que, neste ponto, sua formação inicial falhou, pois ela precisou aprender este “o que” e “como fazer” durante sua inserção no trabalho como professora. Usando suas palavras, ela “apanhou mais um pouquinho”.

Nas vivências no PRP, os estagiários tiveram a oportunidade de serem acolhidos e fazerem parte de um coletivo em que escola e universidade colaboravam para sua formação inicial.

Nesse primeiro que eu fui sozinha, eu era estagiária da Elisabete, é... mas ainda assim, a gente tava em grupo pensando um projeto maior. É, agora depois, quando a gente vai com os nossos colegas e a gente entra na sala de aula e não tá sozinho, por que eu acho que é o mais difícil né. Tá lá sozinho porque não sabe o que fazer, mas se você está com seu colega, a gente pergunta ou a gente também tem esse professor sempre orientando “viu, faz tal coisa, talvez ajude” sabe? É... não estar sozinho ajudou muito. Tanto assim, com o professor, quanto com meus colegas. (entrevista com Helena)

Helena conta que mesmo quando estava desacompanhada de um colega de curso, era parte de um grupo que pensava um projeto maior. Esta presença, mesmo que simbólica a acalentava. Quando estava em sala de aula com seus colegas estagiários sentia-se mais segura.

Diferente da Professora Elisabete, Helena teve a oportunidade ainda em sua formação inicial de ter um professor, colega de profissão mais experiente, lhe orientando. Não estar sozinha fez muita diferença.

Podemos inferir que a formação docente, assim como a construção de suas identidades docentes se dá em meio à coletividade. Reconhecendo a escola como co-formadora e os professores como formadores. Nóvoa (2017) nos fala da importância de construirmos um ambiente formativo criando vínculos e cruzamentos entre as escolas, universidades e professores.

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva. (NÓVOA, 2017, p. 1123)

Podemos perceber este coletivo também nos grupos de discussão citados pelas estagiárias. Durante a entrevista elas citam conversas e discussões em grupo que tiveram. O encontro com o coletivo permeia as narrativas das estagiárias.

Eu acho que uma coisa que foi muito legal do... do Residência foi a gente estar em equipe, né. Então a gente se reunia muito entre as estagiárias, a gente sempre trocava nossas impressões, né, como estava sendo, “ai está sendo assim, está sendo assim” e então eu... então acho que foi o que fortaleceu muito a gente, porque a gente estava na mesma escola, né, então tinha muito essa troca “vamos passar alguma coisa”, “minha sala está fazendo isso, o que que a sua sala está fazendo?” aí a gente transforma em alguma coisa que pudesse ser em conjunto, né, que a gente pudesse fazer junto. Mas nos outros estágios, né, esses últimos, antes, anteriores. Que eu fiz agora que não foram pelo Residência é... é bem mais... diferente fazer sozinho, né. Que aí era só eu, daí não tinha com quem trocar, né. Foi uma coisa mais solitária, então essa experiência de construir em conjunto foi uma coisa muito legal. (Entrevista com Ana)

Ana conta que o trabalho coletivo, ou estar em equipe, foi uma coisa que a marcou no PRP, a oportunidade de troca entre seus pares, de discutir sobre as vivências durante o estágio, seus desafios e descobertas foi marcante e contribuiu significativamente para sua formação.

### **5.5 O Encontro com o continuum da formação docente**

É interessante colocarmos aqui que a Professora Berenice concluiu sua graduação em Pedagogia recentemente. A Professora conta que se surpreendeu com a postura das estagiárias, que primeiramente observaram e respeitaram o trabalho da equipe da sala, o que ela classificou como profissionalismo. Aos poucos elas foram se familiarizando com a turma, se aproximando e interagindo mais. Depois de estarem mais integradas na sala, elas foram tomando mais iniciativa e trazendo propostas, mas sempre respeitando seu trabalho. Berenice conta que estar na creche a fez perder muitas noites de sono, e esta ansiedade por ela sentida, se deve, em parte, à necessidade que a professora sentia de estudar mais e de humanizar e sensibilizar o seu olhar para a infância e para a docência na creche. Ela conta que enfrentava problemas com as estagiárias remuneradas que recebia em sua sala, pois encontrava resistência delas em ingressarem nessa jornada de desconstrução de algumas de suas práticas que estavam sendo revistas à luz de conhecimentos adquiridos e em nas suas leituras, observações e reflexões sobre sua prática. Em sua entrevista narrativa, a Professora Berenice conta que quando entrou no CEFAM, descobriu que a história não era positivista. E o que percebemos é que ela assumiu a

provisoriamente de suas certezas e ousou transformar-se na perspectiva de uma identidade docente em constante construção.

Eu imaginava que seria algo assim, alguém que acha que estar na creche é apenas cuidar, que nem eu pensava. Aliás eu não pensava que na creche era cuidar, porque eu pensava que cuidar não era problema meu, era da auxiliar. Essa era uma ideia bem errônea que eu tinha e quando elas chegaram, eu já fiquei surpresa com a postura. Elas sabiam que estavam fazendo, elas tinham organização, elas tinham uma mente mais clara, até do que eu que já estava ali há algum tempo. E tinha muitas contribuições, porque eu tenho uma dificuldade de ver as coisas de forma simplista, às vezes. E nesse ano que eu estava com elas, eu tinha ainda uma visão muito complicada das coisas. “Eu tenho que nesse dia dar atividade com tinta”, “Eu tenho que trabalhar alguma técnica de pintura”, né, era essa preocupação ainda de ter alguma coisa no final do ano, porque por mais que a gente ouça “Não, não se preocupe com isso.” No final do ano o pai ainda quer um saco de atividades, uma pasta com alguma coisa que o filho fez. (Entrevista com a Professora Berenice)

Berenice assume que à princípio tinha uma visão que separava o cuidar e o educar, cabendo a ela apenas o “pedagógico” e o cuidar ficava a cargo da auxiliar de educação. Com o tempo ela foi modificando suas práticas e sua forma de ser, agir e sentir-se como professora na creche. Estas mudanças nem sempre eram bem recebidas pelos demais adultos da sala, até mesmo pelas estagiárias remuneradas que recebia. O fato de as estagiárias do PRP não questionarem sua forma de trabalhar e logo se integrarem à turma, tomando uma postura mais ativa na sala, a surpreendeu. Na narrativa da professora Berenice percebemos ainda a dificuldade de envolvimento dos pais nesse processo de construção dessas novas práticas e mudança em sua identidade docente. A professora afirma que as estagiárias tiveram muitas contribuições.

Acredito que eu pude contribuir com algumas coisas, não sei até que ponto. Eu não diria que eu tive uma postura de formadora, mas uma postura até de colega de alguém que está aprendendo junto com elas. (Entrevista com a Professora Berenice)

Talvez as estagiárias possam ter surpreendido ao se depararem com uma professora bastante experiente e tão sedenta por aperfeiçoar sua prática. Percebemos novamente essa troca. E a professora Berenice se coloca na posição de aprendiz, junto com as estagiárias. Neste encontro entre dois tempos formativos, houve o encontro com o continuum da formação.

A creche foi outro desafio, então a minha carreira até aqui tem sido desafios. E eu falei não sei nada sobre essa turma, mas eu vou pegar. No caso do pré I foi assim, foi bem difícil, mas eu falei “vou pegar”. O creche 3 parcial também, eram muito pequenos, mas me foi atribuído e eu aceitei. Podia escolher outra turma tarde... E então esse negócio de você não aceitar desafios, na educação não tem como. O que aparece diante de você, você aceita e tenta fazer o seu melhor. (Entrevista com a Professora Berenice)

A professora Berenice fala dos desafios da docência no que diz respeito às diversas faixas etárias que o trabalho do professor da Educação Infantil abrange. Para ela, quando se trabalha na área da educação, é preciso aceitar os desafios. Migrar da Pré-escola para a Creche foi um desafio para Berenice e a professora define sua carreira como uma sequência de desafios. Perceber que ainda precisa aprender mais e fazer o seu melhor. Percebemos o mesmo movimento no percurso da Professora Elisabete:

O que que eu vou fazer aqui? Se todo ano for desse jeito, quando eu acho que eu tô me acostumando com a situação, o ano seguinte muda. Eu falei nunca consigo relaxar e falar, poxa, agora eu já sei o que eu tenho que fazer, eu consigo me planejar pra esse ano. Todo ano era uma novidade, uma coisa diferente, mas foi bem enriquecedor, apesar dos... de todos os problemas que a gente acaba tendo no decorrer dos anos. Mas eu percebi que isso não muda (risos), continua assim, né! (risos) Mesmo agora, eu já tô há algum tempo na creche, mesmo sabendo que a gente já conhece a fase, que já sabe como trabalhar, ainda acontece algumas situações que, às vezes, tiram o chão da gente, né (Sorrindo, a professora sinaliza com expressões faciais e gestuais que se referia ao momento presente) (Entrevista com a Professora Elisabete)

Neste trecho da narrativa da Professora Elisabete, ela nos conta desse desassossego pedagógico de nunca conseguir relaxar, principalmente no início de sua carreira, pois sempre aparecia alguma novidade. Apesar disso, ela considera que foi enriquecedor e também conclui que percebeu que esse caráter de estar em constante aprendizado não muda, mesmo quando já tem domínio sobre os saberes da profissão, ainda se depara com situações que a impulsionam à busca de aperfeiçoamento.

Neste gesto do sorrir e suas expressões percebemos um sutil referência ao contexto de pandemia, que trouxe grandes e profundas mudanças para a docência de forma geral e principalmente na primeira infância. Esta postura de estar em formação constante foi fundamental. A pandemia trouxe grandes desafios e o caráter metamórfico da identidade docente se fez marcante para os professores da creche, que mantendo uma militância pedagógica, defendendo seus valores e convicções precisou fazer uma profunda reflexão. Tensionando com as demandas sociais

apresentadas, os professores precisaram construir novas maneiras de sentir, ser e estar na profissão docente na creche e isto constitui também a identidade docente na creche.

Para alguns estagiários perceber o professor como um ser aprendente e que não se colocava como o detentor absoluto do saber, causou certo desconforto. Este poderia também ser um encontro de olhares, olhares desencontrados, pois cada uma via o outro de forma diferente do deles próprios se viam. Como Dubar (2009) fala das identificações por e para si e as identificações por e pelo outro, mas vamos considerar nestes encontros, os estagiários puderam encontrar-se com o continuum da formação docente.

Na verdade, o PRP foi uma das melhores experiências da minha vida. Assim que realmente, de vivência na creche, foi assim a que eu mais vivi, além claro da escola que eu participei do lado da UFSCar, mas a creche eu nunca tinha ido para a creche. Foi o meu primeiro momento em creche e as pessoas falavam da impossibilidade de muitas coisas que a gente abordava na escola, que não era possível de ser na creche e foi totalmente diferente. Eu lembro que em sala de aula a gente brincava com coisa reciclável, né as crianças brincavam muito com isso, né, e elas adoravam e assim eu vi toda essa vivência e eu não tive, eu não tive dificuldade nenhuma em perguntar, mas também inicialmente talvez eu tinha sentido um certo medo. Medo de como eu era, se eu iria saber agir. Por que existem... existe um uma situação no colégio em si, que ele tem essa dificuldade em qualquer escola, ah... Não sei, não sei quem você é, então, até eu te conhecer, quais são os limites que eu posso te dar. Então assim a partir do momento que você conhece, você percebe, você vê que a pessoa pode participar, daí começa a se abrir um leque e você começa a ser mais participativa fazer todas as coisas. Com relação à formação eu lembro que muitas pessoas falavam para mim "Você está se formando agora, né, então fala aí para mim o que está aí o que que está abordando agora, o que está acontecendo agora. (Ela ri enquanto sua filha brinca com seus cabelos e se aninha em seu colo, tentando chamar a mãe para si) Fala para mim se eu estou fazendo certo." E eu falava, assim não, mas eu estou aqui para aprender foi, bem difícil (Entrevista com Isabel)

Aqui também percebemos na fala de Isabel, a insegurança de como suas ações no ambiente seriam recebidas. Novamente a importância de o estudante estagiário sentir-se parte da sala faz toda diferença. E mais uma vez percebemos que as tensões entre identificações para si e para o outro exprimem a identidade. Quando ela afirma que a professora pergunta a ela se ela está fazendo certo, podemos inferir que a professora também tinha o receio de que, em seus relatórios, Isabel condenasse o que observou em sala, considerando seu fazer como errado de acordo com o que ela estava estudando. E podemos ver o espanto de Isabel a deparar com o interesse da professora em saber o que ela estava aprendendo na universidade e se havia alguma novidade sendo abordada. Talvez também o estigma de que as velhas professoras,

velhas sentido de tempo de carreira docente, seriam mais acomodadas e pouco abertas às novidades. E quando dizemos novidades, não nos referimos aos modismos pedagógicos, mas à formação contínua. E aqui mora a riqueza, que talvez os envolvidos não tenham se dado conta da potência deste encontro para a constituição de suas identidades docentes. A beleza da dança entre o velho e o novo, que se articulam num só processo, articulando a formação inicial e a formação continuada. A constituição da identidade de ambos tecendo, como num crochê, em laços e entrelaços.

Eu não lembro de ter feito nenhuma atividade de experimentação, por exemplo, no meu estágio remunerado. É uma coisa que eu realmente... porque eu ficava com uma criança especial e era isso que eu fazia, então eu não tinha nada além disso. E as atividades também, não eram tão assim... voltadas à experimentação, não era permitido tanto que as crianças explorassem o ambiente da escola como no PRP, mas eu acho que eram... eu tenho certeza que era uma questão da escola em si. Que a escola, todos que estavam ali tinham esse acordo, sabe, concordavam, pensavam na mesma coisa. Porque na outra escola... tudo o que alguém fazia de diferente era "Ah, lá, quer se mostrar" Entendeu? Coisas assim. Difícil, né? principalmente quem tem mais tempo de casa "Tô aqui há tantos anos". (Entrevista com Isabel)

Isabel relembra outro estágio que realizou depois do término do PRP. Em sua fala podemos perceber sua insatisfação com o conceito de inclusão que sua função se propunha. Mas, ao observar, ela conclui, enfatizado pela expressão "eu acho" sendo substituída pela expressão "eu tenho certeza" quando ela se refere ao acordo que ela percebe que havia entre os professores da escola, no caso a creche, estar aberto a discutir sobre novas propostas trazidas pela comunidade escolar. Como certezas são sempre provisórias, logo ela perceberá que as relações no contexto escolar são complexas e muito dinâmicas e os conflitos são constantes e as tensões expressam a identidade da creche. Que são tecidas também por meio dos encontros, nos emaranhados de fios, escolhendo linhas, pontos, agulhas, pontos que tecemos ou desmanchamos em arranjos e entrelaços. Há uma relação intrínseca entre as identidades da instituição e as identidades dos profissionais que nela atuam, na qual elas se afetam e se constituem mutuamente no decorrer de suas histórias. Durante o estágio, ao observar e vivenciar as relações na creche, o estudante tem a oportunidade de entender as estruturas que pautam as ações das professoras, bem como tecer as estruturas que pautarão suas ações quando professores. As professoras aqui entrevistadas revelaram sua práxis, neste movimento de tecer, de

construir e desconstruir. Para Barbosa (2009) o professor ao fazer o seu planejamento deve assumir esta constante busca.

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. (BARBOSA, 2009, p.36-37).

Menções indiretas à este trabalho coletivo da formação continuada dentro da creche aparece nas narrativas de Ana também. É de fundamental importância que o bom trabalho desenvolvido nas creches seja valorizado e que as creches possam trabalhar em colaboração com a universidade na formação de professores, principalmente visando a construção da identidade docente na creche, para que os estudantes saibam desde sua formação inicial as especificidades da docência na creche.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

A constituição da identidade docente é construída ao longo toda a carreira no magistério e o estágio e as aprendizagens e vivências que o professor teve durante sua formação inicial ajudam a construir a identidade docente. Quando um profissional docente em sala de aula suas decisões serão pautadas nos valores consolidados e suas intenções de acordo com a forma como o professor vê a sua profissão e ele se na sua profissão e o estágio oportuniza que se materializem nossas escolhas e convicções enquanto estudantes e futuros professores. Para tanto é importante que o estágio supervisionado seja entendido como um eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilitando que se rompa a dicotomia entre teoria e prática, trazendo a escola como campo de formação.

Quando falamos em identidade docente na creche, trazer o espaço no qual acontece o exercício da profissão docente para a formação inicial se torna de extrema importância pois mesmo aqueles que frequentaram a creche quando criança, não terão as lembranças deste período vívidas em sua memória como as vivências do ensino fundamental. As professoras entrevistadas em nossas pesquisas, mesmo após o encontro com a docência, ou o ingresso na carreira docente consolidando a escolha da profissão docente, foram surpreendidas ao se encontrarem com a docência na creche, pois não tiveram a oportunidade de conhecê-la durante sua formação inicial.

Consideramos durante a análise temática das entrevistas os encontros importantes para a construção da identidade docente na creche pois percebemos que encontros constituíram importante oportunidade de consolidação das opções e as intenções da docência na creche para os estagiários que serão fundamentais para sua identidade docente, possibilitando aos professores um processo de formação continuada, valorizando os seus saberes e contribuindo para a reafirmação de sua identidade docente.

O encontro com a creche e os encontros ocorridos na creche durante o PRP possibilitaram a elas, futuras professoras, ainda em sua formação inicial, desfazerem-se alguns estigmas e preconceitos com relação à profissão. O estar na creche também possibilitou a compreensão de contextos mais amplos que compõem a docência da creche, e perceber que colocar o professor como um vilão ou herói, num jogo de culpabilização do professor, ignoraria todo um contexto complexo social, coletivo,

histórico da profissão e que vão muito além de soluções simplistas, tão pouco da atuação isolada de um docente.

Pudemos perceber que o PRP nos sinaliza um caminho possível para construção de um novo lugar de formação de professores que (NÓVOA, 2017), que no entrelaçamento dos percursos das professoras da creche e dos estudantes, possibilita que ambos buscando sua formação, inicial ou continuada, sigam firmando e reafirmando suas opções, valores num movimento contínuo de constituição de suas identidades. E esta experiência também mostrou que colaboração entre universidade e creche na formação inicial e continuada dos professores é possível, mas além de aprimorados, programas como o PRP precisam ser estabelecidos criticamente e democraticamente enquanto política de formação de professores, respeitando e valorizando os professores da creche, os estagiários e os demais envolvidos no processo, também na forma de investimentos de recursos, inclusive para a remuneração dos professores da creche e da universidade que se propõem a este trabalho tão importante para a sociedade que é a formação dos professores.

O estágio supervisionado na creche ser mostrou importante para constituição da identidade docente, valorizando o a docência na creche, colocando o professor de creche como co-formador, participando da formação inicial dos futuros colegas de profissão juntamente com a universidade, extrapolando os limites da universidade e da creche.

Os encontros de olhares das professoras e estagiárias revelados em suas narrativas, mostraram que é preciso falarmos mais sobre a identidade desses atores envolvidos nesse processo. O estagiário que transita entre estudante na universidade e alguém que está aprendendo sua profissão, mas não apenas observando à margem dos acontecimentos, mas como uma figura que compõe a sala, participa ativamente do cotidiano da creche e compartilha com a professora, que ao receber os estagiários em sua sala.

Na interação a professora com o estagiário percebemos que há a possibilidade da formação continuada quando há o compartilhamento, as trocas, se ambos se abrirem e bailarem nesta dança entre os diferentes tempos formativos, ambos se assumindo como ainda em formação. Trocar e compartilhar estão presentes nas narrativas das professoras e das estagiárias e inferimos que esta dança formativa aconteça.

Os encontros formativos dos estagiários, onde eles compartilham suas vivências e podem confrontar as teorias e as práticas articulando-as e dando sentido a elas em seu cotidiano na creche. Fazendo com que as vivências do estágio não sejam um fim em si mesma, apenas cumprindo exigências do curso, mas participando dele neste novo lugar de formação. É preciso valorizar o estágio na creche, para que ele deixe ser visto como exploração da mão de obra barata para ganhar o lugar privilegiado de formação dos futuros professores e neste movimento também valorizar a creche como um lugar de produção de conhecimento, valorizando e respeitando as crianças e suas infâncias e os profissionais que trabalham na creche.

O compartilhar da paixão pela docência na creche permeou as narrativas e aparece de forma evidentemente compartilhada por Helena e pela Professora Elisabete. Esta paixão que coloriu com as palavras os encantamentos, cores e sabores vivenciados quando Helena compartilhou com outros estudantes nos momentos de formação dos estagiários do programa dando novas cores e contornos à forma como também os outros estudantes veem a docência na creche. Percebemos assim que as contingências participam da formação e constituição da identidade. O estágio na creche é importante para a formação pois tem o potencial de formar o professor em loco e tem a possibilidade de o estudante rever seu olhar sobre a profissão e a instituição.

Uma sociedade que se propõe respeitar os direitos da criança e ter a educação de boa qualidade como um direito inerente ao ser humana, precisa valorizar a formação do professor da creche. É preciso dar visibilidade ao trabalho desenvolvido para ser valorizado e vista como um processo que engloba a formação inicial e a formação continuada, entender quem é este docente que atua na creche e que esta etapa tem igual valor na formação do indivíduo, não como sendo dos males o menor.

A presença do estagiário na creche dentro de um contexto de apoio à formação, tanto inicial quanto à formação continuada dos professores, mostrou-se importante para que os estudantes entendam as especificidades da docência na creche, seu caráter humano e sensível para que possa entender as linguagens da criança, para fraseando Rubem Alves, ensinam ferramentas e brinquedos para que as crianças possam alçar voos, por isso precisam voar, ou seja, experimentar a e na creche junto com as crianças, as professoras e os demais adultos envolvidos nela.

Neste voo, que se fez a dança entre as professoras da creche e os estagiários abriu a possibilidade que identidade docente na creche entrasse pauta nos cursos de formação de professores. Permitiu também a vivência de uma militância pedagógica e defesa de valores imprescindíveis para a formação de sua identidade.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: SEB/MEC/UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS. Maria Malta. **Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CARNICERO, Laura Brito. **A Organização Curricular dos Cursos De Pedagogia e a Educação Infantil no Município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), São Paulo, 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil: Desafios e Perspectivas para as Professoras**. Caderno Temático da Formação II – Educação Infantil. Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação Técnica – n.2, São Paulo, v. v. 2, p. 8-13, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade**. In: Lane, S. T. M. & Codo, W. (Orgs.) Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUBAR. Claude. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação**. Edições Porto: Edições Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. Cadernos de pesquisa v.42 n.146 p.351-367 Maio/ago, 2012

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza

Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores Porto: Porto Editora, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 13 de outubro de 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOCHI, Fabiana Aparecida Pereira. **O trabalho docente frente à judicialização de vagas nas creches: sentidos de professores.** Dissertação de Mestrado Universidade Federal De São Carlos - Campus Sorocaba (Programa de Pós-graduação em Educação). Sorocaba, 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos.** LIBERALI, Fernanda Coelho (org.); et al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível / Organizadores: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho. – 1. ed.– Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

MARTINS. Maísa Aparecida Ruiz. **Sentidos atribuídos às relações formativas no âmbito do Programa Professor Aprendiz.** Dissertação de Mestrado Universidade Federal De São Carlos - Campus Sorocaba (Programa de Pós-graduação em Educação). Sorocaba, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>> . Acesso em 27 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ciência, técnica arte: o desafio da pesquisa social** in MINAYO, M. C. de S.(org), DESLANDES, S. F., NETO, O. C. e GOMES, R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 21 ed.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166, out./dez. 2017, p.1106-1133.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a história da sua vida.** In: NÓVOA, António (org.). Vidas de Professores Porto: Porto Editora, número 4. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

ROCHA, F. G. NASCIMENTO, B. A. R. NASCIMENTO, E. F. V. C. do. **Um modelo de Mapeamento Sistemático para a Educação**. A model systematic mapping for education. Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, p.1-6/2018. Disponível em <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/1180/858>>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

RODRIGUES, Micaías Andrade. **Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 55 out.-dez. 2013, p.1009 – 1067. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/11.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARTI, Flávia Medeiros. **Parceria intergeracional na formação docente**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.133-135, ago 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº71, julho/2000.