Graciela da Silva Salgado

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE AMA DE LEITE, CRECHEIRA À PROFESSORA

Dissertação de Mestrado

Cruz Alta – RS, 2021.

Graciela da Silva Salgado

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE AMA DE LEITE, CRECHEIRA À PROFESSORA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta como requisito para obtenção do Título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Orientadora: Profª. Drª. Elizabeth Fontoura Dorneles
Coorientadora: Profª. Drª. Sirlei de Lourdes Lauxen

Cruz Alta, 25 de março de 2021.

S164a Salgado, Graciela da Silva

Aspectos sócio-históricos da docência na educação infantil: de ama de leite, crecheira à professora/ Graciela da Silva Salgado. – Cruz Alta, 2021.

138 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Cruz Alta / Unicruz, Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, 2021.

Orientadora: Profª. Drª. Elizabeth Fontoura Dorneles.
Coorientadora: Profª. Drª. Sirlei de Lourdes Lauxen.

1. Professor – educação infantil. 2. Educação infantil. 3. Docência – educação infantil. I. Dorneles, Elizabeth Fontoura. II. Lauxen, Sirlei de Lourdes. III. Título.

CDU 373.2.013

Catalogação Bibliotecária Eliane Catarina Reck da Rosa CRB-10/2404

Universidade de Cruz Alta – Unicruz
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE AMA DE LEITE, CRECHEIRA À PROFESSORA

Elaborado por

Graciela da Silva Salgado

Como requisito para obtenção do Título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Comissão Examinadora:

_____
Profª. Drª. Elizabeth Fontoura Dorneles - Orientadora
Universidade de Cruz Alta – Unicruz

_____
Profª. Drª. Sirlei Lourdes Lauxen – Coorientadora
Universidade de Cruz Alta – Unicruz

_____
Profª. Drª. Vânia Maria Abreu de Oliveira
Universidade de Cruz Alta – Unicruz

_____

Profª. Drª. Viviane Ache Cancian
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Cruz Alta – RS, ____ de _____ de 2021.

Dedico esse trabalho às minhas colegas professoras de Educação Infantil, das esferas públicas e privadas, que no dia a dia junto às crianças buscam construir uma docência autoral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Fátima R. da Silva e Vitor F. Salgado, que por intermédio de Deus me conceberam, oportunizaram a vida e com a educação que me deram constituíram quem sou.

À minha irmã de sangue e de muitas existências Micheli da S. Salgado e ao meu cunhado Ivo Pires pelo bom humor e incentivo de sempre.

Ao meu esposo Rodrigo V. dos Santos pelo amor e pela paciência.

À minha filha Maisa Salgado Vargas que, para mim, é o significado vivo do que é o amor pleno e verdadeiro.

Às minhas sobrinhas Vytória S. Pires e Vyvian S. Pires por serem minhas mesmo que não tenham sido por mim gestadas.

Às minhas tias e tios maternos e paternos que durante a minha infância e da minha irmã foram apoios à minha mãe.

Às amigas que não citarei uma por uma porque me faltaria espaço nesta lauda. Gratidão pelo incentivo e por fazerem parte das minhas constituições professorais.

À professora Doutora Elizabeth Fontoura Dorneles, minha orientadora, uma grande mestra, mulher de fibra e sabedoria que muito me incentivou, tanto na provocação da temática, quanto na escrita da dissertação, que significa um grande passo profissional e pessoal.

À professora Doutora Sirlei de Lourdes Lauxen, minha coorientadora que muito contribuiu no processo da escrita.

Em nome das Doutoras citadas agradeço aos demais professores Doutores do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Aos meus colegas, agora Mestres, obrigada pelo companheirismo, nossa turma foi especial.

“Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianeidade do professor [...] a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança [...]”.

(Paulo Freire)

RESUMO

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE AMA DE LEITE, CRECHEIRA À PROFESSORA

Autora: Graciela da Silva Salgado
Orientadora: Elizabeth Fontoura Dorneles
Coorientadora: Sirlei Lourdes Lauxen

A presente pesquisa intitulada "Aspectos sócio-históricos da docência na Educação Infantil: de ama de leite, crecheiras à professora" foi desenvolvida na linha de pesquisa "Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea", dentro do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz. Tal temática nasceu das indagações profissionais dessa pesquisadora. Tem como objetivo geral "Analisar os possíveis elementos que perpassam a constituição da professora de Educação Infantil no âmbito do cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, a partir das raízes sócio-históricas das amas de leite e das crecheiras". A temática é justificada pelo fato de haver a necessidade de estudar os aspectos constituintes da docência na Educação Infantil que, atrelados ao cuidar e educar das crianças, ainda provocam confusão em relação à especificidade identitária da professora dessa etapa da Educação Básica e fazem com que facilmente se dê atribuição à função como exclusivamente feminina e pouco formal. Dentro de uma visão qualitativa, teve como caminho metodológico o estudo de caso etnográfico. A coleta de dados foi feita a partir de entrevista com roteiro previamente estruturado e sobre os mesmos foi aplicada a Análise de Conteúdo. As entrevistadas foram professoras de Educação Infantil, crecheiras e funcionárias que atuaram no programa de lares vicinais. O aprofundamento teórico, bem como a análise dos dados, permitiram situar, ao entrecruzar os papeis das mulheres leigas, as amas e as crecheiras com os das professoras, as possíveis implicações que elas exerceram na constituição docente da professora de Educação Infantil e com isso contribuir para a afirmação identitária da docência na referida etapa educativa. Os autores que destaco como basilares são Boaventura de Souza Santos (2010, 2020); Paulo Freire (1996, 1997); Gilberto Freyre (2003); Del Priore (2016); Campos (1978, 1985, 2008, 2009, 2018); Barbosa (2009, 2015, 2016) e Oliveira-Formosinho (2001, 2002, 2019).

Palavras-chave: Professora de Educação Infantil. Identidade Docente. Cuidar e Educar.

ABSTRACT

SOCIO-HISTORICAL ASPECTS OF TEACHING IN CHILDREN'S EDUCATION: FROM MILK AMA, CRECHEIRA TO TEACHER

Author: Graciela da Silva Salgado
Advisor: Elizabeth Fontoura Dorneles
Co-supervisor: Sirlei Lourdes Lauxen

This research entitled “Socio-historical aspects of teaching in Early Childhood Education: from wet nurses, daycare centers to the teacher” was developed in the research line “Sociocultural Practices and Contemporary Society”, within the PPG in Sociocultural Practices and Social Development at Unicruz. This theme was born from the professional inquiries of this researcher. Its general objective is “To analyze the possible elements that permeate the constitution of the Early Childhood Education teacher in the scope of caring and educating children from 0 to 5 years old, based on the socio-historical roots of wet nurses and daycare centers”. The theme is justified by the fact that there is a need to study the constituent aspects of teaching in Early Childhood Education, which, linked to the care and education of children, still cause confusion regarding the identity specificity of the teacher of this stage of Basic Education and make it easily attribution to the function as exclusively feminine and not formal. Within a qualitative view, the ethnographic case study was used as a methodological path. The data collection was made from an interview with a previously structured script and Content Analysis was applied to them. The interviewees were Early Childhood Education teachers, daycare centers and employees who worked in the vicinal homes program. The theoretical deepening, as well as data analysis, made it possible to situate, by intertwining the roles of lay women, nannies and daycare centers with those of teachers, the possible implications that they had in the teacher constitution of the teacher of Early Childhood Education and thereby contribute for the identity affirmation of teaching in that educational stage. The authors that I highlight as fundamentals are Boaventura de Souza Santos (2010, 2020); Paulo Freire (1996, 1997); Gilberto Freyre (2003); Del Priore (2016); Campos (1978, 1985, 2008, 2009, 2018); Barbosa (2009, 2015, 2016) and Oliveira-Formosinho (2001, 2002, 2019).

Keywords: Teacher of Early Childhood Education. Teaching Identity. Caring and Educating.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Caderneta de trabalho usada em Cruz Alta em 1899 (frente) 42

Figura 2 Caderneta de trabalho usada em Cruz Alta em 1888 (verso). 42

Figura 3: Defina ser professora de Educação Infantil. 115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Grupo de amostra 27

Quadro 2: Estado do conhecimento sobre amas de leite 35

Quadro 3: Estado do conhecimento sobre as crecheiras 46

Quadro 4: Estado do conhecimento sobre a identidade docente na Educação Infantil 55

Quadro 5: Matriz de análise 73

Quadro 6: Trajetória formativa das Professoras participantes 82

Quadro 7: Formação em contexto 87

Quadro 8: Como exercer uma docência que respeita as formas de aprendizagem das crianças da Educação Infantil 89

Quadro 9: Aspectos maternais na docência da professora de Educação Infantil 104

Quadro 10: O que pensam as Professoras participantes sobre a identidade docente na Educação Infantil 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSFABES Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar-Social

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

COEDI Coordenação Geral de Educação Infantil

DPE Departamento de Políticas Educacionais

DC Departamento de Cultura

DNCr Departamento Nacional da Criança

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EI Educação Infantil

LBA Legião Brasileira de Assistência

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

ONG Organização não Governamental

OMEP Organização Mundial para a Educação Pré-escolar

SEF Secretaria de Educação Fundamental

SMDS Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME Secretaria Municipal de Educação

PNE Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 15

PARTE I BUSCANDO OS CAMINHOS..... 21
1 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 22
1.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa 24
1.2 Contexto e Sujeitos da pesquisa 26
1.3 Técnicas e Instrumentos para a coleta de dados 29
1.4 Cuidados éticos..... 31

2 A AMA DE LEITE NA AMAMENTAÇÃO, CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS 33
2.1 A ama de Leite em Distintos Contextos 35
2.1.1 A ama de leite na Europa: os cuidados da criança fora do seu ambiente familiar.....36
2.1.2 A ama de leite no contexto brasileiro: a amamentação, cuidado e educação das crianças na Casa Grande.....38
3 OS LARES VICINAIS E AS MÃES CRECHEIRAS: UM PROGRAMA PALIATIVO NO CUIDADO E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS 44
3.1 Lares Vicinais: um Programa de Atendimento à Infância 46
3.2 Mães crecheiras: o cuidar e o educar em espaços domésticos com fazeres pseudopedagógicos.....48

4 A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: *DES-CONSTRUÇÕES* IDENTITÁRIAS.....52
4.1 De professora Leiga à Professora de Educação Infantil.....56
4.2 As construções identitárias da docência na e para a Educação Infantil.....60
4.3 A profissionalidade da professora de Educação Infantil: fronteiras em definição.....63
4.4 A concepção de docência para a Educação Infantil nas pedagogias da infância e da participação.....66

PARTE II -TECENDO OS FIOS NO CAMINHO.....70
1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: ELAS POR ELAS.....71
1.1 O Caminho Percorrido: análise e interpretação dos dados.....71
1.2 O nome próprio e a criança-professora.....75
1.3 A escolha da profissão: pensares acerca da identidade docente.....79

2 ELEMENTOS FRAGILIZADORES DA IDENTIDADE DOCENTE: ASSISTENCIALISMO E "PRÉ-PARAÇÃO" ESCOLAR.....93
2.1 Saberes e currículo.....93
2.2 O brincar e o ensinar: tecido de fios matizados.....98
2.3 Contrastes temporais: fio do enlace materno na docência da professora de Educação Infantil.....104

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....117
REFERÊNCIAS.....121
APÊNDICES.....127
ANEXOS.....134

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O DESEJO DA BUSCA: por uma docência autoral

Infante, fante

"Joaquim, com uns três anos, segue a saga da infância e vem contar uma história, para mastigar as coisas na descoberta do mundo: estava em cima do telhado, caiu na boca da mãe, ficou dentro da barriga até a hora de nascer. Muitas vezes nós nascemos. a palavra ajuda os partos". (ANTÔNIO e TAVARES)

Inicio a apresentação desta dissertação com a epígrafe acima para dizer que, assim como as crianças, precisamos muitas vezes esmiuçar os fatos para descobrir o que está por trás daquilo que se coloca como presente. Ser professora de crianças pequenas é "nascer muitas vezes na própria pedagogia"[1]. Uso esse trocadilho com o autor da poesia para dizer que a pesquisa "é a palavra"[2] que ajudará a compreender alguns meandros nascedouros da docência na Educação Infantil, digo alguns porque a ninguém é dado a faculdade de saber o todo, o completo das coisas e das situações.

No livro "*A poética da infância – conversas com quem educa crianças*", os autores nos convidam a conhecer um fragmento do dicionário organizado pelo pesquisador da linguagem infantil, Javier Naranjo, que durante dez anos, junto com crianças de primário, elaborou um dicionário onde elas criavam definições para as palavras. O atributo dado, por uma das crianças, ao substantivo professor foi: "[...] é uma pessoa que não se cansa de copiar (Maria José García, 8 anos)" e para criança: "Humano feliz (Jhonan Sebastián Agudelo, 8 anos)"; "Com ossos, com olhos e brincam (Luis Felipe Agudelo, 5 anos)". (ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 43).

Da constituição indagadora da criança há uma vertente que hidrata a curiosidade docente e, se assim não for, as razões para ser professora deixam de existir. É na perspectiva da busca e no caminho da pesquisa que me valho de Freire (1996) para dizer que:

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvendamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente

[1] Destaque nosso.
[2] Destaque nosso.

> impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 15).

Na citação acima Freire afirma que a criatividade inexistiria sem a curiosidade que move e que nos põe em situação de impaciência diante do mundo. A criança, nesse quesito, é *expert*, e, diante disso, como a professora não ser?

Nesse sentido, a dissertação Aspectos Sócio-históricos da Docência na Educação Infantil: de ama de leite, crecheira à professora, situa-se dentro do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, na linha de pesquisa: "Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea". Tendo isso em vista a investigação está afim com os objetivos da referida linha, que são: "A discussão teórica das práticas que envolvem a problemática social, cultural, política, econômica e ambiental, numa abordagem ética e cidadã que perpassa os diferentes ciclos da vida; o desvelamento da intencionalidade, da repercussão, da (re)significação do sentido que estas práticas têm para os sujeitos, na busca pela efetivação dos direitos sociais e da dignidade humana".

Diante do interesse e do meu desejo de compreender e desvelar os aspectos acerca da identidade docente na Educação Infantil, o problema previamente definido foi: De que forma as amas de leite e as crecheiras domiciliares influenciam a constituição profissional da professora de Educação Infantil? Para responder tal questão o objetivo geral foi: Analisar os possíveis elementos que perpassam a constituição da professora de Educação Infantil no âmbito do cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade, a partir das raízes sócio-históricas das amas de leite e das crecheiras.

Para estabelecer caminhos de chegada ao objetivo maior, três (3) objetivos específicos foram traçados, sendo eles: Aprofundar os estudos teóricos acerca da constituição da profissionalidade da professora de Educação Infantil; Contrastar as especificidades da ama de leite, da crecheira com as atuais competências exigidas da docente da Educação Infantil; e Explicitar como os elementos constitutivos das amas de leite, das crecheiras se entrecruzam na constituição das professoras de Educação Infantil. A temática é justificada pelo fato de haver a necessidade de estudar os aspectos constituintes da docência na Educação Infantil que, atreladas ao cuidar e educar das crianças, ainda é facilmente confundida com uma função exclusivamente feminina e pouco formal.

Nesse viés, para saber o estado do conhecimento acerca da temática, foram usadas palavras-chave para a busca, pois detectei que não havia pesquisas com esses elementos

reunidos em uma mesma publicação. As produções traziam ora a temática da mulher negra que deixou de ser ama de leite para se tornar professora, ora a invisibilidade da mulher negra ama de leite enquanto mãe preta das crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade no Brasil Colonial. Também foram localizados títulos relacionados aos lares vicinais, focando mais na questão da política pública compensatória para a infância, perpassando pelo perfil da mulher designada como mãe crecheira. No que diz respeito à docência na Educação Infantil, foram localizados trabalhos de conclusão acadêmica e artigos que se referem às recentes constituições dessas professoras. Os trabalhos referidos estão inseridos nos quadros três (3), quatro (4) e cinco (5) nos respectivos capítulos que tratam de cada temática.

A fim de situar o leitor a respeito das terminologias usadas ao longo da escrita – professora, docente e docência – trago Lauxen (2009, p.101) apud Nóvoa (1992) quando considera que: "[...] o desenvolvimento profissional produz a profissão docente, estimulando seu desenvolvimento autônomo e contextualizado". E esse movimento de pôr em prática os saberes profissionais de professora "[...] leva a um desenvolvimento crítico-reflexivo, o que viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor [...]" (LAUXEN, 2009, p.101). Assim, professora nessa pesquisa é usada como designação de uma categoria com formação inicial para o exercício da docência e, como se pode deduzir, docente designa aquela professora que está em exercício da docência, que está em movimento entre saberes, fazeres e aprenderes.

Diante do exposto, por fazer parte deste meio como docente na Educação Infantil e como formadora de professores nessa mesma etapa, minhas motivações acerca da temática perpassam pelos aspectos históricos constitutivos e identitários da professora de Educação Infantil, isso por que é uma docência que exige uma *práxis* pautada no "não dar aula"[3] e que precisa dar conta das primeiras relações sociais das crianças desde os primeiros meses de vida até cinco anos completos, assim essa peculiaridade carrega em seu bojo histórico os fazeres de mulheres sem formação para o desempenho desses cuidados.

Em vinte anos de profissão, atuei em outras áreas da educação, porém sempre ligadas à infância. Nos períodos de escola com turmas na Educação Infantil sempre me indaguei muito acerca da precariedade didática que estava ao meu alcance, porque na minha prática percebia que algumas coisas eram muito falhas. O modo transmissivo impresso em folhinhas

[3] Estamos, neste momento histórico, mapeando o que configura esta "peculiar" docência que se caracteriza por ser indireta por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar *com* as crianças e não controlando-as". (BARBOSA, 2016, p. 132).

não deixava espaço para uma experiência significativa, nem a mim, nem às crianças. Outro ponto que sempre me questionei era do porque as crianças não sabiam brincar, enredar-se em construções simbólicas contínuas, eu observava que eram sempre brincadeiras rápidas, agitadas, fragmentadas. O hábito do balde de brinquedo que é virado no meio da sala, ou seja, muito do nada. Brinquedos ou jogos espalhados por toda a sala e nenhuma brincadeira significativa. Um ritmo de vida artificial, comandado pelo relógio do adultocentrismo.

Com essas frustrações pulsando, parti, através da formação, buscar "novos nascimentos". E foi em 2014, no Curso de Pós-graduação em Docência para a Educação Infantil – UFSM/MEC que descobri que havia uma forma de ser professora de Educação Infantil sem precisar reproduzir uma docência determinada por outras etapas da educação. A partir daí encontrei, na formação contínua, em especial, e com leituras de autoras como Maria Carmem Barbosa e Maria Malta Campos, motivação para minha busca, pois percebi que minhas angústias eram as mesmas de muitas outras professoras de Educação Infantil.

A partir de tais motivações percebo que há a necessidade de aprofundamentos dos estudos teóricos que evidenciem epistemologias embasadas em pedagogias da infância, que norteiem os fazeres docentes das professoras de Educação Infantil. Que provoquem pertinentes reflexões no âmbito do Ensino Superior[4], fazendo com que a formação de futuros professores para atuação na primeira etapa da Educação Básica seja, de fato, uma pedagogia que traz à luz uma didática voltada para a docência que respeita as especificidades da primeira infância.

Para dar conta dos aspectos sócio-históricos que buscam a raiz dos cuidados e educação das crianças, dividi esse trabalho em duas partes. A primeira "Buscando os Caminhos e os Fios" trata dos elementos introdutórios e fundamentos teóricos e metodológicos da análise. Está composta de quatro capítulos. Este primeiro consta as considerações iniciais e apresenta na sequência as bases teórico-metodológicas que sustentam esse estudo. O segundo traz o contexto histórico em que estavam situadas, bem como a função que desempenhavam as amas de leite na vida das crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade no Brasil Colonial. O terceiro situa o Programa dos Lares Vicinais com o gerenciamento das mães crecheiras enquanto política pública paliativa para o atendimento das crianças em idade

[4] A questão do formador dos novos profissionais não ter sido um profissional da educação infantil, não ter a experiência docente em escolas que tenham esta oferta educativa, e/ou não ter investigações com bebês e crianças pequenas tem sido um fato muito relevante para a não qualificação dos novos professores. (BARBOSA, 2016, p. 132).

de creche e pré-escola na segunda metade do século XX. O quarto capítulo perpassa pelas professoras leigas que trabalhavam no atendimento institucional das crianças e de como, nesse âmbito, surge a professora de Educação Infantil.

A segunda parte da dissertação “Tecendo os Fios no Caminho" está composta por dois capítulos. O primeiro contextualiza os caminhos percorridos para a análise e a interpretação dos dados, bem como a apresentação das participantes e as motivações que as levaram à escolha da profissão. No segundo consta as análises feitas segundo a perspectiva de Bardin (2011), Análise de Conteúdo das falas obtidas através das entrevistas, assim como contrasto as especificidades das amas, das crecheiras, com as competências exigidas na contemporaneidade para que a professora de Educação Infantil desenvolva uma prática docente autoral estabelecendo assim sua identidade docente.

Nessa perspectiva, compreender o presente é exercício que envolve buscar o passado, por isso, Badinter (1985), Del Priori (2016) e Freyre (2003) são historiadores de suma importância para a compreensão do papel que, sob o regime escravista, exerceram as amas, primeiramente na Europa depois no Brasil Colonial.

Nessa linha de tempo, no contexto do atendimento de crianças em Lares Vicinais, Bonamigo (1984), Franco (1984), Meurer (1994) e Rosemberg (1986; 1990; 1996) fundamentam a história dos lares vicinais das mães crecheiras e de como essas foram uma opção no atendimento das crianças que ficavam de fora da creche pública por falta de investimentos governamentais. No âmbito institucional, as pesquisadoras Campos (1978; 1985; 1999; 2008; 2009; 2018), Kishimoto (1986; 1990; 1999), bem como o pesquisador Kuhlmann Jr. (2000; 2015; 2019), fundamentam quem eram as mulheres, professoras leigas, que trabalhavam no cuidado da primeira infância nas creches públicas e de como, ao longo do tempo, foram se tornando professoras de Educação Infantil.

No que tange aos aspectos sócio-históricos da docência na Educação Infantil, em uma visão mais contemporânea, os estudiosos Oliveira-Formosinho (2001, 2002, 2019), Barbosa (2009; 2015; 2016) e Fochi (2015; 2018a; 2018b;), dentre outros autores que vêm imbuídos na busca dos aspectos identitários dessa docência, são utilizados como aporte teórico nessa pesquisa.

Nas considerações finais trago um fecho provisório constituído na reflexão de todos os elementos obtidos através do diálogo com as participantes, os quais foram, por ora, suficientes para responder positivamente à problemática da investigação, bem como dos referenciais

teóricos utilizados que serviram como base para responder o objetivo geral e os objetivos específicos.

PARTE I – BUSCANDO OS CAMINHOS E OS FIOS

1 - CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos.
(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS).

Os caminhos epistemológicos deste estudo, por estar vinculado a um Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar que tem como foco as práticas socioculturais, transitam entre a sociologia e a pedagogia. Nesse sentido, a epistemologia que o embasa está em Boaventura de Sousa Santos que a partir das epistemologias do Sul[5] defende a ecologia de saberes que está assentada em uma ciência emergente, pós-moderna. Essa epistemologia parte da premissa que "O conhecimento da diversidade é também cultural, e em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo" (SANTOS, 2010, p. 142).

A ecologia de saberes tem dois pressupostos que fazem emergir os diferentes conhecimentos: "1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto (*sic*), mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais". O autor complementa essas implicações afirmando que "Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes". (SANTOS, 2010, p. 154).

As epistemologias que visam a participação social embasam as diretrizes dessa dissertação que, ao percorrer os fios da história, avivam as práticas empíricas das mulheres que foram amas de leite e crecheiras, e, desse modo, empregaram seus saberes empíricos cuidando e educando crianças de outras mulheres. Nesse sentido, a ecologia de saberes busca valorizar exatamente aqueles saberes que foram relegados pela ciência, saberes que para os intelectuais são deixados na periferia do conhecimento científico.

Nessa lógica, a ecologia de saberes consiste "[...] na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação". (SANTOS 2010, p. 157). Nos meandros da história encontramos narrativas de diferentes épocas e descrições de como estiveram pautados os cuidados às crianças. Sobre quem eram as mulheres que o faziam – amas de leites, crecheiras, professoras leigas – Esses aspectos se alinham ao que Santos (2010) chama de descolonização daqueles que estão ao Sul, daqueles que não têm suas formas de conhecimento e crenças tomadas como

[5] "Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto, causado pelo capitalismo". (SANTOS, 2020, p. 12)

conhecimento, estes estão ainda colonizados pela hegemonia do Norte. Nesse caso, por longo período as mulheres que se ocupavam do cuidado e da educação das crianças estiveram ao Sul.

Entrecruzar a sociologia e a pedagogia para dar conta das questões humanas é um desafio, contudo as ciências sociais têm nesse campo de pesquisa um terreno fértil para compreender os diversos movimentos que as ações dos seres humanos produzem no decorrer dos tempos e Freire afirma que:

> "[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece a "si-própria. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença [...]". (FREIRE, 1996, s/p.).

É nessa tomada de consciência que a pedagogia participativa de Freire se entrelaça com a ecologia de saberes e dá visibilidade aos saberes periféricos das amas e das crecheiras, não com os saberes pedagógicos das professoras, mas que, de posse dos saberes do mundo, faziam uma pedagogia do cuidar e do educar crianças em uma época afastada temporalmente da qual entram em cena as professoras de Educação Infantil.

A correlação de fatos e a evolução da concepção de criança e de docência são jovens e, por conta disso, aproximar o olhar para as semelhanças e as diferenças entre o cuidar e o educar leigo dos mesmos fundamentos, sob a ótica da pedagogia, é compreender o que "Na ecologia de saberes a credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico. Envolve tão só o uso contra-hegemónico deste". (SANTOS 2010, p. 158)

A valorização de todos os tipos de conhecimento traz a complexidade que envolve a necessidade, porém não simples, de escapar das verdades impostas pelo "Norte" que invisibiliza tudo aquilo que por ele não está certificado ou dado como verdadeiro. "O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento" (SANTOS, 2010, p. 157). Freire (1996, s/p.) complementa esse pensamento afirmando que: "Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade". O ser humano por ser humano e estar imerso em uma cultura tem armas para subverter a ordem dominante.

Nos países periféricos, e o Brasil é um deles, que foram colonizados, todos os saberes já existentes foram depostos pelos colonizadores: a medicina curativa vinda do poder da natureza, os conhecimentos empíricos meteorológicos advindos da proximidade com o clima,

o manejo de animais e os conhecimentos acerca das plantações e colheitas. Todos esses saberes foram postos em cheque porque o europeu definiu que os povos donos de saberes e de sua própria terra nada sabiam sobre a ciência.

Desse ponto de vista, a ecologia de saberes aborda os conhecimentos de uma forma democrática, nenhum é dispensável, tampouco mais relevante do que o outro. As identidades devem ser respeitadas, pois cada saber tem sua matriz ética e cultural. Portanto, a partir das Epistemologias do Sul, pautadas na Ecologia de Saberes, percorro os caminhos epistemológicos desta dissertação. Quanto aos aspectos pedagógicos do que é de estético, ético e das relações humanas, estão nos postulados Freirianos que ao longo da escrita irão aparecer.

1.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa

O estudo de caso na perspectiva de André (2005, s/p.), mostra caminhos potentes acerca da abordagem qualitativa em pesquisas na área educacional. Diante disso, o estudo de caso tipo etnográfico como um tipo de pesquisa qualitativa, vinculada às pesquisas nas áreas pedagógicas, visa "[...] à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade". Nesse âmbito, definir a metodologia para levar a cabo uma investigação, sobretudo quando a pesquisa envolve nosso *lócus* de atuação, é tarefa complexa para qualquer pesquisador, mesmo quando se tem uma trajetória de longa data dentro do contexto pesquisado.

Os caminhos metodológicos são fundamentais para o sucesso na obtenção das respostas do caso elegido. Yin (2001, p. 19) afirma que o estudo de caso serve para pesquisadores que têm questões que envolvem o "[...] como e o por que (*sic*) [...]". Essas perguntas norteiam o pesquisador no momento de determinar a situação. Nessa perspectiva André (2005, s/p.) observa que o estudo de caso dá "[...] ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais". Para a autora esse método é ideal para observar, *in loco*, sem alterar a realidade, como os sujeitos da pesquisa dão vida ao caso em estudo.

André (2005) ressalta que uma das características da etnografia em educação "[...] é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar

essa visão pessoal dos participantes" (ANDRÉ, 2005, s/p.). Nesse viés, a escuta das professoras de Educação Infantil dá visibilidade ao "como" desenvolvem sua *práxis* e "por que" fazem da maneira como fazem e de como a visão que têm de sua docência as posicionam no exercício profissional.

A escolha pela pesquisa etnográfica se dá pelo fato de que essa pesquisadora faz parte do contexto pesquisado e o estudo de caso tipo etnográfico exige do pesquisador um conhecimento em profundidade do que está sendo investigado, exige, inclusive, que o pesquisador esteja inserido nas vivências cotidianas. Exerço a profissão docente na Educação Infantil há mais de vinte anos e, ao pesquisar o meu lócus profissional, o faço a partir da prática de outras docentes e, para isso, concedi-lhes o lugar de fala e obtive as narrativas de professoras da esfera pública e privada de cinco diferentes municípios do Rio Grande do Sul.

Nesse âmbito, o estudo de caso tipo etnográfico requer estar junto, não como o antropólogo, mas como alguém que inserido no contexto, convive, conhece, compreende o que se passa no grupo pesquisado e, dessa forma, há o:

> [...] princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente [...] a característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. (ANDRÉ, 2005, s/p.).

Assim, para chegar ao fenômeno, aspecto identitário da docência na Educação Infantil, é necessário compreender onde estão situadas as práticas, os fazeres pedagógicos realizados pelas professoras e de "como e por que" se diferenciam das práticas outrora desenvolvidas por mulheres leigas, como as amas de leite e as crecheiras, por exemplo. A metodologia aplicada deu conta de evidenciar como as professoras pesquisadas elaboram suas práticas junto às crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade e o que, nessa ação, as diferenciam do empirismo empregado pelas mulheres cuidadoras ou professoras leigas de outrora e, ainda, das demais professoras de outras etapas, em suma, como as ações pedagógicas que realizam imprimem identidade à sua *práxis* docente.

Nesse contexto, é importante salientar que a docência na Educação infantil envolve aspectos relacionados aos cuidados básicos com as crianças, cuidados que envolvem o bem-estar, a alimentação, a higiene, a educação no sentido mais literal da palavra, uma vez que as crianças chegam à escola em tenra idade, às vezes antes dos dois meses de idade. A condição vulnerável da criança requer das professoras uma especificidade profissional que em outras

etapas educativas não há. E são, desse modo, justamente essas especificidades que levam a sociedade a confundir até hoje o papel docente, que é pedagógico, com o papel de cuidadoras informais.

Diante disso, dois elementos evidenciados por André (2008, p. 23), que são a "profundidade" e a "particularidade", serviram para esmiuçar os aspectos sócio-históricos da docência na Educação Infantil e, de forma particular, as práticas pedagógicas que constituem a identidade profissional das professoras para que, nas entrevistas, pudessem "aprofundar, explicitar e contrastar"[6] os saberes docentes com os saberes empíricos das amas e das crecheiras.

André (2005), nesse sentido, explica as especificidades do estudo de caso etnográfico realizado pelo pesquisador da área educacional que, nesse, foi *in loco* investigar como se dão os processos cotidianos,

> A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2005, s/p.).

Mais adiante contextualizo que devido a pandemia de Covid-19 a proximidade exigida por essa abordagem sofreu algumas modificações necessárias, a fim de respeitar o distanciamento social imposto pelo alto risco de contaminação e pelo fato de que as escolas brasileiras, em massa, foram fechadas no dia 18 de março de 2020.

Ainda nas palavras de André (2005), o estudo de caso tipo etnográfico,

> É o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir "os métodos" que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca. Seus principais focos de interesse são, portanto, os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais (ANDRÉ, 2005, s/p.).

Na sequência são apresentados o contexto e os sujeitos da pesquisa.

1.2 Contexto e Sujeitos da pesquisa

As professoras participantes pertencem a esferas públicas e privadas de cinco (5)

[6] Objetivos específicos.

municípios do Estado do Rio Grande do Sul, sendo Ajuricaba, Cruz Alta, Ijuí, Panambi e Santa Maria. Essa seleção de municípios intencionou ampliar os elementos constitutivos da docência na Educação Infantil. Destaca aspectos da ação pedagógica na escola pública e privada e que ambas, sob a égide da mesma legislação, podem evidenciar disparidades pedagógicas. Outro motivo relevante que justificou tal escolha se deu pelo fato de os resultados não ficarem vinculados somente à realidade educacional de Cruz Alta, local de residência e atuação desta pesquisadora, a amostra está organizada da seguinte forma: Seis (06) professoras da rede pública de Cruz Alta, sendo cinco (05) da rede municipal; uma (01) da rede estadual e uma (01) professora pertencente à rede privada de Cruz Alta.

Do Município de Ijuí participaram três (03) professoras da rede pública, sendo duas (02) da rede municipal e uma (01) da rede estadual. Do Município de Santa Maria uma (01) professora da rede pública federal. De Ajuricaba duas (02) professoras da rede pública e de Panambi duas (02) professoras da rede pública.

Das servidoras públicas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social apenas uma (1) participou. Das crecheiras, apenas a indicada pela SMDS participou, pois a que fora convidada pela pesquisadora faleceu no mês de julho de 2020 ela não chegou a ser entrevistada. Sendo assim participaram apenas duas (2) mulheres do grupo crecheiras e servidoras da SMDS, uma (1) crecheira e uma (1) servidora.

O quadro abaixo ilustra especificadamente o grupo de amostra e seus respectivos municípios de atuação:

Quadro 1: Grupo de amostra

Participantes	**Ajuricaba**	**Cruz Alta**	**Ijuí**	**Panambi**	**Santa Maria**	**Total**
Professoras Rede Pública	02	07	03	02	01	15
Professoras Rede Privada		01				01
Crecheiras		02				02
Servidoras públicas da SMDS		02				02

Total	02	12	03	02	01	20

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para situar brevemente quem são as participantes, apresento-as. As professoras de Ajuricaba não iniciaram suas carreiras na Educação Infantil, mas atuaram, primeiramente, no Ensino Fundamental e, uma delas, inclusive, estava atuando, no ano letivo de 2020, em uma turma de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Cumpre dizer que no ano de 2019, quando foi convidada a participar da pesquisa, estava exercendo a docência em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI de seu município.

As professoras participantes de Cruz Alta são sete (7). Estas têm histórias variadas e estão em diferentes etapas da carreira e, por isso, ocupam cargos diferentes na escola de Educação Infantil e na escola de Ensino Fundamental onde atuam como professoras de pré-escola. A professora da escola particular, no ano de 2019, quando aceitou participar da pesquisa, atuava com pré-escola, mas em 2020 a coordenação da instituição transferiu-a para a etapa fundamental. A professora da rede estadual deixou de trabalhar com crianças pré-escolares no ano de 2020 devido ao fato de as escolas dessa esfera não ofertarem mais a Educação Infantil.

Em relação às professoras de Ijuí, a professora que pertence à rede estadual está na mesma situação da professora cruzaltense. A partir do ano de 2020, com a desobrigação dos Estados Federados em ofertar a Educação infantil, elas voltam a atuar somente com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a entrevista pode relatar seus anos de experiência em relação a essa docência vivenciada no Estado e fazer um comparativo com a da rede municipal, onde também atua como professora de pré-escola. Já as professoras que atuam na escola de Educação Infantil, uma está em sala de aula e a outra atua como coordenadora pedagógica na escola.

As professoras de Panambi têm tempos e trajetórias diferentes em relação à docência com as crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade. Segundo os relatos, uma atua na coordenação pedagógica com as professoras de Educação Infantil em uma escola que oferta Ensino Fundamental e tem turmas de maternal, ou seja, de três (3) anos completos e pré-escola A e B. A outra professora desse município atua em sala de aula com pré-escola, inclusive, iniciou sua atuação como auxiliar de ensino atuando com os bebês, pois nesse município apenas as turmas de crianças a partir dos três anos completos têm professoras e as

faixa-etárias abaixo dos três anos são cuidadas e educadas somente por pelo menos uma auxiliar de ensino com formação em pedagogia.

A professora de Santa Maria está em sala de aula e relata a sua busca por uma constituição profissional para a Educação Infantil desde a década de 1990, com um curso de qualificação para a pré-escola através da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar – OMEP, após ter concluído o magistério. Posteriormente seguiu seu percurso acadêmico e hoje é Doutora em Educação.

A participante que representa o grupo de crecheiras tem 52 anos, tem o Ensino Fundamental incompleto e é dona de casa. No relatou que prestou à pesquisa conta que não teve suas atividades de crecheira vinculadas ao poder público, ou seja, não pertencia ao Programa de Lares Vicinais. Utiliza, até hoje, sua residência como um local de cuidado aos filhos de seus sobrinhos.

A crecheira que faleceu não chegou a participar da entrevista. O contato realizado foi no momento da assinatura dos documentos de aceite em participar da pesquisa, no final do ano de 2019. A servidora pública da SMDS tem 68 anos e atuou como diretora de um lar vicinal por 15 anos. Atualmente segue sua carreira de funcionária pública na mesma secretaria. Quanto à servidora pública que desistiu de participar, à semelhança da crecheira falecida, o contato foi apenas no momento da assinatura dos documentos.

1.3 Técnicas e instrumentos para a coleta de dados

A entrevista foi escolhida como instrumento para a coleta de dados "[...] por ser entendida como uma técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" em que uma delas formula questões e a outra responde". (GIL, 2002, p. 115). Por ser pautada no diálogo, muito se recolhe, para além do estabelecido no roteiro.

Nesse sentido, para realizar as entrevistas os recursos tecnológicos[7] tais como *Google Meet e Zoom* tiveram que ser utilizados, tendo em vista a impossibilidade do encontro

[7]Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.
A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos

presencial. Todas as entrevistas foram realizadas de forma síncrona entre a pesquisadora e as participantes. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e dezembro de 2020, a fim de respeitar a disponibilidade das professoras que tiveram um ano letivo extremamente complexo em virtude da pandemia já citada. Todas as participantes concordaram com a gravação da vídeochamada para fins da transcrição literal posterior.

O recurso *Google Meet* não disponibilizava, em sua versão gratuita, a gravação do áudio e, portanto, teve que ser feita pelo celular e isso resultou que a parte final da fala de uma das professoras se corrompesse na hora de salvar e, para não fazer com que a participante respondesse tudo novamente de forma oral, enviei as perguntas de número quinze a vinte e quatro para que ela respondesse de forma escrita. Esse percalço não prejudicou as respostas, contudo perdemos a riqueza de suas colocações no diálogo. Diante disso, seis (6) professoras responderam via *Zoom* e sete (7) via *Google Meet.* Apenas uma (1) entrevista foi possível realizar de forma presencial, que foi a entrevista teste no mês de março de 2020.

Nessa perspectiva, mesmo de forma remota foi possível perceber as peculiaridades de cada participante, algumas mais comunicativas do que outras. Houve momentos em que foi necessário interromper as falas a fim de trazê-las de volta ao foco da pergunta em questão, sempre respeitando seu modo de pensar e seus pontos de vista.

As entrevistas tiveram em média duas (2) horas de duração. Duas (2) passaram de três (3) horas. Uma (1) das professoras fugia muito do foco das perguntas, pois em suas respostas exemplificava tudo com situações vividas no exercício da docência, por vezes com exemplos que não tinham nada a ver com a pergunta propriamente dita, tampouco com a Educação Infantil, todavia suas respostas foram completamente transcritas.

Durante o diálogo aconteceu diversas vezes de as participantes responderem elementos que se encaixavam no contexto de outras perguntas e, por conta disso, a pesquisadora ia analisando a necessidade de retomar a questão no caso de precisar mais elementos para tais questões, até mesmo por que no diálogo não há uma linearidade no pensamento.

Cabe salientar que os instrumentos de coleta de dados foram devidamente validados pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, bem como aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - Parecer nº. 3.890.137, que segue como anexo um (1).

---

sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (Ministério da Saúde).

Os instrumentos seguem ao final da dissertação com a designação de: Apêndice A - Roteiro de entrevista para as crecheiras; Apêndice B - Roteiro de entrevista para Servidoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social; Apêndice C - Roteiro de entrevista para as Professoras de Educação Infantil.

As trabalhadoras da SMDS e as crecheiras, no que tange à coleta de dados, foi o grupo mais prejudicado, sendo que uma crecheira faleceu em julho de 2020, sem ter participado da entrevista, e uma servidora da SMDS desistiu de participar em função da pandemia. A dificuldade de acesso e manuseio das tecnologias também representaram um fator inviabilizante para o diálogo remoto. A metodologia de entrevista requer que pesquisador e participante estejam frente a frente para realizar uma conversa na qual os elementos, a partir das perguntas, vão aparecendo naturalmente nas respostas das participantes.

O fato de ter que fazer *download* de aplicativos, usar fones de ouvidos, consentir a gravação do vídeo, aspectos de velocidade e qualidade de conexão foram empecilhos contundentes, por isso optei por enviar os roteiros impressos para as residências das duas (2) participantes disponíveis, tomando os devidos cuidados de higiene, a fim de não promover nenhum perigo de contaminação às participantes que são pertencentes do grupo de risco. Diante dos fatos expostos, os dados serão analisados com base nas respostas, mesmo essas sendo muito pobres de conteúdo, descritas por elas no roteiro enviado.

Na sequência apresento os critérios utilizados para a análise e interpretação do conteúdo obtido através do diálogo com as professoras entrevistadas. Nesse grupo não houve desistências.

1.4 Cuidados éticos

Nesse contexto, foi elaborado para as participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde estão descritos os comprometimentos éticos que a pesquisa implica, ou seja, ocultar os nomes das instituições, bem como das participantes, designado para isso letras que as identifiquem. No termo é solicitado autorização para o uso de imagem. O TCLE segue nos apêndices e corresponde ao apêndice D.

Os benefícios em participar dessa pesquisa foram de que ao serem questionadas, as professoras de Educação Infantil puderam refletir acerca de suas práticas e, a partir disso, possibilitar que pudessem ampliar sua visão e sentimento de pertença à classe do magistério.

Esse posicionamento pode contribuir para deslocarem possíveis imaginários sociais que ainda as identificam apenas como cuidadoras. As participantes não correram nenhum risco, uma vez que devido à pandemia estavam em casa no momento da entrevista, sendo que apenas uma (1) solicitou interromper a videochamada a fim de dar atenção ao seu bebê. No dia seguinte retomamos e concluímos. A entrevista de uma (1) professora teve a segunda parte do áudio corrompido, no entanto afirmou que não seria incomodo algum escrever as respostas das questões perdidas ao corromper o áudio.

Na sequência damos início aos fundamentos teóricos acerca da temática desse trabalho.

2 CAPÍTULO II - A AMA DE LEITE NA AMAMENTAÇÃO, CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

"[...] as amas eram uma substituta afetuosa, ainda que inferiorizada, responsabilizada pela educação de crianças brancas, dos seus filhos e dos bastardos de seu senhor".(DEL PRIORE, 2016,s/p.).

Nos fios que tecem a história acerca dos cuidados e educação das crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade, destaca-se a presença – voluntária e involuntária – das amas de leite. Trago-as neste início da fundamentação teórica como as primeiras cuidadoras terceirizadas dos filhos de outras mulheres com a finalidade de contrastar se existe ou não a influência na construção da identidade docente da professora de educação infantil, conforme um dos objetivos específicos. Os caminhos bibliográficos percorridos comprovaram que para além de alimentar em seu seio os filhos de seus donos – no caso da ama brasileira – eram também responsabilizadas pelos cuidados e pela educação das crianças.

Instigou-me saber, desde o princípio deste estudo, onde, quando e por quem era desempenhada a tarefa de cuidados e educação das crianças na primeira infância, e as amas de leite, ao que indicam as bibliografias consultadas, foram as primeiras mulheres a desempenhar essa dual função, e a elas é acrescido o fato de que amamentavam as crianças além de prestar os primeiros cuidados, bem como as primeiras regras do convívio social. Por conta desses aspectos, elas podem ser precursoras no que tange ao ofício desempenhado que hoje conhecemos como Educação Infantil.

Nesse sentido, esse capítulo traz evidências que diferenciam as práticas da amamentação terceirizada entre as amas europeias e as amas escravas do Brasil[8] colonial. Na Europa havia a entrega da criança na casa das amas tão logo nascessem, salvo os casos dos nobres que podiam, não quer dizer que todos o faziam, levar as amas para seus palacetes.

No Brasil, por serem escravas, essa prática acontecia na casa grande e a mulher era comprada ou eleita dentre outras exatamente para esse fim, escolhidas de forma cruel, pois as descrições do anúncio de compra deviam ser seguidas à risca.

Há, nesse sentido, pontos convergentes entre as práticas europeias e as brasileiras, como por exemplo, a entrega total dos cuidados e a introdução de fundamentos educativos que nos primeiros seis (6) anos de idade das crianças são fundamentais para a vida. Ficava,

[8] Mulheres negras livres que eram amas de leite mercenárias no Brasil (DEL PRIORE, 2016, p. 227).

nesse sentido, a cargo das amas, fosse na casa delas, no caso da Europa, fosse na casa grande para onde a ama se mudava, a fim de assumir para si a responsabilidade completa pela criança branca enquanto as suas próprias morriam, eram deixadas nas rodas dos expostos ou se criavam, se tivessem sorte, e então se tornavam escravos igual à mãe.

O estado do conhecimento, conforme constatado na busca acerca das amas de leite, está atrelado à situação precária das mulheres negras escravizadas e suas próprias crianças e o destino que acabavam tendo durante a escravidão. Das produções encontradas, duas (2) serão utilizadas como referenciais dessa dissertação por se aproximarem da temática aqui discutida, a relação da ama de leite na amamentação e cuidados da criança.

As demais estão centradas em outros pontos históricos acerca da escravidão de modo geral. A respeito da busca pelo estado do conhecimento, não foram encontrados trabalhos acadêmicos que envolvessem amas, crecheiras e professoras de Educação Infantil no mesmo título e, por esse motivo, a inserção de palavras-chave, tais como "amas de leite no cuidado de crianças pequenas" e "amas de leite, cuidadoras da infância" foram as formas encontradas para se chegar aos títulos abaixo.

O primeiro artigo "O demônio familiar: Lavadeiras, amas-de-leite e criadas na narrativa de Júlia Lopes de Almeida" é baseado na obra de José de Alencar e retrata a miserável condição em que viviam os escravos após a abolição, a ama, igual a todos os outros, passaram a ser considerados pelos higienistas como demônios pestilentos que levavam para dentro das casas dos brancos toda ordem de doenças.

O segundo artigo "Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil" discute a visão contemporânea dos bebês sob a ótica da história e do quanto os desdobramentos acerca do bebê, da ama de leite, do especialista, da mãe e das creches, infere significados e concepções acerca de como cuidar e manejar o corpo da criança que recém chega ao mundo. O objetivo de tal escrita é compreender, a partir da antropologia, os mitos que envolvem os recém-nascidos.

O terceiro, intitulado "A Ama-de-leite e o bebê: Reflexões em torno do apagamento de uma face" objetiva narrar a chegada da prática cultural da fotografia no Brasil e de como as famílias que possuíam amas de leite faziam os registros fotográficos de suas crianças no colo da ama. Contudo, o fotógrafo, posteriormente, utilizando as tecnologias disponíveis na época, apagava o rosto da ama, deixando apenas vestígios de sua presença enquanto "colo" de apoio

à criança que posava. Tais vestígios também eram perceptíveis quando a "mão negra"[9] se destacava em contraste com a alva vestimenta do bebê.

A dissertação "No colo da ama de leite: a prática cultural da amamentação e dos cuidados das crianças na província do Grão-Pará no século XIX" objetiva mostrar a presença de ama de leite na amamentação, cuidado e educação das crianças paraenses no período imperial. Nessa dissertação são encontrados fatos acerca das amas de leite entre o período colonialista e o imperial e sua presença na vida e educação das crianças. No império, por necessidade de sustento e sobrevivência, muitas amas recebiam do governo uma quantia em dinheiro para cuidar em suas casas as crianças brancas abandonadas ou órfãs. Essa é uma narrativa que traz a mulher negra livre que tinha na prática da amamentação mercenária, seu sustento. A partir do resgate em textos da historiografia cruzaltense, encontramos comprovações dessa prática em Cruz Alta, conforme será abordado ao final deste capítulo.

Dessa busca pelo estado do conhecimento acerca das amas de leite, conforme o quadro abaixo, os dois últimos trabalhos são os utilizados na fundamentação teórica.

Quadro 2: Estado do conhecimento sobre amas de leite

	Título	Autor (a)	Tipo	Fonte
1	O demônio familiar: Lavadeiras, amas-de-leite e criadas na narrativa de Júlia Lopes de Almeida	Sonia Roncador 2007	Artigo	Luso-brazilian rewiei https://muse.jhu.edu/article/219134/pdf
2	Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil	Ana Cristina Coll Delgado; Carolina Machado Castelli 2017	Artigo	EBSCO https://www.ebsco.com/
3	A Ama-de-leite e o bebê: Reflexões em torno do apagamento de uma face	Marco Antonio STANCIK 2009	Artigo	Scielo http://www.scielo.br
4	No colo da ama de leite: a prática cultural da amamentação e dos cuidados das crianças na província do Grão-Pará no século XIX.	Damiana Valente Guimarães Gutierres 2013	Dissertação	http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4473

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

2.1. A ama de leite em distintos contextos

Para compreender como se deu as primeiras formas de cuidados às crianças, por outras mulheres que não as mães, é importante recorrer à história para compreender o lugar que

[9] Destaque nosso.

ocupavam as crianças na família e na sociedade, bem como quem eram as mulheres que prestavam os serviços de cuidadoras infantis. À criança era reservado um lugar indefinido, um misto de desprezo e acolhimento a sua chegada à família. Assim como nasciam, morriam e eram rapidamente substituídas por outra vindoura. As mulheres cuidadoras dessa época eram chamadas amas de leite.

2.1.1 **A ama de leite na Europa: os cuidados da criança fora do seu ambiente familiar**

Nesse contexto, as amas de leite mercenárias na Europa eram mulheres brancas, camponesas, em sua maioria muito pobre, que se utilizavam destas práticas para o sustento de seus próprios filhos. A contratação da ama mercenária se estendia até mesmo às famílias artesãs com poder aquisitivo mediano para os primeiros cuidados e alimentação dos filhos recém-nascidos.

Badinter (1985) data o aparecimento da figura da ama de leite na França a partir do século XIII, com maior intervenção nas famílias aristocráticas, tornando-se comum às demais camadas sociais a partir do século XVIII. Os registros mostram que a contratação de amas se generalizou na sociedade e, em virtude disso, "chegou a ocorrer uma escassez de amas" (BANDITER, 1985, p. 65). Ariès (1986, p. 236) faz algumas poucas referências às amas de leite no continente europeu. Em seu livro "A história social da criança e da família" evidencia que "Quanto às crianças de berço, não eram vistas nas habitações parisienses, [...] eram todas entregues a (*sic*) amas".

Na cultura medieval em que a figura da criança era muito mais adorada nas pinturas que retratavam uma criança à imagem e semelhança de Jesus (Àries, 2003), o costume de delegar os filhos ainda bebês aos cuidados de outras mulheres foi se intensificando ao longo dos tempos. Bandinter (1985) observa que diários burgueses parlamentares do século XI registravam que suas esposas amamentavam sua prole, porém os filhos dos seus filhos, segundo diz a autora, contaram com amas e os filhos desses aderiram completamente à prática que se tornou comum, pois tão logo nasciam as crianças eram enviadas para a casa de uma ama e lá eram deixadas até completarem cinco anos de idade. As fontes consultadas trazem alguns registros de como era essa relação entre as cuidadoras e as crianças e deixa claro que quanto mais vulnerável economicamente a família, mais precária era a situação da ama.

Nesse contexto, "[...] o leque social das crianças entregues às amas abria-se muito, indo da burguesia às classes populares, do conselheiro da corte aos operários" (BANDITER, 1985, p. 70). A nobreza e a alta burguesia contratavam amas a domicílio, as escolhiam pela aparência mais saudável e de preferência as que residiam nas imediações de suas casas, a fim de ficarem mais perto das crianças, bem como de lhes evitar uma longa viagem logo após o nascimento – causa de muitas mortes ou adoecimentos. Em contrapartida, às famílias menos abastadas sobravam localidades mais distantes e, consequentemente, as amas mais pobres de condições de saúde precárias.

A necessidade de ter com quem deixar os filhos muito pequenos para enfrentar jornadas de trabalho também são justificativas encontradas, ou seja, "As mulheres que trabalhavam em fábricas colocavam os filhos em casas de amas durante o dia, mas iam buscá-los à noite, ao que parece" (BADINTER, 1985, p. 72). As mesmas mulheres que se candidatavam à ama privavam seus próprios filhos de cuidados e amamentação ou até mesmo os abandonavam, a fim de salvar sua própria vida da miséria. Por conta da precariedade financeira, tal prática não tardou em chegar às famílias rurais. Badinter (1985, p. 77) menciona que "[...] no campo, o instinto se mantém, mas a algumas léguas de distância ele se transforma em fumaça". O que a autora quer dizer é que a miserabilidade da época obrigava as mulheres pobres se colocarem nesse ofício.

Segundo a autora "A alienação econômica pode produzir comportamentos aberrantes, forçando o instinto de vida silenciar todos os outros" (BANDITER, 1985, p. 73). Os filhos nascidos das famílias artesãs tinham nas amas uma única chance de ter o sustento garantido, pois a mulher unida ao trabalho do marido era fonte de maior lucro nos negócios[10]. As questões que envolvem a negligência dos direitos da criança a cuidados e proteção data de muito tempo, assim como a situação da mulher no que diz respeito à sua condição biológica feminina ser usada como fonte de sustento. A informalidade dessa relação entre mulher e criança fica evidente, pois a história exibe como uma verdade de que basta ser mulher para ter traquejo em cuidar de crianças. Na sequência veremos como a prática sociocultural de ter amas de leite em casa se insere na cultura brasileira escravista.

---

[10] Se a mãe amamenta, o marido será obrigado a contratar um empregado para ocupar o lugar vago na loja. Essa atitude revela um dado econômico não desprezível: custava menos caro a esses casais enviar o filho para ser criado por uma ama do que empregar um trabalhador de pouca qualificação. Isso prova que muitas amas recebiam um salário miserável, e explica em grande parte a condição das crianças que lhes eram confiadas. (BANDITER, 1985, p. 73).

2.1.2 A ama de leite no contexto brasileiro: amamentação, cuidado e educação das crianças na Casa Grande

A sequência desta revisão de literatura acerca das amas de leite compõe elementos sócio-históricos acerca do papel da ama, não só na amamentação das crianças, mas nos cuidados das crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade. As fontes consultadas convergem ao estereotipar a mulher branca do Brasil Colônia como fonte exclusiva de reprodução. Del Priore (2016) e Freyre (2003) ponderam que às mulheres da Casa Grande cabia parir, e às mulheres negras, amas de leite, amamentar, cuidar e criar e aqui destaco que é mencionado, inclusive, que às amas era dada a tarefa de educar[11] as crianças brancas.

As crianças nasciam em meio às canções de ninar e costumes religiosos nada europeus. Por conta disso, impregnados dos costumes indígenas e africanos, muito dos mitos culturais das amas foram dando repertórios de linguagens para as crianças. Freyre (2003, p. 367), considera que "[…] em tudo que é expressão sincera de vida trazemos, quase todos, a marca da influência negra". Das escravas recebemos os primeiros acalantos "[…] que nos embalou. Que nos deu de mamar, ela própria amolengando na mão o bolão de comida." (FREYRE, 2003, p. 367).

Das amas, as crianças do Brasil Colonial ouviram as primeiras histórias, contos que traziam constituições imaginativas de um folclore desconhecido, personagens culturais que compunham a vida cotidiana dos negros. Histórias que narravam a vida de povos com raízes culturais muito diversas dos colonizadores. Dessa relação de cuidado que se estendia até a criança adquirir a fala, a forte influência na linguagem e a conquista dessa habilidade foi incorporada às aprendizagens infantis.

O costume de diminuir as palavras como que para caber no tamanho da criança, Freyre quase que poeticamente lança a verdade de que "A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles". (FREYRE, 2003, p. 414). Tais relatos fazem emergir dos fios da história uma relação de cuidado e uma possível

[11] "Reduzidas, muitas vezes, a anúncios de compra e venda nos jornais, as amas eram uma substituta afetuosa, ainda que inferiorizada, responsabilizada pela educação de crianças brancas, dos seus filhos e dos bastardos de seu senhor". (DEL PRIORE, 2016, p. 227).

influência acerca da vida e do desenvolvimento da criança que, nas mãos de mulheres que não eram suas mães biológicas, aprendiam, se alimentavam e cresciam.

Mesmo não sendo a mãe, cabia à mulher os cuidados com as crianças, era papel feminino se ocupar dos cueiros. Del Priore (2016, s/p.) refere à visão de estrangeiros que pelo Brasil passavam, na época colonial, que acreditavam ter as amas uma "[...] verdadeira aptidão para cuidar de crianças", ao mesmo tempo, outros, teciam críticas contundentes em relação ao abandono que essa mulher negra tinha que fazer à sua própria criança em detrimento de amamentar e cuidar os filhos dos donos. Nessa disputa, entre o filho natural e o filho da branca, pela amamentação, as amas eram vendidas através de anúncios[12] que evidenciavam justamente sua condição de "recém-parida" e ter "bom leite" (DEL PRIORE, 2016, p. 227).

Nessa terceirização da maternidade, que ia para além de amamentar, à ama foi delegada a tarefa de "olhar" os "sinhozinhos e as sinhazinhas"[13] enquanto a Sinhá se ocupava de outras tarefas; (FREYRE, 2003). "Raros os que não foram amamentados por negras. Que aprenderam a falar mais com escrava do que com o pai ou a mãe [...]" (FREYRE, 2003, p. 367). Das amas, as crianças recebiam os primeiros acalantos, os embalos da rede, o "mamá[14]" de seu seio.

A escolha das mulheres negras para o ofício da amamentação do "nhonhô[15]" era feita dentre as escravas mais "[...] limpas, mais bonitas, mais fortes [...]". Deviam ser batizadas no catolicismo. A ama teve forte influência na religiosidade das crianças brancas que aprendiam e adquiriam o hábito da reza através dos ensinamentos da "mãe preta". O vínculo, por vezes, era tanto que, conforme Freyre (2003), algumas crianças tratavam como mães, até longa idade, as negras que lhe serviram de amas de leite. O vínculo estabelecido entre quem cuida e educa com aquele que é cuidado e educado. Nessa época, esses termos, pelo que se nota, já poderiam ser considerados indissociáveis, mesmo que de forma não intencional.

Diante dos fatos expostos, os aspectos relacionais entre a ama e a criança, seja na Europa ou no Brasil, suscitam discussões acerca da historicidade dos cuidados e educação das crianças de zero (0) aos seis (6) anos de idade, bem como o próprio papel da mulher enquanto cuidadora dessa faixa etária. As semelhanças e as diferenças das amas na Europa e dessa

---

[12] "Compra-se uma boa ama de leite parda, do primeiro ou segundo parto, mucama recolhida, que saiba coser e engomar perfeitamente, sem vícios, nem manchas nem moléstias."
[13] Destaque nosso.
[14] Freyre (2003) se refere às palavras "amolecidas" pelo dialeto africano, dando aos termos diminutivos sonoros.
[15] Freyre (2003) se refere ao filho menino, provavelmente diminutivo de "Sinhô", assim como as Senhoras eram Sinhás e as jovens meninas Sinhás-moça.

prática adotada posteriormente no Brasil, lança a linha histórica para nos guiar na sequência, pós-escravidão, e trazer quem foram as mulheres que seguiram nesse ofício de maternagem, ou seja, dos cuidados e da educação de crianças que não eram seus filhos.

Tecer esse elo entre uma época e outra é importante a fim de perceber que a concepção de infância e de mulher em tais períodos é fator preponderante para a compreensão. A ama fosse negra ou branca, por ser mulher lhe cabia o trabalho de cuidadora. A mulher branca rica ou pobre era propriedade do marido. A criança era um ser desajeitado que precisava crescer para se tornar gente, quanto mais nova menos era considerada pessoa. Portanto, a preocupação com quem iria lhe tomar conta não passava por nenhum crivo. Com isso não imputo juízo de valor às amas, mesmo por que exerciam uma função sob um regime escravista ou por necessidade de sustento, problematizo sim o fio histórico que atravessa a temática dessa pesquisa.

Dessa forma, os processos colonizadores eram duros. O Norte, como diz Santos (2020), era, sobretudo, a direção que o Sul tomava, pouco importava quem iria ficar de fora, afinal aqueles que de fora ficavam não tinham mesmo importância nenhuma, afinal o Sul não é um espaço geográfico tangível. Ao Sul estava a escrava que mesmo trabalhando dentro da Casa Grande estava do lado de fora, na periferia dessa cadeia relacional. A criança, mesmo sendo filha do Senhor, estava ao Sul da família. A mulher branca, rica, senhora do lar, não era senhora ou dona de sua vida, nem de seu filho, nem de seu corpo, tampouco de sua vida, essa pertencia ao marido.

Nessa conjuntura trago alguns fatos históricos de Cruz Alta-RS, que têm importante reflexo sobre a relação entre cuidar da infância e amas de leite. Daronco (2006) faz um estudo da escravidão na Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Sua pesquisa analisa processos criminais da comarca de Cruz Alta, que tiveram como réus trinta e oito homens e sete mulheres escravizados no período entre 1840-1888. Ao fazer o contexto da região, Daronco (2006, p.58) mostra que os ideais abolicionistas conseguiram antecipar o fim do trabalho escravo, pois “Esse processo se acelerou nos anos de 1884 e 1985 com a libertação dos cativos sob a condição de trabalho gratuito, em geral por sete anos, como facultava a lei.”. A partir dessa libertação, que não atingiu todos os escravizados, pois alguns proprietários de escravos não aderiram ao movimento abolicionista, o trabalho livre passa a ser praticado e logo vem uma regulamentação da autoridade da Província, Lei nº 1651, de 05 de janeiro de

1888, (apud Rosa,1981), que é adotada pela Câmara Municipal de Cruz Alta e que tem repercussão direta sobre as amas de leite ou ama seca, como diz o documento.

Esses fatos também são relatados por Rosa (1981) que traz com maior especificidade, inclusive cópia do Regulamento para os Serviços de Criados e Amas de Leite que passa a vigorar em Cruz Alta ainda em 1888. Vejamos o que diz o primeiro artigo do regulamento:

> Art. 1 – É considerado criado, para todos os efeitos desta postura, quem quer que, sendo de condição livre, tiver, ou tomar mediante salario a ocupação de moço de hotel ou de casa de pasto, e hospedaria, cozinheiro, copeiro, hortelão cocheiro, lacaio, ama de leite, ama seca, em geral, de qualquer serviço doméstico.

Embora o histórico da escravidão no Brasil tenha apontado para as escravas alimentando, nos seus seios, os filhos de seus senhores, o regulamento dá abertura para que mulheres brancas também possam ser contratadas como amas de leite, pois "É considerado criado, para todos os efeitos desta postura, quem quer que, sendo de condição livre [...]" poderia exercer tal função. Embora entenda-se, pelo texto do regulamento, que havia essa possibilidade, não localizei nenhuma pista que pudesse comprovar que, como aconteceu na Europa, mulheres brancas tenham sido amas de leite no vasto território de Cruz Alta do Século XIX[16].

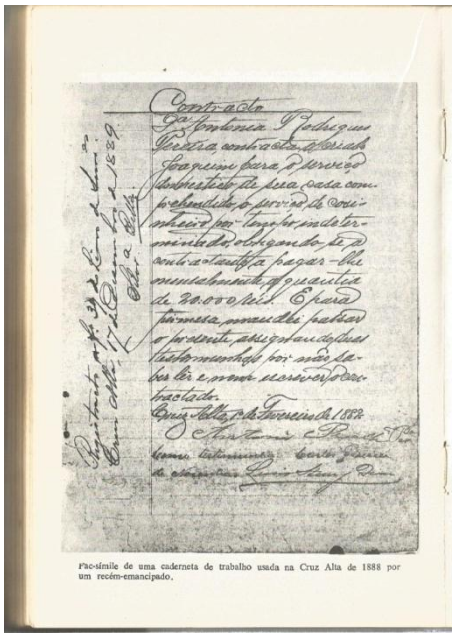
Entretanto, como veremos em outros artigos do regulamento, da mesma forma que acontecia na Europa, conforme já apontou Banditer (1985), aqui também havia a preocupação com as condições de saúde das amas a serem contratadas. Havia rigoroso controle pela própria Câmara Municipal que expedia e fazia registros nas cadernetas dos criados e das amas de leite. Na figura abaixo é possível ver a caderneta de trabalho que a Câmara Municipal expedia e que era documento obrigatório para todos os contratados em casa de família ou em estabelecimentos comerciais da cidade.

[16] Daronco (2006), ao contextualizar o território do sujeito de sua pesquisa, traz informações acerca da formação de Cruz Alta. Esse vasto território desmembrou-se de Cachoeira do Sul em 1834. A partir disso, constitui o centro econômico da região noroeste do Rio Grande do Sul. Estava composto de vários distritos, entre eles: Soledade, Passo Fundo, Palmeira, Santo Ângelo, São Luís. A partir de 1863 inicia-se, com Passo Fundo, sucessivos desmembramentos. Em 1875, Cruz Alta conta somente com três distritos.

Figura 1 Caderneta de trabalho usada em Cruz Alta em 1899 (frente)

Fonte: Rosa (1981).

Figura 2 Caderneta de trabalho usada em Cruz Alta em 1888 (verso).


Facsímile de uma caderneta de trabalho usada na Cruz Alta de 1888 por um recém-emancipado.

Fonte: Rosa (1981).

Às amas de leite ou amas secas também cabia, além da caderneta de trabalho, zelarem por ela e comprovarem a boa condição de saúde. Banditer (1985) mostrou que a nobreza e a alta burguesia escolhiam as amas de leite à domicílio pela aparência mais saudável, mas em Cruz Alta havia maior rigor, pois, conforme o conteúdo do documento normativo da época:

> [17]Art. 12º - Além das obrigações que estabelece esta postura para os criados, deverão mais, as amas de leite, apresentar-se na casa da Camara afim de ali serem examinadas por um médico, e este declarará na caderneta o estado de saude das mesmas. Este exame deverá repetir todos os mezes, e a ama que faltar a ele ficará sujeita a uma multa de 10$000.
> Art. 13º - As amas de leite não amamentarão senão a criança cuja amamentação forem contractadas e, o seu proprio filho, e no caso de não terem filhos só darão de mamar a uma única criança.
> Art. 15 – [...] o patrão poderá despedira ama sem prévio aviso, por vícios da mesma, que possam prejudicar a saude da criança que estiver amamentando ou por não ter leite em quantidade suficiente para a amamentação da mesma criança.
> Art. 25 – Não poderão empregar-se como amas de leite pessoas cujos estados de saúde, a juízo do medico competente para fazer os exames que se refere o art. 12 possa ser prejudicial às crianças que deve amamentar. (ROSA, 1981, p. 195-196).

São três artigos que normatizam condições de saúde da ama para que a criança não fosse prejudicada. Considero importante fazer esse registro, tendo em vista que ele sintetiza, de modo simbólico, os usos do corpo feminino a serviço dos interesses do outro, da outra mulher, da outra família, pois não se faz menção à preservação da saúde em benefício da própria ama de leite.

A incursão por esses dois achados relativos à história de Cruz Alta do século XIX permitiu, de forma indireta, chegar ao trabalho das amas de leite na região onde situa-se a pesquisa. Deixou boa contribuição para o resgate de elementos que começam a caracterizar o cuidar e educar as crianças de zero (0) a seis (6) de idade após a escravidão. Nesse sentido, o próximo capítulo contextualiza que quem seguiu nos cuidados e educação das crianças nessa faixa etária continuaram sendo, até a última década do século XX, mulheres, na sua grande maioria negras, de classe social pobre, com baixa ou nenhuma escolarização. O grupo social feminino, como já mencionado através de Santos (2020), é considerado como as cuidadoras do mundo.

[17] A redação da citação obedece *ipsis litteris* o texto original.

3 CAPÍTULO III - OS LARES VICINAIS E AS MÃES CRECHEIRAS: UM PROGRAMA PALIATIVO NO CUIDADO E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

"[...] creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora." (ROSEMBERG, 1984, p. 73.

No capítulo anterior vimos a situação das mulheres amas de leite e de como, da maternidade das mulheres nobres, vinha seu sustento na condição de ama mercenária ou escrava. A trajetória das mulheres designadas às funções que geralmente tinham a ver com a maternidade – mesmo que não fosse de seu desejo se tornar mãe – docilidade e servidão seguiram seu rumo na história da formação social brasileira.

Nos séculos XIX e XX os ambientes destinados aos cuidados das crianças, na faixa etária mencionada, receberam muitas denominações e o que todas têm em comum é a falta de formalização profissional das mulheres que se dedicavam aos cuidados e educação das crianças. Como já mencionado, mulheres e crianças eram objetos de propriedade do homem da casa e as políticas públicas de emancipação e proteção para esses dois grupos surgiram na metade do século XX.

As mulheres pobres, com pouco estudo e dificuldades de acesso ao mercado de trabalho formal continuaram sendo as prestadoras desse serviço no que tange aos cuidados de crianças. Este capítulo traz uma breve contextualização histórica acerca de como surgiu, paralelo às creches institucionais, as crecheiras que mantinham em suas residências agrupamentos de crianças pertencentes à comunidade, filhos de outras mulheres que, para se inserir e se manter no mercado de trabalho, tiveram como paliativo à falta de vagas em creches, o Programa de Lares Vicinais geridos pelas mães crecheiras.

O estado do conhecimento acerca de tal temática foi acessado através de palavras-chave, uma vez que não foi encontrada nenhuma produção que trouxesse as amas de leite, as crecheiras e as professoras de Educação Infantil no mesmo título. Para tanto, as palavras-chave: "Lares Vicinais"; "mães crecheiras"; "professoras leigas de Educação Infantil"; "crecheiras", resultaram em três (3) artigos científicos e uma (1) dissertação que mais se aproximavam da presente pesquisa.

O primeiro artigo, "Lares Vicinais em Porto Alegre: Avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade", data de 1984 e faz uma análise do Programa de atendimento às crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade nominado "Lares Vicinais", no qual as

mulheres que se candidatavam ofereciam sua residência para receber um agrupamento de até onze (11) crianças para cuidar enquanto suas mães estivessem em plena jornada de trabalho. Esse artigo é um estudo pontual da realidade de Porto Alegre - RS. Os sujeitos da pesquisa são as mães crecheiras, as assistentes sociais responsáveis pela coordenação do Programa, bem como as mães usuárias do serviço.

O segundo artigo, "Creches domiciliares: argumentos ou falácias", também data do ano de 1984 e faz uma discussão crítica acerca de como o poder público, para ampliar a oferta de vagas nas creches públicas, oferece uma alternativa de baixo custo fomentada por iniciativas internacionais como solução de atendimento à criança, a fim de que os pais possam estar no mercado de trabalho. O sistema de guardar a criança e evitar que ela morra de fome, verminose e outras situações adversas, conserva o caráter compensatório de atendimento às crianças e impõe às mulheres uma alternativa de trabalho que é o cuidado informal das crianças, afinal, as senhoras que cediam suas casas não tinham conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, cabia a elas apenas cuidar, alimentar e educar dentro do senso comum as crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade.

O terceiro artigo, "Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade", data de 1984, traça em amplo espectro algumas ações paliativas de baixo custo para o atendimento das crianças pobres. Dentre as iniciativas pesquisadas estão as "creches lares" coordenadas pela Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Ceará – FEBEMCE. Nesse estudo é retratada a situação de miserabilidade das casas onde são atendidas no máximo seis (6) crianças, incluindo as da mãe crecheira. Interessante destacar que nesse artigo a autora faz críticas incisivas ao fato de que as mães naturais precisavam prover a alimentação das crianças enquanto estivessem sob o atendimento das mães crecheiras, o que diverge da pesquisa do artigo número um (1) onde é afirmado que havia financiamento do próprio Programa para a alimentação das crianças, mesmo não sendo abundante, tampouco de boa qualidade.

O quarto e último é uma dissertação de mestrado intitulada "Creche domiciliar: nem escola, nem família", datada de 1994, faz um estudo acerca dos Lares Vicinais em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Na entrevista feita com crecheiras, buscou-se compreender a relação estabelecida entre essas e as crianças. Objetivou ainda analisar o papel pedagógico das creches domiciliares, bem como as tarefas desempenhadas pelas mães

crecheiras que, na ambiguidade de seu papel e do espaço, situavam-se em “uma escola que é uma casa” exercendo um papel de “professora que é mãe”.

Quadro 3: Estado do conhecimento sobre as crecheiras

	Título	Autor (a)	Tipo	Fonte
1	Lares Vicinais em Porto Alegre Avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade	Euza Maria Rezende Bonamigo 1984	Artigo	Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/
2	Creches domiciliares: argumentos ou falácias	Fúlvia Rosemberg 1984	Artigo	Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/
3	Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade	Maria Aparecida Ciavatta Franco 1984	Artigo	Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/
4	Creche domiciliar: nem escola, nem família	Cleusa Maria Antunes Meurer 1994	Dissertação	Repositório Institucional UFSC https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76168

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O trabalho que desenvolveram as crecheiras e outras mulheres leigas no atendimento às crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade é retratado, a partir da revisão bibliográfica, no subcapítulo a seguir.

3.1 Lares Vicinais: um programa de Atendimento à Infância

Com a crescente demanda das famílias aos centros urbanos - expansão da industrialização - o interesse do governo em mão de obra não andava junto ao atendimento da necessidade de ações à educação e cuidado das crianças. O que o Brasil via acontecer eram “abrigamentos” para as crianças de 0 a 6[18] anos. As estratégias eram de buscar parcerias para suprir esse “[...] atendimento à saúde, nutrição e educação a crianças socioeconomicamente carentes de 0 a 6 anos [...]” (FRANCO, 1984, p. 13). Uma dessas associações era a própria comunidade, sob o discurso da corresponsabilidade ou da participação.

[18] Campos (1985) faz uma discussão crítica acerca dos direitos “negados” aos filhos dos pobres e “garantidos” à classe média. Para os filhos dos pobres a política assistencialista e compensatória e para os das famílias melhor providas economicamente, os jardins de infância.

Os lares vicinais, também conhecidos e difundidos pelo Brasil como "creche domiciliar", "mãe crecheira", "creche familiar", "escolinha", "creche lar"[19], são o que Rosemberg (1986) afirma ser, independentemente da nomenclatura, um modo de atendimento que designava uma mulher, na sua própria casa, tomando conta, mediante pagamento, dos filhos de outras pessoas. Os governantes da época intentavam incutir a ideia de que as crianças pequenas estando sob os cuidados de "mães crecheiras[20]" em "lares vicinais" estariam em ambientes familiares. Por isso, Rosemberg (1986) é contundente ao dizer que tal afirmação é uma falácia, pois "casa" se refere a uma construção material culturalmente utilizada como abrigo e "família" um conjunto social de pessoas unidas em torno de laços afetivos. (ROSEMBERG, 1986, p. 75).

O Programa dos Lares Vicinais era coordenado pela extinta Secretaria de Assistência Social ou Secretarias do Trabalho (Meurer, 1994) e ainda por órgãos privados que tivessem interesse em firmar parcerias em prol do atendimento das crianças carentes. O lar vicinal nada mais era do que uma casa pertencente a uma mulher da comunidade, que cedia sua residência ao funcionamento de um programa assistencialista para crianças de mães que, para irem trabalhar, necessitavam de ter onde "guardar" seus filhos pequenos.

A designação vicinal representava exatamente o que, de acordo com Dicio (2020), significa algo que "[21]faz parte da vizinhança ou nela está situado". Essa política de utilizar a comunidade para o cuidado da criança implicava mais do que simplesmente logística, significava economia aos cofres públicos. Nesse viés, o lar vicinal funcionava em uma casa já pronta, utilizava o terreno de uma família, bem como todos os utensílios e mobiliários da residência e à crecheira ficava o compromisso de dar o aparato estrutural necessário ao que as crianças viessem minimamente precisar. (ROSEMBERG, 1986). Um atendimento feito por mulheres pobres – que davam de si o máximo que podiam - para crianças pobres - que por sua vez recebiam o mínimo, do máximo, que por direito deveriam receber.

Além do fato de procrastinar a construção de creches públicas adequadas, outro fator que representava economia ao Estado era no que diz respeito à alimentação das crianças, o poder público assumia em parte essa demanda e, geralmente, entrava com uma "cesta ou

[19] Franco 1984.

[20] Modalidade de atendimento domiciliar onde uma mulher cuidava de crianças em sua própria residência. Nesse caso analisamos a bibliografia de crecheiras ligadas ao extinto Programa Lares Vicinais. Importante destacar que as mães crecheiras que atuavam no referido Programa não estavam vinculadas às creches mantidas pelo poder público. Nas creches outras nomenclaturas eram utilizadas para designar as mulheres que institucionalmente cuidavam as crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade.

[21] Destaque nosso.

rancho de secos: arroz, feijão, fubá, charque, leite em pó, açúcar [...]" o que faltava cabia às mães das crianças ou ainda às próprias crecheiras a compra de frutas, verduras e produtos de higiene e limpeza (ROSEMBERG, 1986, p. 76), itens que não faziam parte do provimento público. Os parcos gêneros alimentícios estavam vinculados a um cardápio confeccionado por uma nutricionista, porém, como menciona Bonamigo (1984), nem sempre esse cardápio podia ser preparado à risca, devido ao fato de os alimentos componentes não serem ofertados em quantidade suficiente.

Cabe salientar que esse breve histórico acerca dos lares vicinais tem intenção de situar essa modalidade de atendimento à criança e compreender o papel que exerceu a mãe crecheira. Para isso, na sequência, algumas peculiaridades históricas acerca dos afazeres dessas mulheres junto às crianças são trazidas à reflexão.

3.2 Mães crecheiras: o cuidar e o educar em espaços domésticos e com fazeres pseudopedagógicos

O século XX no Brasil foi permeado por uma série de lutas históricas que evoluíram, embora a passos lentos, para a emancipação das mulheres e garantias de direitos às crianças. A trajetória de inclusão social para ambas seguiu tendo caminhos entrecruzados, pois mesmo que a mulher – de baixa renda, negra, analfabeta ou com pouquíssima escolarização – tenha deixado de dar o seio para alimentar os bebês de outras mulheres – por força da escravidão ou por necessidade de sobrevivência – a conjuntura social continuou elencando esse mesmo perfil feminino para cuidar e educar as crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade.

Nesse contexto, ao se inserirem no mercado de trabalho, as mulheres encontraram em outras mulheres – que por falta de outras oportunidades – a solução para a falta de vaga em creches públicas. Diante de tal fato, o Programa de Lares Vicinais oportunizava "uma pequena fonte de renda, sem sair de casa" (BONAMIGO, 1984, p. 51) para aquelas que ficavam excluídas de outros ramos. Mais uma vez na história brasileira "A essência do atendimento à criança tem sido, então, a mulher-mãe como força de trabalho, principalmente nos chamados projetos de emergências ou informais. É o caso [...] das Creches Domiciliares" (MEURER, 1994, p. 11).

Contudo, esses atendimentos não apresentavam melhorias nem para as trabalhadoras nem para as crianças. A crecheira recebia capacitações sistemáticas com materiais apostilados

para dar um caráter mais pedagógico ao atendimento domiciliar. Meurer (1994, p.11) pondera que “A intenção era antecipar o preparo ao ensino primário com exercícios motores e noções às primeiras letras”. No que diz respeito à mãe crecheira, Rosemberg (1986, p. 76) assevera que eram raras às vezes em que essa mulher era contratada sob o regime das Leis trabalhistas.

O objetivo dos Lares Vicinais era ofertar, sob qualquer custo, mais lugares onde os pais que trabalhavam pudessem deixar suas crianças. No que diz respeito às crecheiras, Meurer (1994, p. 15) considera que a tarefa primeira era “guardar” a criança e, nesse aspecto, ela afirma que “não há como assistir, cuidar ou guardar sem educar”. À semelhança da ama de leite que “olhava” o menino e a menina das senhoras da Casa Grande, as crecheiras cumpriam o mesmo papel, tomavam conta dos filhos de outras mulheres diuturnamente pelo fato de ser mulher.

Esse ofício representava um emaranhado confuso de funções e denominações. Rosemberg traz um termo a mais para designar a mulher que exercia o papel de crecheira, “guardadeira” e se refere ainda a outros, tais como: “[...] tia, mãe ou avó” (ROSEMBERG, 1986, p.75). Levanta, nessa perspectiva, um ponto muito importante que auxilia diretamente no objetivo do presente trabalho, que é a relação da crecheira com a creche institucional, onde, obviamente à época, não contava com professoras formadas. Contudo, Rosemberg afirma o seguinte: “Esta ambiguidade conceitual pode acarretar também, a nosso ver, um retrocesso grave na busca de identidade da instituição creche”. (ROSEMBERG, 1986, p.75).

As professoras leigas, trabalhadoras das creches institucionais, eram chamadas também de pajens e, dessa forma, Rosemberg (1986, p. 75) complementa “Se este risco já existe na creche institucional, ou seja, aquela que funciona fora do domicílio particular, aqui no caso, da creche domiciliar a confusão entre os papeis da pajem e da mãe é acentuada [...]”.

Tais designações suscitam a discussão que está sempre às voltas da mulher e da criança em que o papel de cuidados obrigatoriamente tem de ser feminino. Diante disso, “Por trás do modelo familiarista de creche existe a aceitação – da qual discordamos – de que qualquer mulher, desde que seja calorosa, goste de criança, seja dotada de bom senso e não possua problemas pessoais, pode cuidar de filhos de outros pais” (ROSEMBERG, 1986, p. 75).

Meurer (1994) cita em sua pesquisa que as mães crecheiras viviam em constantes conflitos, pois não sabiam se eram mães, cuidadoras ou ainda, sob última hipótese, professoras, mesmo não tendo título algum pra isso. Sem a profissionalização, relatavam ter

de deixar de lado seus afazeres domésticos para acompanhar as crianças em jogos e outras atividades pedagógicas em determinados momentos do dia, pois sua casa era um misto entre um abrigo e uma pseudo-escola, em que a crecheira atuava como uma pseudo-professora.

Outro fato conflitante, conforme Meurer (1994, p.64), era a rivalidade que se estabelecia entre a mãe crecheira e a mãe biológica. Em sua dissertação de mestrado relata que as mães crecheiras afirmavam cuidar mais das crianças do que as mães verdadeiras e que não raro as crianças preferiam ficar na casa da mãe crecheira do que nas suas. Tais relatos vêm ao encontro do comparativo que Rosemberg (1986) fez acerca do papel da creche institucional e das mulheres que nelas trabalhavam: "Quem trabalha ou estuda o funcionamento de creches vem apontando com frequência a rivalidade perceptível entre a mãe e a pajem[22], decorrente, em parte, da falta de identidade profissional dessa função, rivalidade que se manifesta de formas variadas [...]" (ROSEMBERG, 1986, p. 75).

Rosemberg se refere a questões simples do dia a dia, contudo a indefinição de papel e a falta de identidade profissional embolavam as relações e, consequentemente, refletia na criança, que era quem mais saía perdendo com essa disputa. A mulher cuidadora, quer fosse a pajem da creche institucional, quer fosse a mãe crecheira do Lar Vicinal, se perdiam diante da confusão de constantemente se colocar no lugar da mãe da criança. Claramente, dentro de suas funções, muitas práticas de cuidado e educação, comumente assumidos pelos pais, passavam pela sua obrigação.

Diante de tais fatos, não é de hoje que "Os estudiosos começam a identificar os determinantes dessa disputa, destacando-se, entre eles, a mesma carência de identidade profissional, reforçada pelo modelo familiarista que traz no seu bojo a insuficiência de formação específica para esta função". (ROSEMBERG, 1986, p. 75). A autora se refere, obviamente, à função dos sujeitos adultos, a grande maioria mulheres, que cuidavam e educavam crianças em contextos coletivos. A informalidade do papel educador, fosse na residência da mulher, fosse na instituição pública, a falta de formação e de recursos físicos adequados, segundo as autoras estudadas motivavam tensas relações.

Dos fatos relatados acerca das crecheiras que atendiam em suas próprias casas e que eram utilizadas pelos governantes à época como uma política pública paliativa ao atendimento da primeira infância, seus desdobramentos atravessaram um modo de maternagem entre a mãe

[22] Aqui a autora se refere à cuidadora da creche institucional. Que como dissemos anteriormente também sofreu com inúmeras designações, pois nenhuma alcançava uma designação que determinasse seu papel de atuação junto às crianças.

crecheira e a criança que, conforme vimos, exigia uma pseudo-prática pedagógica com trabalhinhos para dar um cunho mais "educativo[23]" a essa estadia diária na casa da mãe crecheira.

No próximo capítulo, a partir da revisão bibliográfica, trago como ocorreu o percurso que constituiu as mulheres cuidadoras informais, pajens ou professoras leigas das creches institucionais, em professoras de Educação Infantil e de como vêm ocorrendo a busca pela identidade docente desde então.

[23] Destaque nosso.

4 CAPÍTULO IV - A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: *(DES)CONSTRUÇÕES* IDENTITÁRIAS

"De facto, o alargamento do âmbito da acção e a concomitante indefinição de fronteiras traduz-se num exercício de profissionalidade que envolve integração e não separação, interacção e não solipsismo ou "privacidade pedagógica"[24], interfaces e não isolamento".
(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 139.

Inicio esse capítulo reafirmando a necessidade de trabalho árduo e contínuo de luta das professoras de Educação Infantil para estabelecerem identidade profissional não atrelada a demais etapas da Educação Básica e sim uma própria que pense a *práxis* voltada ao público que de tal pedagogia irá se servir para aprender e se desenvolver. Nesse sentido, os estudos da pedagogia, da psicologia e da sociologia vêm de longa data trazendo elementos que comprovam que as crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade precisam de uma abordagem educativa que respeite seus modos e tempos de aprender e, diante disso, de professoras formadas em uma pedagogia que entenda essas pecualiaridades.

Ambas as buscas são muito próximas, separadas por uma linha tênue, e isso nos remete à inconclusão, quer seja pela incompletude inerente ao ser humano, quer seja pelos atravessamentos sociais e políticos que cercearam durante muito tempo a constituição de direitos e autonomia dos grupos citados. A busca por identidade perpassa pelo feminino, pelo seio que amamenta, pela maternagem, pela jardineira amorosa conforme afirmava Froebel e, segundo Barbosa (2016, p. 136), para a professora marcar um lugar diferente dos parentescos femininos das crianças é necessário empreender, a longo prazo, uma formação cultural, pessoal e científico para construir formação e prática.

Diante do exposto, na perspectiva sociocultural, busco encadear, através da ecologia de saberes de Santos (2010), a diversidade epistemológica das amas, das crecheiras, das mulheres chamadas pajens ou professoras leigas que, no decorrer da história, emprestaram seus saberes – de senso comum, contudo não menos importante – aos cuidados e educação das crianças na primeira infância. Mesmo que atualmente as professoras de Educação Infantil tenham lugar garantido na lei, os fazeres dessas docentes são mote de estudos e pesquisas, uma vez que essa atuação, conforme afirma Oliveira-Formosinho (2002), ainda carece de delimitação de fronteiras.

---

[24] Destaque da autora.

E, conforme veremos no decorrer deste capítulo, foi a partir da (des)construção do papel desempenhado pela figura feminina da mulher leiga que ocupou o lugar de uma tia-professora formada na escola da vida, que emergiram as professoras de Educação Infantil.

Nesse sentido, na busca para situar e compreender a produção acadêmica sobre esse tema, o estado do conhecimento acerca da docência na Educação infantil, encontrei em sete (7) produções os processos constitutivos acerca das práticas pedagógicas que conferem identidade profissional às professoras de Educação Infantil.

Das obras encontradas duas (2) são dissertações, uma (1) é tese de doutorado e cinco (4) são artigos científicos. Na busca foram utilizadas palavras-chave tais como "identidade docente na Educação Infantil"; "identidade docente da professora de Educação Infantil"; "história da identidade docente das professoras de Educação Infantil" e "amas de leite, crecheiras e professoras de Educação Infantil".

A plataforma utilizada que mais resultou em títulos semelhantes à busca foi a Scielo. Os demais resultados foram obtidos digitando as palavras-chave no buscador do Google. Não foi delimitada uma data ou período na busca justamente por objetivar encontrar trabalhos que trouxessem aspectos que envolvem as amas, as crecheiras, a professora de Educação Infantil. Abaixo uma breve introdução às produções encontradas.

A primeira produção é uma dissertação que tem como título a "Docência e Educação Infantil: Condições de Trabalho e Profissão Docente". Pautada na pesquisa bibliográfica e documental, perpassa pela composição histórica de quem foram as mulheres cuidadoras da primeira infância até chegar ao patamar de professoras, dentre elas as crecheiras. Essa pesquisa se debruça em analisar produções realizadas em 2007 e 2016 com o intuito de analisar, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), quais as condições de trabalho e desenvolvimento da identidade docente na escola pública de Educação Infantil.

A segunda produção, intitulada "Mulheres negras e educadoras: de amas de leite a professoras – Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras", também é uma dissertação pautada na história de quatro (4) professoras negras da cidade de São Paulo. Versa acerca da constituição profissional de mulheres negras que, na representatividade sócio-histórica de inserção no magistério, saem da condição de trabalhos estritamente domésticos e ascendem profissionalmente. São retratadas suas dores e conquistas no âmbito de uma

sociedade excludente, onde a escolarização parecia não fazer parte de seus mundos e, por conta disso, não lhes era de direito frequentar a escola.

O terceiro trabalho, “Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil”, é uma tese de doutoramento na qual o pesquisador esteve no contexto cotidiano de uma escola de Educação Infantil do Estado de Santa Catarina e acompanhou os fazeres diários das professoras. O objetivo da pesquisa é dar significado às rotinas da instituição de Educação Infantil e, a partir dessa premissa, identificar a identidade profissional das professoras de Educação Infantil. O pesquisador elencou uma professora foco que apresentasse uma “[25]docência bem-sucedida”, ou seja, que encara a rotina como parte da *práxis* com crianças pequenas.

A quarta produção, “Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior”, é um artigo que traz uma análise crítica acerca da política de formação inicial para as professoras leigas de Educação Infantil, prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, como “Curso Normal Superior”. Um curso com menos duração, não universitário e que, por conta disso, diminuía, segundo a autora, a importância da formação inicial das mulheres que atuavam como atendentes de creche realizando os cuidados e a educação de crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade. Esse modelo formativo se deu antes da inserção da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica definida na LDB 9.694/96. O artigo traz uma radiografia da formação inicial dos professores de Educação Infantil em uma perspectiva comparativa com outras etapas da Educação Básica.

A quinta produção, “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate”, discute a pertinência da constituição identitária dos professores de pré-escola, de creche e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que a autora classifica em dois grupos, aqueles generalistas, formados em cursos de nível médio que trabalham com crianças de zero (0) a dez (10) anos, e aquele dos professores especializados, ou seja, aqueles que trabalham com as áreas do conhecimento e atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O elemento preponderante para esta pesquisa, trazido por essa produção, é a diferença que pautou o percurso formativo da professora de Educação Infantil no que tange à docência com crianças pré-escolares e crianças de creche, os percalços, lutas e conquistas dessa classe por uma formação específica.

[25] O autor traz essa forma de expressão.

A sexta produção, “No novelo da memória, atravessamentos do sensível: tornar-se”, narra a trajetória formativa e auto formativa de uma professora pedagoga e formadora de professores de Educação Infantil. Em um entrelaçamento com a arte e a educação, que tem na estética, para além da fruição das artes, uma forma de ser e estar no mundo, bem como no constituir-se professor, a partir de sua própria história. Esse trabalho foi selecionado tendo vista a importância da escuta dos profissionais da Educação Infantil e do quanto a trajetória que lhes atravessa conta muito sobre suas constituições profissionais.

A sétima produção, “Educar crianças pequenas em busca de um novo perfil de professor”, discute acerca dos desafios inerentes à Educação Infantil no país, ao ser elevada à primeira etapa da Educação Básica, bem como os reflexos que tal ascensão impôs aos processos identitários dos docentes atuantes nessa etapa, sobretudo no que diz respeito às crianças de creche. Faz um paralelo entre o Brasil e países europeus no que tange as diretrizes de formação de professores de Educação Infantil, bem como aborda o distanciamento do que diz a lei brasileira e do que, de fato, ainda acontece nas escolas em termos de profissionalização docente.

Nesse sentido, no quadro número cinco (5) estão listadas as produções citadas. É relevante notar que em relação ao estado do conhecimento acerca das amas e das crecheiras, as produções sobre a docência na EI são mais recentes, o que denota interesse por parte do universo acadêmico em pesquisas nessa área.

Quadro 4: Estado do conhecimento sobre a identidade docente na Educação Infantil

Nº	Titulo	Autor/Ano	Espécie	Fonte
1	Docência e Educação Infantil: Condições de Trabalho e Profissão Docente	Tiago Gama Oliveira – 2017	Dissertação	Scielo http://www.scielo.br
2	Mulheres negras e educadoras: de amas de leite a professoras – Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras	Arlete dos Santos Oliveira – 2009	Dissertação	Biblioteca Digital Universidade de São Paulo – USP https://www.teses.usp.br/
3	Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil	Altino José Martins Filho - 2013	Tese	LUME Repositório Digital UFRGS https://lume.ufrgs.br
4	Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior	Tizuko Morschida Kishimoto – 1999	Artigo	Scielo http://www.scielo.br
5	A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate	Maria M Malta Campos – 1999	Artigo	Scielo http://www.scielo.br

6	No novelo da memória, atravessamentos do sensível: tornar-se	Luciana Esmeralda Ostetto 2018	Artigo	Periódicos UFSM https://periodicos.ufsm.br
7	Educar crianças pequenas em busca de um novo perfil de professor	Maria M Malta Campos 2008	Artigo	Revista http://retratosdaescola.emnuvens.com.br

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na sequência destacaremos, a partir dos aprofundamentos teóricos, a trajetória das professoras leigas que atuavam nas creches institucionais e o modo como se deu o processo formativo que possibilitou tornarem-se professoras de Educação Infantil.

4.1 De professora leiga à professora de Educação Infantil

A revisão bibliográfica acerca das amas de leite e das crecheiras mostrou que o trabalho da mulher na Educação Infantil nasceu em meio a paralelos, de um lado jardins de infância ou pré-escolas com professoras primárias para os ricos, de outro, asilos e creches com mulheres de pouca ou nenhuma escolarização para as crianças pobres. Nesse panorama social, para as mulheres, de qualquer forma, cabia o trabalho de cuidar ou fundar espaços de cuidados, quanto mais pobre a mulher e a criança, mais evidente estava sua desimportância social. Para as crianças pobres cabia um espaço precário, superlotado e sob os cuidados de mulheres da mesma faixa social que viam nesse trabalho uma forma de sustentar a si e sua família ou, ainda, dar de seu tempo em prol de trabalhos voluntários com crianças desafortunadas.

Nesse contexto, a trajetória da profissionalização da professora de crianças de zero (0) a cinco[26] (5) anos de idade está vinculada aos movimentos da saúde e da assistência social aos desvalidos. Também às mudanças estruturais da sociedade, as transições de modelos governistas, as mudanças estruturais das famílias, a entrada da própria mulher no mercado de trabalho, a chegada da industrialização ao país e, acima de tudo, a miserabilidade aumentada provocada pela disparidade socioeconômica, uma marca forte dos países de terceiro mundo

[26] Aqui, por se tratar de um capítulo que narra a trajetória de profissionalização da professora de Educação Infantil, passaremos a utilizar o atual corte etário que compõe a etapa da Educação Infantil. Crianças de zero a cinco anos, onze meses e vinte nove dias. Só frequentarão essa etapa as crianças que completarem seis anos após o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme rege a LDB 9.694/96 (Brasil, 1996).

que surgiram de processos colonizadores. A trajetória profissional da professora de crianças nessa faixa etária mantém uma forte vinculação com esse contexto.

Kuhlmann (2000) traz uma importante referência histórica acerca da organização sindical chamada de Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (ASSFABES) da cidade de São Paulo, onde discussões sobre as péssimas condições de salário, a formação adequada e a precariedade do próprio espaço físico das creches suscitavam reivindicações acerca do trabalho realizado por estas mulheres. Cito isso por considerar importante evidenciar que somente nas lutas de classe há poder e força para mudar as realidades hegemônicas do poder que tentam, a todo custo, sufocar as minorias.

Os percursos atravessados pelas trabalhadoras de creches para chegarem à profissionalização foram tortuosos, pois, em nível de governo, demorou muito tempo para serem valorizadas, em especial no que diz respeito à formação para exercerem a docência. Campos, Fullgraf e Wiggers (2009) retratam essas lutas e o pouco caso que demonstravam os governantes:

> Ao mesmo tempo que, muitos estados e prefeituras organizaram cursos de formação para os educadores leigos que já trabalhavam nessas instituições, outros têm contestado essa exigência e buscado subterfúgios, como por exemplo, a contratação de educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito da formação prévia. (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2020, p. 171).

A disparidade formativa das e para as trabalhadoras das creches destoava das que atuavam com a faixa etária de quatro (4) a seis (6) anos em escolas públicas elitizadas, em meio período, com classes nominadas jardins de infância ou pré-escolas. Essas classes eram regidas por professoras formadas, enquanto que os agrupamentos de crianças dessa mesma faixa etária, de periferia, eram atendidas em creches institucionais por professoras leigas que, por sinal, não tinham nomenclatura específica, pois podiam ser "[...] atendentes, assistentes, agentes, educadoras, recreadoras, crecheiras, monitoras, cuidadoras, berçaristas, pajens e professoras [...] (OLIVEIRA, 2017, s/p).

Vieira (1999, p. 30) complementa acrescentando a expressão "tia", que por longo período predominou como forma – das crianças e da comunidade – nominar as professoras de Educação Infantil. Essa expressão, usada para evocar as professoras leigas, perseverou ainda, principalmente, na Educação Infantil, mesmo quando passaram a ter formação profissional no magistério. Freire (1997) afirma que a designação tia era uma forma de cerceamento dos

corpos e mentes femininos, pois a tia representa um parentesco que busca a docilidade e na relação docente procurava incutir um “parentesco postiço” (FREIRE, 1997, s/p.).

Nessa perspectiva de Freire retomo a historicidade do papel das amas de leite e também das crecheiras, pois, conforme já vimos, nos fazeres que desempenhavam não tinham parentesco algum com as crianças, mas comumente eram chamadas de mãe, de avó etc., e, por vezes, na profunda relação que estabeleciam com a criança se perdiam em meio ao papel de cuidadora e acabavam assumindo um lugar postiço dentro das famílias, como afirmou Freire (1997). No caso das crecheiras parafraseio Meurer (1994) que, ao dizer elas – as mães crecheiras –, chegava a afirmar que eram mais mães das crianças que em seus lares cuidavam do que as mães verdadeiras.

Esses pontos históricos são fortes indícios do porquê há uma grande dificuldade social em dissociar a professora de Educação Infantil do papel da maternagem ou, na perspectiva de Freire (1997), da tia, pois essa designação ainda não está completamente superada. Os respingos da história continuam a umedecer a identidade docente da professora de Educação Infantil.

Foi com a inserção da Educação Infantil na LDB 9.394/96 que a formação inicial e continuada para a profissionalização formal dessas trabalhadoras começou a ser compulsoriamente implantada – e com isso a Lei as formaliza com a nomenclatura professoras de Educação Infantil –, contudo, como visto com Campos, Fullgraf e Wiggers (2009), atravessadas de muitos debates, críticas e pressão aos governantes, isso por que as propostas imediatistas, conforme mostra Kuhlmann (2000, p.13), deixavam claro que “[...] o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores [...]”.

Esses aspectos sócio-históricos da constituição docente na Educação Infantil remetem às discussões de Santos (2010) acerca das formas privilegiadas de conhecimento, pois ele afirma que: “[...] o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico” (SANTOS, 2010, p. 137). Essa constatação, sob a ótica da desvalorização, tanto das mulheres quanto das crianças, retrata as durezas psicossociais que a professora da infância – designada como mulher cuidadora – teve de passar – e ainda passa – para desvencilhar-se das marcas de uma existência social de invisibilidade. Subjugadas pela

dominação masculina, a mulher e a criança eram apêndices do casamento. Retomando a ideia de Santos (2010), esses dois grupos estiveram ao Sul dessa relação.

No contexto da profissionalização da professora leiga, Freire (1996) afirma não ter distância entre a ingenuidade e a criticidade. Segundo o educador não há ruptura entre tais conceitos, mas sim superação e essa "[...] se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade [...] se criticiza [...]" (FREIRE, 1996, s/p.). Os saberes vinculados ao senso comum, que embasaram o trabalho diário das mulheres antes de tornarem-se professoras, que desde o período da escravidão tomavam conta das crianças de outras mulheres, foram sendo acrescidos de criticidade ao passo que elas foram profissionalizando-se, adquirindo conhecimentos básicos da profissão professora. Esses são aspectos complexos, uma vez que a mudança não depende unicamente da pessoa imbricada na situação, depende da relação e do valor social que esses fazeres tem na e para a sociedade.

Diante disso, para chegar à emancipação defendida por Freire (1996), a profissionalização da professora leiga, nesse caso, de Educação Infantil enfrentou situações que encadeadas na concepção de desvalia dos fazeres femininos e da desimportância das crianças – principalmente as de zero (0) à três (3) anos –, levou essa professora a lutar veementemente contra a inferiorização de suas atribuições no ambiente de trabalho. Campos (1999) traz importantes contribuições acerca dessa constituição profissional. Vejamos:

> [...] são grandes as diferenças de origem, de identidade e de *status* entre as profissões, como sabemos. Assim, quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia. (CAMPOS 1999, p. 131).

Segundo essa mesma autora, as professoras leigas das creches compunham uma terceira ordem no corpo hierárquico do magistério – sendo a primeira dos professores generalistas que atuavam na pré-escola[27] e nas primeiras séries do Ensino Fundamental; a segunda dos professores especialistas que atuavam com as últimas séries do Fundamental e no Médio – (CAMPOS, 1999, p. 133), pois eram pertencentes a um grupo de sujeitos:

> [...] mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas, [...] nos programas pré-

[27] É importante sempre ter em mente que nesse contexto havia diferença entre as crianças que frequentavam a pré-escola nas Escolas de Ensino Fundamental das que frequentavam essa mesma etapa nas creches institucionais, essas últimas tinham como referência a professora leiga enquanto que as primeiras tinham a professora formada no magistério ou licenciada em pedagogia.

> escolares de baixo custo, [...]. Essas educadoras, na sua maioria mulheres, grande parte delas negras, muitas vezes estão vinculadas a programas educacionais fora da área de educação, ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias. Atendem os filhos da pobreza, aquelas crianças e adolescentes que costumam ser rejeitados pelos sistemas formais de ensino. (CAMPOS, 1999, p. 135).

Diante desses fatos, muitos foram os meios que os estados e os municípios foram oferecendo para dar conta de atender às exigências da LDB 9.394/96 [...] que propõe em seu artigo 87, § 4o: "Até o final da Década[28] da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". (KISCHIMOTO, 1999, p. 64).

Dentre tais medidas formativas estavam os "[...] cursos supletivos para as professoras leigas que já atuavam em creche [...]" (CAMPOS, 1999, p. 181). Isso quando não eram substituídas por professoras já formadas. Mais uma vez as mulheres que prestavam serviços à infância foram tratadas como uma classe sem importância, pois para o imediatismo da ora, foi (re)criado para elas uma modalidade rápida e pouco onerosa de formação, o Curso Normal Superior.

Muitas das questões que envolvem a identidade profissional da professora de Educação Infantil e que ainda estão presentes são fruto da história aqui apresentada, de políticas paliativas e baratas que menosprezaram, por muito tempo, a importância dos cuidados e da educação das crianças de zero (0) a seis (6), atribuindo a essas a maternagem como meio mais adequado de as guardar. E, perante essa convicção, a mulher, sujeito feminino, materno e do lar, foi, por sua constituição inata de procriadora e cuidadora, a profissional do magistério que mais demorou para ter reconhecimento no meio acadêmico.

Após essa breve contextualização dos aspectos sócio-históricos que precederam a formalização profissional das professoras de Educação Infantil, na sequência trago concepções contemporâneas para a construção da identidade docente dessas professoras.

4.2 **As construções identitárias da docência na e para a Educação Infantil**

É do campo das Ciências Sociais pensar as questões que permeiam as identidades dos seres humanos, nesse caso, as práticas socioculturais que envolveram, ao longo dos tempos,

[28] Decênio 1997 a 2007. (KISCHIMOTO, 1999, p. 64).

mulheres cuidadoras de crianças na fase da primeira infância e de como dessas práticas vem se constituindo uma identidade profissional para as professoras de Educação Infantil. Essa pesquisa, até aqui, traz, a partir de pressupostos teóricos, a história dessas trabalhadoras que atravessaram séculos cuidando de crianças que não eram suas e que por ter esse ofício comparado com os afazeres domésticos e maternais, não eram vistas como profissionais.

Nesse sentido, faz menos de trinta anos que a professora de Educação Infantil passou a ser vista como tal, sobretudo aquela que atua com crianças de zero (0) a três (3) anos de idade que, como já vimos, quanto menor a criança menos necessidade havia de ter formação acadêmica para exercer esse trabalho. Essa disparidade foi alvo de críticas, inclusive à Lei nº 9.394 de 1996 - LDB por promover a divisão das crianças de creche e de pré-escola. Estudiosos da Educação Infantil consideram como consequência disso a continuidade da segregação em relação à formação das professoras que, dependendo do grupo etário que iriam atuar, teriam uma formação mais didática ou não.

Essa categorização promoveu, e ainda promove, embates no que tange aos aspectos identitários das professoras de Educação Infantil, uma vez que está no nascedouro dessa profissão a diferença de valor atribuído àquela que atua com pré-escola e àquela que atua com a creche. Freire (1996), como grande pedagogo da emancipação social, pondera que a posição dos sujeitos no mundo não deve ser a de quem a ele se adapta, "[...] mas a de quem nele se insere [...] (FREIRE, 1996, s/p.) e afirma, inclusive, que essa "É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito da História" FREIRE, 1996, s/p.).

É nessa perspectiva de quem se situa no mundo que, para compreender o conceito de construção identitária – não no sentido de cristalizada ou pronta –, Bauman (2005) pontua diferentes nuances desse complexo tema, seja no âmbito individual, seja no âmbito coletivo. O autor metaforiza uma situação de "[...] guerra pelo reconhecimento" (BAUMAN, 2005, p. 45) e refere-se, nesse contexto, "[...] as pressões de outras identidades antigas, abandonadas e abominadas, escolhidas ou impostas no passado" (BAUMAN, 2005, p. 45). Nesse caso, o autor se refere àqueles, cujo direito de ter e pertencer ao mundo enquanto ser social com direito a ter uma identidade foi negado e, diante dessa negativa, ficam à margem e dependem daqueles que são considerados admissíveis que os convidem ou os permitam se juntar a eles. Quem está nessa dependência, Bauman (2005) classifica como sendo pertencentes à subclasse.

É nesse contexto de ascensão que a professora de Educação Infantil vai se constituindo como alguém que carrega estas marcas, memórias e práticas de um longo período de informalidade e, mais recentemente, adentram à docência sob um panorama de discussão identitária – torna-se docente, quando ainda persiste um imaginário social que as coloca, muitas vezes, em posições onde predomina o cuidar apenas em uma condição de menos valia, de menos cientificidade pedagógica. Cuidar de corpos pequenos, limpar bumbum e alimentar não é dar aula. Não ocupa um lugar privilegiado no meio escolar. As lutas consistem justamente nesses pontos de tensão onde justamente estavam situados os afazeres das amas e das crecheiras.

Nesse embate onde uns precisam se espelhar noutros, referido por Bauman (2005), reside uma peculiaridade citada por Oliveira-Formosinho (2002) que pondera acerca da necessidade que a professora de Educação Infantil tem de se espelhar na docência de outros professores, de outras etapas educativas, a fim de significar a sua. Isso é fruto do percurso formativo retratado até aqui, ou seja, um processo formativo generalista que não respeita as especificidades docentes, tampouco de quem dela depende.

A identidade docente da professora de Educação Infantil está em processo e o percurso, embora iniciado na informalidade, foi fortemente influenciado, de um lado, pelo assistencialismo com condições precárias e estereotipadas com o papel maternal e, do outro lado, subjugado a ser antecipatório para compensar o fracasso escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Diante dessa polarização, em 2009a, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, Parecer do Conselho Nacional de Educação, número 20/2009a, alguns ordenamentos urgentes em relação à concepção de docência foram sendo delineados.

> Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. [...] a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças [...]. (BRASIL, 2009a, p. 2).

O estabelecimento de diretrizes representou um grande avanço à docência na Educação Infantil, porém as complexidades da atuação ainda permanecem. Os aspectos indissociáveis que suscitam do cuidar e do educar e da implicação relacional com a própria

criança, com sua família, com os pares de atuação nas instituições, são objetos de estudo da professora portuguesa Julia Oliveira-Formosinho, que afirma que na sua amplitude[29] a docência na Educação Infantil carece ainda de estabelecer fronteiras de atuação.

Portanto, na sequência introduziremos alguns conceitos acerca dessa profissionalidade e quais são esses aspectos fronteiriços levantados pelos autores mencionados.

4.3 A profissionalidade da professora de Educação Infantil, fronteiras em definição

As fronteiras, que também podem denotar limites, têm na docência da professora de Educação Infantil, complexidades em relação a esses aspectos. Destacar, nesse sentido, as autoras brasileiras Maria Malta Campos (1978, 1985, 1999, 2008, 2009 e 2018); Maria Carmem Barborsa (2009, 2015, 2016); Tizuko Morchida Kischomoto (1986, 1990 e 1999); Paulo Fochi (2015, 2018 e 2019) e os professores portugueses Julia Oliveira-Formosinho e João Oliveira-Formosinho (2001, 2002 e 2019), como pesquisadores de suma importância para compreender os conceitos que envolvem a identidade profissional da professora de Educação Infantil, bem como a delimitação dessa fronteira. Oliveira-Formosinho, nesse sentido, pontua que:

> Evidentemente o papel dos professores das crianças é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 135).

Diante dessa consideração de Oliveira-Formosinho (2002), Barbosa (2016) tece três pontos sobre a docência na Educação Infantil que são respectivamente: “a) as teorias de formação docente; b) as especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas; b) os saberes e os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil.” (BARBOSA, 2016, p. 131). Esses pontos levantados, segundo a autora, são perseguidos desde a LDB 9.394/96 para a construção de “[...] um modo de formar e ser docente na Educação Infantil. Um modelo que não reproduz ao estilo de docência dos demais níveis do sistema [...]”. (BARBOSA, 2016, p.

[29] Essa referência de amplidão é justamente em função das características de seu público. A criança é um ser global e sua vulnerabilidade existencial está coadunada com a de seus pais e esse tem uma bagagem cultural que vem junto e interfere diretamente na relação que a professora estabelece no cuidado e na educação dessa criança, por isso, a autora citada afirma que a docência na Educação Infantil ainda carece de estabelecer fronteiras.

131-132), por ter práticas muito específicas é uma docência peculiar às necessidades de cuidados e aprendizagens das crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade.

Esses aspectos trazidos por Barbosa (2016) emergem das especificidades da docência com o público da Educação Infantil, e, por conta disso, tem como característica não ser direta, ser relacional. Não ministra aulas, porque não está centrada em uma lista de conteúdos programáticos, está pautada no "[...] estar com as crianças e não controlando-as." (BARBOSA, 2016, p. 132). Oliveira-Formosinho (2002), nesse viés, explica que essa docência está ligada à globalidade da criança, quanto menor a criança, mais vulnerável e dependente é da professora. As especificidades das crianças "[...] levam a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um *papel abrangente* com fronteiras pouco definidas". (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 137).

Nesses encadeamentos que envolvem a docência na Educação Infantil, persiste, conforme os referenciais teóricos nos mostram, a interligação entre a mulher – que cuida e educa – com a criança – sujeito vulnerável que quanto mais novo mais necessita do amparo do adulto e aqui reside um ponto de tensão, pois as teorias recentes que aqui trazemos não desvinculam os aspectos sócio-afetivos dessa docência e sim visam marcar um território pedagógico de atuação situada tal qual refere Oliveira-Formosinho (2019, p. 27) em outra referência essa mesma autora pondera que:

> Há, assim, na educação de infância uma *interligação profunda entre educação e "cuidados"*, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com os dos professores de outros níveis educativos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 137).

Esses atravessamentos identitários da docência na Educação Infantil podem ser ilustrados com Bauman (2005, p.83) quando afirma que "A identidade [...] é um "conceito altamente contestado". Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade". A trajetória de luta das mulheres cuidadoras que travaram as primeiras batalhas por formação inicial, preparou o terreno para as que, nos dias atuais, atuem como professoras de Educação Infantil. Bauman (2005, p. 83) se refere, ainda nesse contexto, de que a identidade só "[...] vem à luz no tumulto da batalha [...]". Uma luta que, na palavra do autor, "barulha" muito tempo e, por isso, ainda não está no momento de paz (BAUMAN 2005).

O enunciado “fronteiras em definição”[30] desse subitem dá uma boa ideia acerca dessa busca - até por que para quem atua no campo da educação, o *continuum*, em termos de formação, é uma certeza. Todavia, como dito anteriormente, a luta que forja a profissional da Educação Infantil depende, igualmente, do fator concepção e, diante disso, Barbosa (2016) chama a atenção para os professores acadêmicos que formam as professoras de infância, em relação às práticas desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil não serem tomadas como parte do currículo formativo, o que deixa à margem muito dos aspectos fundamentais que atravessam a cotidianidade da *práxis* educativa. Nesse sentido:

> [...] o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil, a alimentação, o sono, o banho perdem seu caráter pedagógico. As culturas infantis não são estudadas. Essas ausências no Curso de Pedagogia apontam uma formação inicial extremamente precária para a docência na Educação Infantil. (BARBOSA, 2016, p. 133).

Essa contundente problematização leva a outra também levantada por Barbosa (2016), de que ao serem menosprezadas as especificidades das crianças de zero (0) a três (3) anos de idade, automaticamente gera a desvalorização dos “[...] saberes e fazeres docentes [...]” (BARBOSA, 2016, p. 133) da professora de Educação Infantil que, na ação do magistério, cuida e educa bebês, crianças bem pequenas e pequenas. A linha que separa a profissão professora de Educação Infantil da empiria continua sendo tênue.

Essa complexidade que envolve a identidade docente da professora de Educação Infantil passa, obviamente, por seu campo de atuação, pelos sujeitos envolvidos nessa ação e todo o contexto que vêm junto com esses sujeitos, ou seja, os aspectos sócio-históricos dessa docência estão atrelados à criança, às suas famílias e à própria historicidade da professora. Oliveira-Formosinho (2019) considera que essa é uma docência que se trama em conjunto, em companhia, em parceria com a criança e, consequentemente, a família não é neutra nessa relação. Parafraseando Oliveira-Formosinho (2019), é no bojo das pedagogias da infância que nasce a identidade da professora de Educação Infantil e é nas pedagogias participativas que as fronteiras vão se delimitando, mas por estarem em fluxo espiralado e não em linha reta é impossível dizer que essas fronteiras se fecham, elas confluem, vão e voltam.

Nesse sentido, é uma docência que tem um campo de atuação amplo, pois como afirma Oliveira-Formosinho (2002, p.139), requer interação e integração. A autora assegura

[30] Destaque nosso.

que esses dois conceitos estão no "[...] coração da profissionalidade das educadoras". No sequente subitem abordamos as pedagogias da infância e da participação e o como essas vêm estruturando a pedagogia no sentido de dar identidade aos fazeres das professoras de Educação Infantil.

4.4 A concepção de docência para a Educação Infantil nas pedagogias da infância e da participação

Até aqui foram percorridos alguns pontos históricos e teóricos fundamentais para a compreensão dos percursos vividos no que tange os fazeres femininos vinculados aos cuidados e educação das crianças. Chego até aqui com elementos cronológicos que guiaram os movimentos de saída da empiria e o adentrar da profissionalização docente da professora de Educação Infantil. Tal trajetória nos auxilia a compreender como os pressupostos da pedagogia participativa conceitua como *praxiológica*[31] a docência para a Educação Infantil. Destaco Freire (1996) quando afirma que "Ensinar exige respeito à autonomia do ser do Educando" e com isso discorre acerca de uma docência que está por perto, que acompanha, que se importa, que se nutre na e da participação. Paulo Freire é um dos pilares da pedagogia participativa.

Nesse pressuposto está ancorado o conceito de docência para a Educação Infantil e o Brasil homologou, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que traz em seu cerne os postulados das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEIs – de 2009, documento regulatório que solidifica a identidade curricular da primeira etapa da Educação Básica. Ambos os documentos – DCNEIs e BNCC – estão ancorados nas pedagogias participativas e nas pedagogias da infância. A docência da professora de Educação Infantil é mencionada pelas DCNEIs a partir da definição de currículo para essa etapa educacional e garante que:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais

[31] Para Oliveira-Formosinho (2016) o desenvolvimento profissional *praxiológico* envolve a teoria, a prática, a ética e a investigação, é um movimento formativo em contexto, que envolve a tomada de consciência por parte da professora "[...] representa a saída da letargia da pedagogia implícita, rotineira e costumeira ("sempre fiz assim...") para uma pedagogia explícita que sabe mostrar a ação imbuída de pensamento e fundada na ética". (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96).

> práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Essa visão de currículo e de criança indica o perfil que deve ter a professora de Educação Infantil. Nesse sentido, no coração dessa diretriz reside a pedagogia participativa inspirada nas abordagens de Paulo Freire, Lóris Malaguzzi e outros. Como nosso foco é a Educação Infantil, nos centraremos aqui em Malaguzzi, nas escolas de *Reggio Emília*, na Itália, onde a abordagem italiana serviu de inspiração para a construção das DCNEIs de 2009a.

Barbosa e Richter (2015) sobre a Educação Infantil no Brasil pontuam que "[...] a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na educação infantil no Brasil". (BARBOSA E RICHTER, 2015, p. 187). Atualmente temos em nosso país uma diretriz curricular e uma definição de docência espelhada nas pedagogias que valorizam a infância sob os pressupostos de Malaguzzi, que considera a criança como um sujeito composto de "Cem Linguagens"[32].

As escolhas nacionais por essas pedagogias não são neutras, aliás, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 27) citam que "[...] uma pedagogia nunca é inocente e nunca é neutra", nesse sentido os autores portugueses falam acerca da complexidade *praxiológica*, pois toda ação educativa pede reflexão, revisão e para isso é preciso estar junto. Junto com os membros da ação apoiados nas teorias que ampliam o debate e asseguram a continuidade dos processos educativos de adultos e crianças, em conjunto, aprendendo em participação.

As bases curriculares brasileiras citadas evidenciam uma professora de Educação Infantil que seja capaz de atuar segundo o que disse Malaguzzi citado por Gandini: "[...] os professores seguem as crianças e não os planos [...]" (GANDINI, 2016, p. 94). Nesse sentido, os desafios previstos por Barbosa e Richter (2015) ainda não estão superados, pois efetivar a pedagogia participativa pautada nas pedagogias da infância requer a total superação das pedagogias transmissivas que agem na perspectiva da marginalização, da segregação e da educação bancária tão problematizada por Freire (1996).

---

[32] Destaque nosso.

Nesse contexto, a BNCC norteia os entes Federados da República do Brasil na organização de seus referenciais curriculares territoriais. O Rio Grande do Sul, nessa perspectiva, se ancora na pedagogia-em-participação de Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, que embasados nas pedagogias participativas de Paulo Freire e John Dewey, apontam uma docência holística e *praxiológica*. Nesse viés, para compreender a influência da pedagogia-em-participação no Referencial Curricular Gaúcho – RCG, o excerto a seguir afirma que:

> [...] o papel do professor é complexo e precisa ser reinventado na Educação Infantil, uma vez que são muitos os aspectos que se entrelaçam na sua ação. O professor cria os contextos para as experiências das crianças, narrando-as, registrando-as e interpretando-as, assim como cria os contextos de bem-estar global e de cuidado. O papel do professor é de fazer-se presente e de estar junto às crianças com interesse, acompanhando, perguntando, inventando e oferecendo o tempo e o espaço para as investigações das crianças e para a construção de sentidos sobre o mundo que as rodeia. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58).

Nessa linha, a abordagem da pedagogia-em-participação defende a relação democrática em todos os níveis de relação e afirma que "[...] tanto para as crianças como para os adultos, devem ser permeados por ideais de democracia e participação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2019, p. 29). A ação, nessa perspectiva "É seguida pela identificação dos eixos pedagógicos que inspiram a criação da intencionalidade educativa para as experiências de aprendizagem diárias das crianças" (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2019, p. 26).

Nessa lógica, a concepção de docência expressa no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) converge com a pedagogia-em-participação, pois chama a atenção para uma professora que exerce sua docência pautada no exercício da "escuta[33]" que prevê que "[...] estar com as crianças no seu significado mais intenso, transcende a simples tarefa de acompanhá-la durante o tempo em que passa na escola". (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58). Essa é uma relação de aprendizagem mútua, não escolarizada. O documento reforça que é com e para a criança que a professora deve pensar sua ação. Uma visão de docência altamente potente e que requer da professora uma desenvoltura consciente e ser pesquisadora de sua própria *práxis*.

[33] Termo criado por Malaguzzi ao afirmar que a criança é feita de "cem linguagens". Carla Rinaldi em uma de suas definições para traduzir o conceito Malaguzziano sobre o que é a escuta diz o seguinte: "A escuta produz perguntas, não respostas". (RINALDI, 2016, p. 236).

Nesse viés, segundo a pedagogia-em-participação, a professora tem suas "[...] motivações profissionais [...] e identidade [...] projetadas no encontro com a criança." (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2019, p.32). Complementa esse conceito além de afirmar que não há espaço para uma docência que visa à escolarização precoce:

> O papel central do educador é coorganizar o ambiente educativo e observar e registrar, escutar e documentar o que foi observado em relação à criança [...] compreendê-la e responder-lhe, ampliando os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura. A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais entre crianças e adultos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2019, p. 32).

Por conseguinte, a segunda parte do trabalho traz a fala das professoras participantes da pesquisa, que na entrevista puderam expressar suas concepções acerca da identidade profissional da docência exercida com as crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade. Dessas falas vem a materialidade que permitiu a análise de conteúdo.

PARTE II – TECENDO OS FIOS NO CAMINHO

1. CAPÍTULO I – PARTICIPANTES DA PESQUISA: ELAS POR ELAS

"É preciso lutar para que esta docência não seja aprisionada em modelos teóricos de docência que negam o corpo – das crianças e dos professores, em teorias que se centram na transmissão de informações, em teorias que pressupõe que se não houver atos explícitos de ensino as crianças não irão aprender". (BARBOSA, 2016, p. 139.

A segunda parte do trabalho traz os entrelaçamentos, entrecruzamentos, semelhanças e diferenças entre aquelas que no passado cuidavam e educavam as crianças sob o determinismo social de que à mulher cabia todo ofício que envolvesse a maternagem. Esses aspectos são aqui contrastados com as competências profissionais exigidas na atualidade para o exercício da docência na etapa da Educação Infantil.

Para dar conta da análise, a segunda parte está organizada em dois (2) capítulos, os quais trazem a riqueza, já mencionada, adquirida a partir dos diálogos entre a pesquisadora e as professoras participantes[34].

Ao chegar neste ponto do trabalho onde o *corpus*, ou seja, o conteúdo que dá sentido à pesquisa confirma ou não a problemática que a impulsionou lá no seu início, retomo a ideia de Bardin (2011) sobre a Análise de Conteúdo que por ela é conceituada como "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] o objeto da [...] análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem." (BARDIN, 2011, p.48 e 49).

Para isso, a seguir apresento os caminhos percorridos após a coleta de dados, como foi feito o processo de organizar, transcrever, inferir e interpretar os dados obtidos através das entrevistas.

1.1 O Caminho Percorrido: análise e interpretação dos dados

Para a interpretação dos dados, a matriz de análise foi elaborada conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011). Por ser "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações" vêm ao encontro das aspirações desta pesquisa, que é desvendar, através das

[34] Justifico mais uma vez que apenas uma crecheira e uma servidora da SMDCA responderam, de forma escrita, o roteiro de perguntas. Ver justificativa no capítulo 1, subcapítulo 1.2.

narrativas das participantes o possível entrecruzamento histórico dos afazeres das mulheres que cuidavam e educavam crianças que não eram seus filhos, através dos conhecimentos do senso comum, com os fazeres inerentes à docência da professora de Educação Infantil que no desempenho das práticas pedagógicas envolvem os aspectos indissociáveis do cuidar e do educar. Nesse viés histórico cultural, o método auxilia a "[...] descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais" (BARDIN, 2011, p.11).

Através das entrevistas foi possível inferir acerca de como as participantes se sentem enquanto professoras de crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade e de como exercem, conforme suas concepções teórico-práticas, a docência. Nesse contexto, a análise de conteúdo consiste em fazer falar, debater acerca da temática para obter as respostas que se quer levantar. Tendo em vista isso, o tratamento e a interpretação dos resultados foram conduzidos de acordo com o que diz a análise de conteúdo, ou seja, "Os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos, ou seja, os dados devem ser interpretados de forma que o pesquisador consiga bases para futuras análises, sob a ótica de outras dimensões teóricas, não se pretende o esgotamento das falas obtidas" (BARDIN, 2011, p. 131) e sim esmiuçar elementos que estão para além dos explicitados.

Diante disso, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), tem três importantes momentos: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados: inferência e interpretação. A primeira fase, a de pré-análise, é um momento de organização e sistematização para que o pesquisador possa organizar e conduzir as fases sucessivas de análise.

Nesse sentido, na primeira fase, realizei a transcrição literal das falas obtidas e fui fazendo anotações, comparações entre as falas das diferentes participantes acerca de um mesmo tema e, quando expressões utilizadas por uma ou mais Participantes se assemelhavam ou demonstravam oposições contundentes, eu as grifava e/ou fazia inferências entre parênteses, a fim de retomar nas fases seguintes. Também durante o processo de transcrição, fui anotando os teóricos e estudiosos da área da docência na Educação Infantil que pudessem corroborar, contrapor e/ou fundamentar tais falas e isso auxiliou na interpretação das falas obtidas.

Na segunda fase do processo de análise, além da Matriz de análise, outro quadro foi organizado a fim de explorar o conteúdo obtido através das entrevistas. Esse contendo os

nomes das participantes, as perguntas e as palavras emergidas das respostas, o referido quadro consta no apêndice E. O processo de análise do conteúdo obtido deu visibilidade às falas das professoras participantes, uma vez que ao pinçar as palavras contidas nas respostas e as comparar, percebi que muitas se aproximavam. Essa técnica foi fundamental para a categorização prevista na matriz de análise, que era levar a cabo o terceiro passo da análise de conteúdo.

Para a terceira fase retomei a matriz de análise previamente elaborada. Contudo, no processo final dessa etapa, outras categorias foram emergindo conforme as respostas iam sendo analisadas. Essas categorias, inclusive, serviram para elaborar os títulos e os subtítulos dos capítulos. Abaixo segue a Matriz de análise utilizada.

Quadro 5: Matriz de análise.

Matriz de Análise		
Problema: De que forma as amas de leite e as crecheiras domiciliares influenciam a constituição profissional da professora de educação infantil? **Objetivo Geral:** Analisar os possíveis elementos que perpassam a constituição da professora de Educação Infantil no âmbito do cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, a partir das raízes sócio-históricas das amas de leite e das crecheiras.		
Objetivos específicos	**Categorias**	**Indicadores**
Aprofundar os estudos teóricos acerca da constituição da profissionalidade da professora de Educação Infantil		
Professoras	**Profissionalidade/Identidade** Teoria e prática não convergem. A busca por mecanismos que deem visibilidade às aprendizagens das crianças. Posicionamento da professora de Educação Infantil em relação à sua prática docente.	**Historicidade/Legislação** Formação inicial insuficiente e voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aspectos afetivos definem "ser professora de Educação Infantil".
Contrastar as especificidades da ama de leite, da crecheira com as atuais competências exigidas da docente da Educação Infantil		
Professoras	**Historicidade feminina nos cuidados com a infância e docência** Se as amas e as crecheiras cuidavam, então educavam. Prontidão para a alfabetização. Sem trabalhinhos em papéis impressos é como se não fizéssemos nada. É preciso posicionamento da professora de Educação Infantil	**Historicidade** Planejamento. Escuta atenta. Respeito às formas das crianças aprenderem.

	para ter identidade.	
Crecheira	**Práticas pseudopedagógicas** Apenas cuidava. Não fazia trabalho pedagógico.	**Historicidade** Necessidade dos familiares de ter onde deixar os filhos. Remuneração.
Servidora da SMDS	As crecheiras tinham cursos. Antigamente só cuidavam, hoje as professoras tem formação para auxiliar o crescimento das crianças.	**Historicidade** Eram somente mulheres, porque sendo mães cuidavam melhor as crianças.
Explicitar como os elementos constitutivos das amas de leite, das crecheiras se entrecruzam na constituição das professoras de Educação Infantil.		
Professoras	**Elementos constitutivos da gênese da profissão** Déficits formativos. Aspectos maternais. A professora de Educação Infantil é incompreendida. Formação continuada. Leituras e estudos.	**Dominação masculina** Magistério, profissão de mulher. Preconceito social em relação à figura masculina exercer essa docência. Maternagem e paternagem. A Educação Infantil ainda é vista como assistencialista e a professora, por vezes, como cuidadora.
Crecheiras	**Mulheres cuidadoras** Alimentação. Banho. Cuidados.	
Trabalhadoras da SMDS	Faziam atividades diversas.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Através das perguntas estabelecidas nos roteiros despontaram muitos elementos das falas das Professoras, elementos esses contidos no quadro apresentado acima. Subsídios suficientes para, além da capacidade máxima em número de páginas que comporta essa dissertação, tal a riqueza das minúcias que estão por trás das falas, pois Bardin (2011) diz justamente que "[...] a análise de conteúdo [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.". Muito foi dito acerca de como se constituem no dia a dia da docência com crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade.

Os elementos que indagam essa investigação estiveram presente nas falas das Professoras. Suas frustrações no que diz respeito ao fato de ainda serem vistas, por vezes, como cuidadoras e não como professoras. Do quanto lhes frustra ter que explicar repetidas vezes que o ato de cuidar da criança é indissociável do ato educativo. A complexidade que envolve a constituição da infância, que tem em seu cerne a ludicidade como forma de

expressão, e da professora requer uma ampla compreensão de que enquanto estão nos jogos simbólicos, as crianças não estão "só brincando", nesse quesito, muitas agruras foram relatadas. Nesse capítulo trazemos os entrelaçamentos, entrecruzamentos, semelhanças e diferenças entre aquelas que, no passado, cuidavam e educavam as crianças sob o determinismo social de que à mulher cabia todo ofício que envolvesse a maternagem com as competências profissionais exigidas na atualidade para o exercício da docência na etapa da Educação Infantil.

Cabe lembrar que a pesquisa ora relatada está situada no campo das Práticas Socioculturais que perpassam por leituras que intentam explicar os meandros da historicidade humana através da sociologia, da política, da filosofia e da educação. Esses entrecruzamentos costuram as disciplinas e as unem para dar vida às práticas que somente a humanidade é capaz de produzir.

Nesta perspectiva, a epistemologia desta dissertação, como já foi dito, está ancorada em Santos (2010) e Freire (1996), que defendem a ideia de que todos somos produtores de saberes e para cada saber há uma epistemologia, não há hierarquias epistemológicas, há sim o rompimento da hegemonia que oprime. Nessa linha de processos constituintes julgamos importante conhecer fragmentos significativos das histórias de vida das Professoras participantes. Nesse contexto, na sequência apresento as Participantes da pesquisa e, a partir das suas respostas, contextualizo seus processos formativos iniciais.

1.2 O nome próprio e a criança-professora

O nome e a infância foram os dois aspectos de ordem pessoal que elencamos para acessar memórias e as conhecer melhor. Sabemos que a psicologia nos auxilia a compreender os processos da infância dos indivíduos e, dessa forma, compreender o quanto as experiências vividas nesse período da vida, os meios sociais, a influência das vivências lúdicas, as constitui docentes que compreendem a importância da infância enquanto fase puramente brincante e até por que "Para defender a brincadeira, é preciso ter entendimento da interneconexão, do cuidado e da educação [...]" (BROCK, Avril. *et.al*. 2011, p. 161).

Certamente não é a quantidade que a professora brincou em sua infância que a fará melhor ou pior profissional, contudo, as recordações desse período fundidas com a compreensão da importância que a brincadeira tem para o período da infância auxiliou na

compreensão das concepções de infâncias e de como essas se refletem na prática cotidiana junto às crianças da Educação Infantil.

As duas primeiras perguntas do roteiro provocaram e evocaram respostas umedecidas de emoções, risonhas de lembranças, gargalhantes de travessuras e inesperadas surpresas, porque imaginavam começar a entrevista, logo de cara, com perguntas extremamente sérias e profissionais. Para algumas foi delicioso contar detalhes acerca da escolha do nome e das peripécias vividas na infância. Para outras, curtas respostas ou breves "Não sei!"[35], "risos um tanto nervosos"[36]. Para algumas, no lugar das memórias de infância veio o desejo, desde pequena, de ser professora. Outras, a dura dicotomia: Hipotetizar acerca de como o mundo funciona a partir do mundo formal das letras, no qual o Jardim de Infância lhes ajudaria a ficar inteligente mais rápido.

Sobre narrar-se, ouvir-se ou ser ouvido, Ostetto (2018, p. 175) argumenta a partir de sua própria história e diz que: "Na escuta de histórias docentes, abrindo veredas para o acolhimento que se faz solidariedade, vou aprendendo a continuar, fertilizando encontros que possam dar espaço para a riqueza das vidas – de professores, de estudantes, minha".

Diante desse contexto, o nome próprio, dado às pessoas, são marcos da sua constituição identitária. Dizem da cultura, da pessoalidade, da afetividade que envolve a espera e a chegada do sujeito ao mundo. Duas professoras, ao contarem sobre as histórias que envolvem a escolha de seus nomes, citam as crenças de suas famílias:

"Meu nome, como de todos na família do meu pai, é duplo, ou seja, tem dois nomes e geralmente um é nome de santo". (Professora A).

"[...] e quem escolheu foi o meu tio, hoje já é falecido, ele era religioso, ele era padre jesuíta e aí quando eu estava pra nascer ele disse pra minha mãe que ele queria que meu nome fosse "I" porque ele gostava muito, que era como um milagre. [...]". (Professora I).

A professora L tem em sua narrativa quase que um poema, pois sua emoção transbordou no momento em que lembrou uma linda narrativa de um momento com seu pai.

Professora L – Eu adoro meu nome! [...] o meu pai uma vez hã...hã... Ele semeou na frente da minha casa, eu era criança isso, o trigo. E cresceu, sabe! E era o meu nome. E assim, é uma lembrança coisa mais linda que eu tenho! Do meu nome inclusive. Ele disse: "olha tu viu o que cresceu aqui?!" Eu disse: "O que pai?", "Olha bem que tu vai ver". Daí eu olhei e vi

[35] Destaque nosso.
[36] Destaque nosso.

que era o eu nome que tinha crescido com o trigo né?! Que ele tinha plantado no canteirinho na frente da nossa casa quando eu era criança. Então, são memórias que eu tenho assim, sobre o meu nome. E eu gosto muito do meu nome. (Professora L).

As infâncias das professoras revelam diferentes contextos, sentimentos, identidades e culturas. De onde nasceram, cresceram e viveram suas brincadeiras e descobertas enquanto crianças. A professora "A" é a única que conta da participação de seu pai nas brincadeiras de infância e adolescência. A professora "E" conta que nunca comeu a bolacha pintada salpicada de açúcar cristal amarelo que sua avó fazia, porque a lembrava do veneno de mosca que tinha a mesma cor e aparência.

As falas revelam, mesmo que inconscientemente, estereótipos culturais de brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. As Professoras O, F, R e V, em algum momento de suas narrativas, citaram questões de gênero que qualificam as brincadeiras como sendo próprias ou impróprias para um dos sexos, geralmente as meninas que pulavam, subiam em árvores ou eram as insubordinadas que rompiam o "Isso é brincadeira de menino" para brincar também. Diante dessa colonização que os adultos insistem em fazer com as brincadeiras da infância, com os corpos das crianças, Barreiro e Faria (2016, p. 257) ponderam que: "A educação das crianças funciona como um instrumento político de manutenção do colonialismo e das relações coloniais". Vejamos as reverberações acerca das brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas que brotou da memória das professoras.

"*[...]. [...]. Eu acho que eu era bem aquele estilo menina sabe, Graci! Assim, se fosse falar em gênero né?! E naquela época, a gente sabe que era meninos faziam isso e meninas faziam aquilo. [...]. Tomar banho de sanga. [...]". (*Professora O).

"*[...]. Então sempre foi... Sempre foi bem aproveitado, sempre foi... muitas brincadeiras, muita diversão, vivia brincando na rua.[...]. De jogar futebol com os guris e brincar de casinha, brincar de boneca e tudo... Nunca teve aquela coisa de "Ai, Não! Não, pode isso, tu é menina". Sempre fui, sempre brinquei, sempre. Sempre com os guri né?! Eu sempre falo que brincar com as guria... Eram muito delicadas! (risos)".(*Professora F).

"[...]. Então eu não fazia brincadeira só de menina né?! Eu brincava tanto com os meninos quanto com as meninas". (Professora R).

"Eu era uma criança bem tranquila, eu gostava muito de brincar [...]. [...] eu tinha uma caixa que era da minha irmã, cheia de panelinha, de fogãozinho, de coisas assim, que meninas brincavam na época né?! [...]". (Professora V).

As Professoras R, G e T rememoram com muito saudosismo suas brincadeiras ligadas aos recursos que a própria natureza ofertava. Interessante destacar a relação que a Professora R faz ao expressar "materiais não estruturados"[37], isso devido à nomenclatura contemporânea que a pedagogia da infância utiliza para falar da importância dos brinquedos ofertados pela própria natureza. A Professora R enfatiza que:

"Então assim eu digo hoje né?! A gente fala tanto em materiais não estruturado, mas na minha infância eu brinquei só com materiais não estruturados né?!". (Professora R).

Esse excerto sobre sua infância vem ao encontro das falas descritas abaixo:

"Ah!!! Na minha infância, eu só tenho que agradecer, porque foi muito bom, hã... a parte melhor da minha vida foi a infância [...]. Então eu brincava muito, com bolinhas de cinamomo, com abacate, nós tínhamos um pátio grande [...]. [...] a gente pegava as taquara e fazia que era balanço pendurado assim com as taquaras ... pra baixo. Tinha as arandela que a gente colocava bichinho, abacate, caroço de abacate. E fazia (sic) nossos próprios brinquedos. (Professora G).

"[...] brincar na terra, de brincar com pau, de madeira, brincar na horta, de construir casinhas, de brincar com potes... Minha infância foi marcada com isso. Nós não tínhamos muitas opções de brinquedos, na época até tinha, mas o pai e a mãe não tinham financeiramente condições pra darem [...]". (Professora T).

Diante de tantas memórias e inúmeras passagens lindas, lamento não ter espaço nem tempo para aqui inserir todas, para de fato ir a fundo nessas memórias e de lá fazer emergir a criança que dormita em cada Professora. Barreiro e Faria (2016), no sentido desse encontro, propõe,

> [...] descolonizar as práticas pedagógicas, proporcionando as crianças uma autonomia para a construção de subjetividade, de produção das culturas infantis, de suas singularidades, das diferenças, e, sobretudo, da emancipação humana. (BARREIRO E FARIA, 2016, p. 257-258).

Nesse sentido, a autora continua na sequência de seu texto interpelando o mundo adulto que insiste em dominar os corpos infantis, os assujeitando ao controle instaurado pelas diversas formas de controle e colonização. Ela cita a TV, contudo, nos dias atuais, esse

[37] Destaque nosso.

controle é feito através das tecnologias mais modernas, que desde muito cedo vão parar em mãos muito pequenas, que nem sentiram as texturas naturais ainda para agarrar e manusear as telas *touch*. Olhos que são hipnotizados pela luz da tela e músicas repetitivas que condicionam a mente e podem prejudicar a capacidade criativa.

As recordações das professoras serviram como um *start* para a análise das questões que compõem a problemática da pesquisa. A partir dessas reflexões iniciais foi possível notar quão importante são as interações e as brincadeiras vividas na infância e, obviamente, o papel pedagógico da professora de Educação Infantil enquanto mediadora das relações fundamentais da criança com o mundo, desde o início da sua vida.

Para a pesquisa essa rememoração da infância das entrevistadas estabeleceu elo importante com a temática, pois abriu espaço para que as questões mais específicas tivessem acolhida produtiva, demonstrada nas respostas. Por outro lado, trouxe evidências para corroborar a importância do brincar, do movimento, da experimentação livre, como componentes do currículo para a Educação Infantil.

O que relatam as entrevistadas vai ao encontro da organização daquilo que preconiza a BNCC, ou seja, a Educação Infantil como a etapa da Educação Básica que está estruturada para assegurar à criança o direito de Brincar; Conviver; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017) e para os garantir é necessário que as professoras de Educação Infantil também tenham garantidos os seus direitos de tornarem-se docentes autorais com uma prática coerente ao público com que atua.

Na sequência, através das respostas às perguntas de ordem histórica e pedagógica, as Professoras participantes relatam acerca da escolha pela profissão e de como vêm se constituindo professoras de Educação Infantil.

1.3 A escolha da profissão: pensares acerca da identidade docente

Dentre outras questões abordadas a respeito da docência, saber quando e por que as Professoras escolheram a Educação Infantil para atuar, possibilita compreender melhor o *lócus* de fala, as concepções que lhes constituem professoras de Educação Infantil. A escolha por uma profissão nem sempre está envolta em episódios românticos, por vezes alguns sonhos precisam ser resolvidos invés de realizados – o que não quer dizer que ao longo do percurso não venham a ser - conforme as chances se apresentam. A escolha pelo magistério para as

Professoras A, T, M, V e I aconteceu pelo viés da oportunidade – ou da imposição cultural – do momento, conforme elas mesmas contam.

"[...] eu acho que por mais que eu pensasse em outras coisas e eu até gostaria de ter feito jornalismo ou publicidade... Mas eu sempre tive ligada com a escola né, a gente acaba se apaixonando né pelas coisas da escola [...]". (Professora A).

"Eu acredito que... eu fui mais que direcionada pro magistério... hã... Porque na minha família achavam que a menina moça... Ela tinha que cursar o magistério [...]. [...] eu [...] dizia em casa: "Ah! gostaria de fazer uma contabilidade", meu sonho era ser bancária, sabe?! "Não! tu vai fazer magistério, tu não tem jeito... pra isso" [...]". (Professora V).

"Eu terminei o Ensino Fundamental e fiz magistério, numa época assim que tava na moda fazer magistério ainda era muito frequente essa coisa de fazer magistério [...]". (Professora I).

Essa questão das profissões "próprias"[38] para as mulheres é posta por Coracini (2007) como um dos maiores enfrentamentos que as mulheres tiveram e ainda precisam fazer para se inserir no mercado de trabalho e ocupar a vaga que quiser e estiver preparada tecnicamente para exercer. No caso da Professora A também houve, segundo ela, um excesso de zelo, pois não teve autorização do pai para se deslocar até a cidade vizinha para fazer qualquer curso técnico, e dessa forma, estudou no colégio mais próximo, no interior, pois seu pai assim decidiu, a fim de protegê-la. Já a professora I diz que "era moda fazer magistério"[39]. A profissão magistério, durante muito tempo, foi vista como compatível à constituição biológica feminina e Coracini (2007) sobre isso fala que:

> As mulheres deveriam se ocupar de profissões [...] que se manifestava por sua vocação à maternidade, pela paciência e pela bondade. Esses cargos deveriam exigir pouco em termos de elaboração intelectual e muito em termos de ternura, de paciência e de compreensão, qualidades tidas como naturais das mulheres, consideradas mais tímidas, mas fracas, menos exigentes e muito mais adaptadas à monotonia das tarefas repetitivas do que os homens. (CORACINI, 2007, p. 82).

Então, mesmo que a Professora I tenha, por desejo próprio, optado pelo magistério, "a moda"[40] imposta pela sociedade definia isso para as mulheres como o *status quo* da época. Coracini (2007) cita alguns predicados femininos que abrangem tanto as normalistas do

[38] Destaque nosso.
[39] Destaque nosso.
[40] Destaque nosso.

século XX quanto as amas[41] e as mães crecheiras que não foram, em hipótese alguma – porque a elas não foi dada essa oportunidade, estavam ao Sul (SANTOS, 2010) da profissionalização – candidatas ao magistério, contudo cuidaram e educaram crianças pelos mesmos fatores citado pela autora. O gênero definiu suas ocupações.

Os dois fragmentos abaixo trazem as condições sociais e econômicas das Professoras participantes, pois, como dito antes, nem sempre na escolha da profissão os sonhos são realizados, implica uma tomada de decisão para se adequar à oportunidade que surge. A Professora M teve que optar pelo curso "sem custos"[42], ou seja, pela pedagogia, e a Professora T traz na narrativa suas origens e o desejo de um pai que valoriza o estudo dos filhos e das filhas no anseio de que estudem, mesmo não podendo pagar o que era de desejo de "sonho"[43].

"[...] acho que não fui que escolhi eu fui escolhida. [...] porque hã... Eu sempre trabalhei na área financeira. [...] e eu achava que essa era a minha vida né, a parte da matemática [...] sempre gostei muito dessa área de exatas [...]. Mas aí em 2005 eu fiz o ENEM e eu tive uma boa nota e me disseram: "Ah, porque tu não se inscreve no PROUNI que daí tu faz faculdade sem custos né?!". E [...] fui chamada pra 100% em pedagogia. [...]". (Professora M).

"Quando eu fiz o vestibular... hã... Começou o programa Prouni [...]. Eu sou filha de pedreiro, minha mãe é do lar. O meu pai já estava pagando a faculdade para minha irmã... "[...] Eu quero que vocês estudem meus filhos minhas filhas, mas daqui a pouco eu não posso oferecer o que... talvez vocês gostariam né..." [...]. [...] eu fui me escrever pro Prouni. [...] e eu ganhei bolsa é.... na pedagogia, né... De 50%. [...]. Fui para pedagogia [...]". (Professora T).

Em ambos os casos fica no ar uma pergunta: Quem as escolheu foi a profissão ou a condição socioeconômica? Parafraseio Santos (2009) quando digo que o capitalismo empurra os grupos das minorias para as margens, estes são colocados e deixados ao sul. Ou seja, o colonialismo de que somos fruto ainda continua definindo quem pode optar pelo curso universitário de seu desejo, independentemente do valor, e quem só pode ser professora porque a Pedagogia é um curso de menor custo monetário.

As demais Professoras participantes, de uma forma ou de outra, segundo os seus relatos, escolheram o curso do magistério ou a graduação em pedagogia por vontade própria. Cada uma no seu tempo, a partir de suas trajetórias e histórias de vida. Contudo, o que todas têm em comum é a constituição de uma docência voltada para a criança.

---

[41] Temos sempre em mente a subcondição de existência das amas, pois eram oriundas de diversas regiões da África e para cá foram trazidas para servir ao regime escravista.
[42] Destaque nosso.
[43] Destaque nosso.

Nesse sentido, no que tange às práticas inerentes ao dia a dia com as crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade, conforme o Professor Criancista[44] Altino José Filho, "[...] é no fazer-fazendo" (FILHO, 2020, p. 40) que a docência se constitui. As professoras de Educação Infantil envoltas em uma docência de fronteiras alargadas, como diz Oliveira-Formosinho (2002, p. 136), têm que dar conta de muitos aspectos que extrapolam o ensinar escolarizado – conceito que não se encaixa na educação para a infância – para isso, a formação contínua é de suma importância porque são nos processos autoformativos e nas formações coletivas que a expertise profissional vai ocupando o lugar do empirismo.

No quadro abaixo é possível visualizar a trajetória formativa das Professoras participantes.

Quadro 6: Trajetória formativa das Professoras participantes

Professoras	**Magistério**	**Graduação em Pedagogia**	**Outras licenciaturas**	**Pós-graduação *lato-sensu***	**Pós-graduação stricto-sensu**	**Cursando Pedagogia**
Profª. A		X		X		
Profª. E		X		X		
Profª. G	X	X		X		
Profª. D	X					X
Profª. J	X	X	X			
Profª. C	X	X				
Profª. L	X	X		X		
Profª. M		X		X		
Profª. B	X		X	X		
Profª. O	X	X		X		
Profª. F	X	X		X		
Profª. R	X		X	X		
Profª. I		X		X		
Profª. T	X	X		X	X	
Profª. V	X	X		X		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O quadro torna visível a formação acadêmica, inicial e continuada das Professoras. Elas expuseram, durante a entrevista, a necessidade da busca por teorias e práticas que contemplem mais os saberes que envolvem o exercício da docência com as crianças pequenas. Nesse quesito, o Professor, Doutor em Educação e pesquisador das abordagens educativas na

[44] "[...] ser um criancista é colocar-se como ator social (pedagogo) que analisa a infância no que se refere a sua inserção na sociedade. Estar informado para compreender o contexto no qual vivem as crianças, os produtos culturais que lhes são oferecidos, as situações de vida das crianças no país, seus direitos legais, a precariedade que muitas vezes atinge suas vidas, isto é, aprender a analisar a criança em contexto e tomar posicionamento em relações a essas situações a partir do lugar onde está inserido [...]". (BARBOSA, 2016, p. 135).

e para a Educação Infantil, Paulo Fochi, foi muito citado pelas Professoras. A linguagem proximal, que ele costuma usar com o realizado na prática cotidiana com as crianças - bem como o quanto enfatiza a necessidade da constituição identitária das professoras da Educação Infantil - pode ter sido um fator que o tornou uma referência para essas professoras. A seguir trago uma sequência de respostas que, de uma forma ou de outra, fez emergir o nome do referido professor como um aporte teórico e didático para os fazeres pedagógicos.

"[...] hoje com todo o estudo diferente porque existe uma linguagem diferente para o professor que é um pouco mais, mais fácil né?! Os próprios... quem está pensando a educação infantil tem uma forma mais clara né?! Se a gente for pensar em Paulo Fochi, né?! Nas pessoas que estão fazendo educação e que falam com a gente, elas falam de uma forma mais simples né, que não era tão simples assim antes. [...]". (Professora A).

A Professora A se refere à densa e complexa missão que foi para ela compreender os textos das disciplinas acadêmicas que traziam os teóricos da educação e, por conta disso, cita o professor Paulo Fochi como um autor contemporâneo que fala mais próximo da linguagem da docente que está no "*chão da escola*" (Professora A). Já a Professora E o cita para expressar o quanto é necessário aprender a ser uma professora observadora das ações das crianças e diz que para isso:

"Muitas vezes é preciso guardar a palavra, pra que haja uma, uma interação. Isso o Paulo Fochi fala muito e eu amo ele por ele falar isso [...]". (Professora E).

Esse lugar docente da Educação Infantil, que tem que aprender a guardar a palavra, não é o mesmo lugar da docência em outras etapas, pois o que mais fazem os professores é falar, explicar, responder, e, na Educação Infantil, as crianças não estão lá para ouvir preleções, elas estão na escola de infância para brincar e interagir. Paulo Freire está no cerne da pedagogia-em-participação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019). A respeito disso afirmam que:

> Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianeidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. (FREIRE, 1997, s/p.).

O modelo transmissivo e bancário não cabe em nenhum modo de aprender. As próprias conferências e palestras proferidas e oferecidas às etapas finais da Educação Básica ou ao Ensino Superior, se encaixam na transmissão que requer dos participantes sintonia e ação mental por diversas horas a fio e, por conta disso, as pedagogias voltadas para a infância precisam dar conta de uma ação onde crianças e adultos aprendem em companhia. Embora seja uma relação complexa, é necessária.

Nesse âmbito, Fochi (2019) contextualiza seu projeto formativo para apoiar a constituição docente na Educação Infantil a partir dos pressupostos de Malaguzzi:

> [...] a ideia de chamar esse grupo de Observatório da Cultura Infantil está diretamente vinculada a um dos pilares centrais da documentação pedagógica: a escuta. Para escutar, na perspectiva malaguzziana, é preciso aprender a observar os modos como a criança se relaciona com o mundo, como ela produz suas teorias [...]. (2019, p. 150).

A Professora T tem no professor Paulo Fochi inspiração, como ela mesma diz:

"Uma pessoa que me inspira muito na prática com os bebês é o Paulo Fochi [...] as reflexões dele que, que norteiam basicamente o meu trabalho né... Na questão da exploração de... da questão da... do tempo e do espaço, da organização desse espaço". (Professora T).

No que tange à autoformação as *Lives*[45] articuladas por profissionais de todas as áreas, nesse período de pandemia, têm se tornado muito comum via redes sociais. Com temáticas relevantes, especialmente na área da Educação Infantil, configurou outro contexto no qual Paulo Fochi foi citado, dessa vez pela Professora I, que segundo ela, ele é uma referência de docência masculina, principalmente com os bebês, que foram, inclusive, o foco de sua pesquisa de Mestrado. Através de uma série de *lives*, entre os meses de março e maio de 2020, Fochi trouxe diversos profissionais da saúde, da educação e da área jurídica de proteção à infância para discutir acerca da seguridade de retorno às aulas presenciais para as crianças da Educação Infantil, devido ao agravo da pandemia de Coronavirus.

Esse olhar voltado para pesquisadores que tenham a vivência do chão da escola está intimamente ligado ao fato de que, por exemplo, as professoras mencionam ao serem perguntadas sobre os aspectos fundamentais de seus cursos iniciais e de como lhes deram subsídios ou não para serem professoras de crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade.

---

[45] Live: Show, sarau, programa, emissão ou qualquer outro evento do mesmo gênero gravado ao vivo e transmitido remotamente, on-line. Dicio.

Nesse contexto, para as Professoras A e L os pensadores e teóricos da educação eram, na época da faculdade, complexos e difíceis de compreender. A professora M aponta o quanto acha a teoria muito diferente da prática, para ela, na maioria das vezes ambas não convergem. O contraponto da visão entre teoria e prática vem com a Professora C, que relata suas descobertas com o curso de pedagogia e de como a graduação lhe fez perceber a importância da teoria para embasar a sua prática.

Para a Professora B as lembranças teóricas são vagas, contudo se recorda dos professores exigirem embasamento nos planejamentos a serem aplicados nas práticas orientadas. Ela se recorda das falas dos professores que assim diziam: *"Quem disse isso? Referência aqui? A criança aprendeu tal coisa, põe Freire aqui... e era assim!"*.

A Professora G traz um elemento muito interessante para o viés histórico desta pesquisa, pois ela constata que deixou de ser somente mãe, ou seja, a graduação lhe conferiu seriedade à profissão. Segundo ela a pedagogia lhe ensinou a lidar com o emocional da criança e também com o seu. A Professora E faz observações acerca da falta que faz ter mais conhecimentos acerca da infância e suas especificidades e, por essa razão, se refere ao técnico em agropecuária, seu curso em nível médio. Para ela, esse lhe deu mais base acerca do desenvolvimento infantil do que o curso de pedagogia. Ela não cursou magistério.

Em relação ao magistério, as Professoras D e J deixam implícito que aprenderam a planejar e aplicar os conteúdos, ou seja, uma didática de escola, para crianças do Ensino Fundamenta. Ainda essa perspectiva, as Professoras O, F, R e I dizem que nem o magistério, nem a graduação em pedagogia contemplaram suficientemente a Educação Infantil. Em tais casos, fosse pela época em que cursaram onde a Educação Infantil ainda não fazia parte da Educação Básica, fosse pela grade curricular não dar a devida ênfase aos aspectos da infância, a formação deixou a futura professora à deriva no que tange à docência com a Educação Infantil.

A Professora V, nesse sentido, se refere ao fato de que foi a partir da curiosidade da sua turma de pedagogia, que eram 99% professoras de Educação Infantil da rede pública de seu município, que levou os professores do curso a voltaram-se mais para os aspectos que elas traziam de suas vivências e angustias na escola infantil. Para a Professora T, é lamentável o fato de que na pedagogia ouvia de professores a afirmativa de que a escola educa, mas não cuida. Denotado nesse lamento que havia, por parte desse ou desses professores universitários, um profundo desconhecimento dos aspectos inerentes à Educação Infantil.

Para as Professoras E, O, I e T a Pós-graduação em Docência na Educação Infantil foi fundamental para responder inquietações acerca da docência na Educação Infantil. Leituras, abordagens e discussões que nos cursos pregressos não foram abordados, tendo como base a prática cotidiana vivida dentro de uma Escola de Educação Infantil. A Professora I se refere às políticas governamentais que ocorreram no princípio da segunda década dos anos 2000 para a qualificação específica das professoras de Educação Infantil:

"Eu acho assim que [...] é um movimento [...]. Há um processo nos cursos... de busca, de uma qualificação sabe [...]. [...] o que eu vejo no momento é que houve um movimento de articulação. Então essa articulação é um movimento, que eu vejo, de articulação política, de gestão, mais ampla... Então quando houve movimentos de valorização, de... como é que eu vou dizer assim de incentivo né?! Dos processos formativos também [...] não somente em serviço né?! De formação continuada, mas de formação inicial para estudantes e professores [...]". (Professora I).

Está expresso nos documentos oficiais da Educação que é dever do Estado, através do Ministério da Educação, fomentar formações de ordem inicial e continuada. A fim de qualificar os professores das redes públicas de ensino cabe "§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". (BRASIL, 2009b). Contudo esse movimento está estagnado frente às políticas de contenção e congelamento de gastos com o serviço público e, dentre eles, a educação.

Nesse contexto, o período a que professora se refere foi muito profícuo, principalmente para a Educação Infantil, pois foi a primeira vez na história nacional que tais profissionais tiveram Programas Formativos especificamente voltados para as particularidades educativas de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. A Professora I continua seu raciocínio afirmando que:

[...]. Não se pode pensar só formação inicial na universidade distante da escola. Uma coisa tá interligada à outra. Mas as duas dependem também de uma política. [...]. O diálogo tem que acontecer entre a Educação Básica, entre o Ensino Superior [...] porque não adianta você só formar, produzir um conhecimento [...] se esse conhecimento não se traduz na Educação Básica. Como um professor que trabalha 40 horas em sala tem tempo de fazer pesquisa? Eu não vou dizer que a gente já não fez isso né?! Só consegue quem diz: "Eu vou fazer isso e deu né?!". Mas isso não pode ser uma realidade. Ou tu tem condições... ... Mas a gente não tem condições! (Professora I).

A escola pública na qual atua a Professora I lhe oferece condições de reflexão em coletividade. Ela atua em uma Unidade de Educação Infantil pública, de esfera federal, ligada à formação universitária de professores. Nesse viés, as Professoras participantes foram interrogadas, no momento da entrevista, acerca de como, enquanto equipe escolar, elas estudam as questões que permeiam o cotidiano docente. No quadro abaixo é possível perceber o percurso reflexivo em que se situam as diferentes realidades onde elas estão inseridas.

Quadro 7: Formação em contexto

Profª. A	*"Eu acho que nesse processo que a gente vem de estudo e olhar para própria pratica a gente tá conseguindo fazer uma coisa que talvez outros educadores ainda não conseguiram que é de se colocar no lugar da criança [...] de pensar: "Poxa vida! Já pensou se tu tivesse ali num lugar estranho, sempre cheio de gente estranha, que tu não conhece, que tu não quer ficar e daí vem alguém e toma!"... Nossa! essa coisa de chegar na escola e tem que guardar bico, pano e não sei mais o quê [...]. [...]".*
Profª. E	*"A gente normalmente parte de conversas e a pergunta sempre é: "Para onde vamos levar essa escola?" [...]. E esse não é um papel muito fácil assim, Gra, ele é um movimento bem dolorido [...] mas é completamente necessário. [...]".*
Profª. G	*"Sim, as formações me ajudam. [...]".*
Profª. D	*"Começou com as formações lá na UERGS [...]. Eu lembro que tinha eu e uma outra profe da minha escola [...] tudo que era novo a gente chegava e já ia passando pra outras... Claro que daí tem umas mais resistentes: "Não vou, tão boba! Começou essa função da BNCC e agora vão querer fazer tudo diferente. Eu não!". [...]. Porque estão acostumadas com outra linha de pensamento". [...]".*
Profª. J	*"A gente tem aqui na escola... [...] Grupo SOMOS Educação. Eles estão sempre nos proporcionando muita formação. Temos jornadas Pedagógicas, vêm esses profissionais de formação para dar palestras pra nós. E dentro da plataforma online tem muito webnário. Todos que se encaixam no meu horário eu procuro fazer [...]".*
Profª. C	*"A gente trabalha com as reuniões pedagógicas mensais né?! Onde a gente discute algumas questões [...]. [...] a... reunião é conduzida então à todos se pronunciarem, falarem de suas dificuldades... como é que tá conseguindo...como é que tá a turma. [...]. [...]. E...também são abordados textos, leituras, enfim e ali a gente faz alguns questionamentos, né?! Em relação à duvidas mesmo, né?!".*
Profª. L	*"Ah é muito importante né eu sempre procuro ler e fazer curso, só que o professor tem muita dificuldade financeira né?! Esse é o problema que tu esbarra né, porque tudo muda, as crianças evoluem, a sociedade evolui e tu tem que tá sempre se atualizando, tu tá fora, tu não sabe nem o que tá fazendo daí. Então eu procuro sempre buscar leituras, buscar cursos assim... [...] tu não tem reconhecimento [...] no Estado a gente não tem reconhecimento nenhum por nada né?!".*
Profª. M	*"A gente tem várias reuniões né. A gente conversa dentro da escola com colegas, com a direção da escola né e as nossas formações, tanto da escola quanto das formações pedagógicas da Secretaria, elas são todas voltadas à nossa prática né?! Então quando a gente faz planejamento, a gente senta pra planejar junto né?!".*
Profª. B	*Olha, quando eu tava na Educação Infantil, [...] a gente fazia reuniões, né? [...]. Mas eram reuniões noturnas né?! Sempre fora do horário de atendimento né?! [...] não lembro de reuniões exatamente de estudos, sabe?! De pegar um livro, de estudar, de ver... era mais, eram mais situações assim de... organizacional sabe? Isso eu sentia bastante falta. E aí na época em que eu fiquei na gestão [...] a gente começou propor hã... além das reuniões organizacionais [...] duas reuniões por mês e uma era de leituras, de parar, pensar nas práticas, fazer reflexão da Educação Infantil, do que a gente tava fazendo. [...] e acho que essas eram as mais produtivas sabe que a gente percebia do professor estar junto".*
Profª. O	*"[...] eu gosto muito dessas formações quando você pode conversar com outros colegas ou de aprender com outras pessoas [...]. As meninas aqui elas nos trazem muitas ideias de livros né?! Várias pessoas importantes da Educação Infantil você estiveram aqui conversando conosco. Então isso é imprescindível é não parar no tempo. [...]".*
Profª. F	*"Assim, como a gente tem a reunião pedagógica [...] é o momento em que a gente tem que sentar, tem que se organizar [...]".*

Profª. R	*"A gente tem que está constantemente se atualizando, buscando, né?! [...]. A gente percebe assim que as crianças mudaram muito e agora, inclusive nas aulas onlin (sic) teve professor patinando enquanto que tem crianças que dominam [...] as mídias [...]. [...] nós até tava brincando lá na escola, quanta coisa que a gente não conhece da mídia, que a gente não usa daí quando se obriga a usar tem que correr atrás e buscar, né?! Então assim ó, qualquer professor, independente do grau, ele tem sim que estar sempre atualizado [...]".*
Profª. I	*"Não é simples porque pra fazer essa formação em contexto é aquilo [...] tem que ter um olhar muito apurado... tem que ter como meta... [...] pensar a proposta, de articular, de pensar como vai se dar. Tem que ter uma organização. A gente tem processos que são mais organizados sim, que a gente consegue manter, tem épocas que tem e isso aí é geral... os atravessamentos, as demandas que vem de todo lado, surge daqui surge dali.. e que o fio se perde e quando o fio se perde e a gente tem que ir buscar e tecer novamente... Isso é tecido e alguém tem que saber onde o tecido anda... A gente discute isso em formação e isso não é algo que seja simples... [...]. E a formação em si é... aquilo... que... te.. dá.. hã.. volta a palavra sustentação, a sustentação da tua pratica [...] o coletivo é muito importante. [...]. Isso toma muito espaço, você tem que pensar no estudo, na leitura [...]. Você tem que pensar sobre o que você está estudando. Esse livro? Vai te ajudar em que? Que reflexões? Que questionamentos ele vai te chamar? [...]".*
Profª. T	*"Olha, (pausa) desde que eu entrei nessa escola, assim, a gente sempre teve muito espaço de diálogo, de conversas né...mas teve algumas coisas assim que são meio que [...] colocadas né. Há algumas coisas assim que você tem sim direito de opinar, mas outras que eu vejo assim que... "Tomamos a decisão e vai acontecer dessa forma" né?! Às vezes eu...fico pensando [...] será que... não era... a melhor... a conversa, o diálogo no coletivo né?! [...]".*
Profª. V	*"Com certeza, todos os dias né (risos)... Até porque elas nos trazem né, as professoras, trazem as dúvidas, as diretoras nos trazem né... Os temores, as dúvidas né... As ansiedades que elas vivem também. Então é isso aí, é uma coisa que é discutida entre colegas porque cada uma que está no setor tem uma vivencia, né... então há trocas [...] cada uma tem a sua... né o seu saber a sua experiência".*

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O percurso formativo que retroalimenta a docência é fundamental para acessar, refletir, ponderar práticas que garantam uma docência autoral na Educação Infantil. Uma docência que não esteja submetida às comparações com as demais etapas. Nas falas expostas pelo quadro acima é visível que mesmo sob a mesma lei que garante momentos formativos em serviço a todos os professores, seja da esfera pública ou privada, as organizações são muito diversas, bem como os estágios de reflexão das próprias Professoras, dentro daquilo que cada uma entende como sendo seus processos reflexivos.

Oliveira-Formosinho (2019, p. 27) problematiza a teoria e a prática afirmando que a pedagogia "[...] é um espaço "ambíguo", não de um-entre-dois, ou seja, a teoria e a prática, [...] de um-entre-três: as ações, as teorias e as crenças [...]". As práticas cotidianas que dão vida à docência das Professoras também se encontram em raias diferentes. É inegável a necessidade de que a atuação profissional da professora de Educação Infantil, enquanto agente da pedagogia, esteja conectada às condições subjetivas da humanidade e, nesse caso, de um ser humano pequeno em estatura física e idade biológica e, por conta disso, dependente da ação que engendra cuidados básicos como higiene, alimentação e afeto.

Esses, dentre outros, são elementos que compõem características muito específicas à docência na Educação Infantil e pede abordagens adequadas que olhem para esses seres humanos e enxergue quem eles são no momento presente. Por isso, perguntei às Professoras participantes como ser uma professora que possibilita meios respeitosos para as crianças da Educação Infantil.

Quadro 8: Como exercer uma docência que respeita as formas de aprendizagem das crianças da Educação Infantil

Profª. A	*"Eu lembro de uma cena que um dia me deu um pânico assim, quando a gente começou a pensar nos contextos e tal, eu tinha organizado um cantinho de casinha e as crianças tiraram tudo daquele canto e montaram um restaurante, uma sorveteria, uma outra coisa! Na verdade estava tudo abaixo, né?! [...] mas eu sabia que eles estavam brincando... e dali a pouco eu me (sic) paro na porta pensando assim: "Meu Deus! Se alguém passar aqui vai pensar": "Que bagunça é essa professora. Não tem controle. Isso tá um tendeu!". Aí eu parei, pensei: "Não! pera aí, mas eu sei que tá acontecendo. Não é bagunça! Eles estão brincando. Quando terminar, eu vou ajudar todo mundo a organizar as coisas e se for preciso vai (sic) deixar ali". Então é mais fácil, a gente acho que, para alguns educadores este lugar de comodidade. "Ah, tá bom! Tô cumprindo meu papel e seguimos, né?!" Do que se desafiar!".*
Profª. E	*"Bom! Aí nós passamos pela escuta ne?! Mas não aquela rodinha que "agora tu fala, agora tu fala...". [...] eu preciso entender como se dá a comunicação entre criança-criança e entre criança e adulto. Quando eu consigo entender as hipóteses que as crianças formulam, como elas elaboram seus pensamentos eu consigo daí então entender as proposições [...]".*
Profª. G	*"É respeitar o tempo da criança. [...]. Hã... ela[46] também precisa se qualificar, se ela não tá achando que tá conseguindo, não tá conseguindo fazer a turma andar, não tá conseguindo ensinar, ela se qualifique, ela busque mais coisas pra aprender, pra poder trabalhar com seu aluno".*
Profª. D	*"[...] é o eu respeitar a criança né [...] saber os direitos dela [...] disponibilizar e... como é que eu vou dizer [...] proporcionar, disponibilizar os espaços, as coisas para elas irem aprendendo. [...] escutar as crianças".*
Profª. J	*"Eu vou querer dar o melhor pro meu aluno [...] nas questões [...] de trabalhar dentro da ludicidade. A ludicidade não vem só trabalhar com uma brincadeira, mas a criança está aprendendo através do esporte, a criança está aprendendo através da música né. Então são situações diferenciadas".*
Profª. C	*"Bom, é dentro do cotidiano [...,] dentro de algumas atividades hã... Do brincar. No caso, que a gente oferece muitas interações nas brincadeiras livres... Nas brincadeiras direcionadas [...]. Uma coisa que eu aprendi muito [...], hoje já vivemos num outro sistema, de deixar a criança bem à vontade [...], por exemplo, numa contação de história, todo mundo tinha que vir ali. Hoje é diferente "Ó, eu vou contar uma história quem quiser se aproxima! Né?! [...]. Tem aqueles que não estão a fim de sentar ali... Ou até melhor, eu ouvi agora, esses dias, uma educadora falando que não é nem que eles não tenham interesse, eles podem até estar longe, mas eles estão escutando e na cabeça da gente a gente acha que eles não tão nem aí, mas eles estão prestando atenção sim. Então assim hã... eu vinha muito nessa questão de que tinha que trazer todo mundo pro mesmo... pra mesma atividade [...]".*
Profª. L	*"Na verdade eles aprendem com o colega, eles aprendem com o professor, eles aprendem com as situações criadas, eles... com a brincadeira, tem muitas formas de aprender né?! E essa forma tem que ser respeitada, partindo do princípio que eu não posso comparar uma criança com a outra "Ah! Porque um sabe isso..." [...]. Cada um tem o seu ritmo, cada um tem o seu jeito de aprender [...]. Por exemplo quando eu trabalhei ali com as letras do alfabeto: "Ele começou juntar, a ler", eu não posso é fazer essa comparação: "Os dois aprenderam". Cada um no seu ritmo".*
Profª. M	*"[...] todo professor tem intencionalidade incluída nele e... São coisas bem simples, vamos pegar, por exemplo, pular uma amarelinha, uma coisa tão simples, mas carregada de significado né. Então é uma brincadeira que a criança vai aprender sobre os números, a questão do espaço, a questão do equilíbrio, tudo isso dentro de uma atividade só".*
Profª. B	*"Respeitando a criança na sua singularidade. Através de um olhar sensível em que realmente observe*

[46] Quando a Professora G fala "ela", está se referindo ao lugar da professora.

	as necessidades desta criança".
Profª. O	*"[...] primeiro respeitar essa criança né?! Ouvir as suas demandas. A gente precisa estudar sempre para compreender as mudanças, o que precisa mudar e aquilo que a gente precisa também e estar com as crianças. [...] o que de fato naquele ano é importante para aquela turma e dentro dessa turma o que é importante para cada criança desenvolver. Então eu acredito que seja por aí".*
Profª. F	*"É... Na verdade tu tem que... tu tem... que... pensar no tempo da criança né?! Tem que respeitar o tempo dele. Só que aí também não é fácil... porque... Ah! Nem todas as crianças são iguais [...].* [47]*Eu digo pras gurias:"Não se cobrem, não esperem resultados, né?! Façam o trabalho de vocês que o resultado vem. De repente não vem nesse dia, nessa semana que vocês montaram, por exemplo, um projeto de cores, mas depois lá... De repente daqui (*sic*) um mês... aparece o resultado"...{...]".*
Profª. R	*"[...] Eu vejo na criança de Educação Infantil assim ó, um encantamento, sabe?! [...]. Eu fico apaixonada e tudo o que você propõe pra uma criança de Educação Infantil ela vibra Sabe?! [...] acredito muito na Educação Infantil. Eu acho que é através [...] dos zero aos seis anos, né?! Que tem que espremer mesmo tudo o que eles têm, porque eles têm muito pra dar e acho que tem que se investir sim é na faixa etária onde mais deveria se investir".*
Profª. I	*"A gente precisa estar sempre muito alerta dos pequenos detalhes. E isso precisa ter muito respaldo, muito apoio e a gente tem [...]. Porque gera muita demanda. Algumas em função da multi-idade outras em função de... de você olhar mais para as relações infantis, coisa que muita a gente não faz, que eu também não fazia, que eu não conseguia me ater à detalhes que eu me atenho hoje, como se dá (sic) essas relações, com quem está, com quem vai, como se dá esse vínculo?!... Quanto tempo esse vínculo se estabelece, como é a manutenção desse brincar...[...]".*
Profª. T	*"Meios respeitosos...eu acho que oportunizando experiências, oportunizando vivências né que considerem essa criança como criança. Eu acho que a primeira coisa como sujeito de direitos e percebendo como criança. Brincar, explorar, jogar, interagir, conversar, escutar essa criança. Eu acho que respeitar ela é sim oportunizar para ela um conjunto de vivências e brincadeiras ao mesmo tempo que também oferecer [...] regras né que possibilite elas poderem explorar de forma diferente, perceber o quanto eu posso o quanto eu não posso [...]".*
Profª. V	*"*[48]*Essa questão da observação diária né Gra, da nossa observação diária como professores. Às vezes eu me questiono também: "Será que nós conseguimos? numa sala com 15, com 18, tu consegui perceber assim ... de cada um sabe?!" ... Hoje... "O que a Gra conseguiu hoje que ela não conseguia ontem?" Sabe? "O que que ela... o que eu posso perceber hoje?". Porque cada dia eu acho que tem alguma coisa a mais pra ti perceber né... Então... Será então que nós conseguimos dar conta disso? Às vezes eu me questiono bastante. E será que eu vou ter essa...eu vou ter esse... esses olhos (risos) pra tudo, pra todos esses momentos?".*

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A palavra respeito perpassou a fala de quase todas as professoras. Oliveira-Formosinho (2002) nos fala da Pedagogia-em-participação, uma abordagem idealizada por ela e por João Formosinho. Uma pedagogia, como dito antes, situada e *praxiológica*, pautada na democracia, que esse ponto de partida tem um valor de crença, um valor relacional verdadeiro. Nesse sentido, Fochi (2019, p. 150) reforça que "Nessa definição de formação, encontramos a legitimidade dos *"não saberes",* tanto quanto daqueles saberes já existentes". A ação *praxiológica* envolve uma ampliação da *práxis* justamente por querer saber além do fazer, mas onde e como se faz, por isso é situada e contínua.

[47] A Professora F na ocasião da entrevista estava fora do exercício da docência atuando como gestora escolar.
[48] A Professora V, na ocasião da entrevista, estava fora do exercício da docência atuando no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

As Professoras trazem em suas falas a “escuta” e esse também é um conceito democrático fundado pelo pedagogo Lóris Malaguzzi, que traduz outro princípio que também emerge das falas que é o “estar junto”[49] da criança. Tais conceitos são oriundos das pedagogias participativas, algo que já discutimos anteriormente no capítulo 5 e, nessa altura da escrita, é possível inferir que as Professoras estejam no caminho da descoberta desses fundamentos. Estão tateando possibilidades de ao entenderem as pedagogias da infância se encontrarem enquanto docentes e, a partir da tomada de consciência, enxergar a criança, sujeitos que as tornam professoras de infâncias.

A influência do empirismo ainda pode estar presente na prática de muitas professoras de Educação Infantil. O movimento da busca provoca a necessidade de mudança e esse conceito está evidenciado nos postulados Freirianos. Quando a professora de Educação Infantil é acometida pela acomodação, sua prática fica convertida na mesma prática que as amas e as mães crecheiras exerceram nos séculos passados. Os aspectos femininos maternais emergem e sufocam a professora. O que diferencia, nessa relação proximal da docência na Educação Infantil, o ato empírico de cuidar e educar do ato pedagógico de cuidar e educar, é o quanto a docência com a criança é compreendida pela própria professora. Isso envolve certo grau de criticidade. Nesse sentido, contrastar as especificidades dos afazeres das amas e das crecheiras com as competências exigidas à docência é pensar acerca do desenvolvimento profissional. Segundo Oliveira-Formosinho (2002) é:

> Integrar saberes, integrar funções, viver interacções (*sic*) alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afectos (*sic*) para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações onde exercem a profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 162).

Diante disso, o saber-fazer na Educação Infantil impõe rompimentos, quebra de paradigmas e, nesse sentido, a presença teórica e prática, do Professor Paulo Fochi nas respostas das professoras metaforiza não só o quanto buscam fundamentos que lhes embasem a *práxis*, mas também a presença do masculino, ou seja, do gênero masculino no cuidar e educar crianças.

---

[49] Destaque nosso.

Vimos desde o início dessa escrita que tocou para as mulheres, ao longo dos tempos, a tarefa de cuidar as crianças e, se na contemporaneidade, tem homens engajados nesse mesmo propósito é como um sopro libertador pensar que se as crianças podem ser pensadas pedagogicamente – não em laboratórios de ensaios psicológicos – por professores do sexo masculino na prática cotidiana da escola, de certa forma desobriga as mulheres a terem de ser somente elas a se envolver com a pedagogia da infância. Essa torna-se uma área científica em que todos acessam, independentemente do gênero.

Nesse contexto, aparece na fala das Professoras E, I e R a importância da coletividade, e isso nos remete ao pressuposto de Oliveira-Formosinho (2019), por isso a parafraseio quando ela afirma que aprendemos em companhia. O trabalho docente é reflexivo, argumentativo, e, para tanto, é necessário conversar a respeito do que se faz com as crianças para que os fazeres ganhem importância e vivacidade. Nesse espiral seguimos na intenção de compreender como flui esse processo de conquistar a identidade docente e, ao mesmo tempo, ter de lidar com os fios do tempo que carregam uma história assistencialista e preparatória.

2 CAPITULO II - ELEMENTOS FRAGILIZADORES DA IDENTIDADE DOCENTE: ASSISTENCIALISMO E “PRÉ-PARAÇÃO” ESCOLAR

Passados vinte e cinco anos da LDB 9.294/1996, que elevou a Educação Infantil à primeira etapa da Educação Básica e decretou a reorganização das grades curriculares dos Cursos de Pedagogia de forma que atendessem às especificidades e características dessa docência, os desafios a serem superados no que tange à visão que a sociedade, em geral, tem sobre o papel e o objetivo da Educação Infantil, ainda são presença em diferentes espaços. As instituições formadoras são muitas e como bem problematiza Barbosa (2016, p. 132), nem sempre os professores formadores das futuras e futuros professores de Educação Infantil exerceram docência com as crianças de zero (0) a cinco (5) anos. Sobretudo com o primeiro grupo etário, denominado creche, esse fator, segundo a professora Barbosa é um dos elementos causadores de a pedagogia não alcançar práticas respeitosas para esse público da primeira infância.

2.1 Saberes e Currículo

Nas indagações acerca do que é currículo na Educação Infantil, o que mais evidenciaram as professoras é que devem seguir os interesses das crianças, contudo, para algumas foi um elemento de contradição. Outro conceito para currículo é que ele serve para organizar o cotidiano da escola, ou seja, as vivências entre crianças e os adultos e entre as crianças e seus pares. Para outras o currículo serve de base para o desenvolvimento da criança, ou seja, o que a professora precisa trabalhar para que haja o desenvolvimento infantil. As Professoras referenciam a BNCC como documento oficial de busca e amparo e as interpretações desse documento variam de uma para outra, bem como de município para município.

Esse elemento “interesse das crianças” elencado pelas Professoras, é algo muito forte nas DCNEIs (2009a) e que são reforçadas pela BNCC (BRASIL, 2017, p.40), pois ambos documentos defendem que: “Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Eis que essa definição é um ponto bastante nevrálgico da docência na EI, porque envolve um

deslocamento profissional que vem ao encontro das ponderações feitas sobre a brincadeira. A escola tem pressa, tem prazos, tem metas e as premissas de "escutar o interesse das crianças" e dar a devida importância para o eixo brincar nem sempre é fácil. Na resposta da Professora A sobre o que é currículo ela diz que:

"Acho que o currículo né, a gente deveria começar a organizar de uma forma diferente e inverter o sentido né?! A gente quer levar as coisas para as crianças, a gente quer, quer dizer o que é que eles precisam saber, o que é que eles precisam aprender e a gente muitas vezes esquece de olhar para aquilo que eles têm interesse né [...]." (Professora A).

Ninguém melhor do que a professora Maria Carmem Barbosa para corroborar a ponderação da Professora A, pois como uma componente da comissão organizadora das DCNEIs e também da BNCC, Barbosa (2015, p.195) afirma que: "São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo". Eis a complexidade de que falamos. Eis a complexidade do que ouvimos das professoras participantes da pesquisa. Barbosa (2015, p. 195) parafraseia Mallaguzi que afirma ser necessário "seguir as crianças e não os planos". Esses atravessamentos influenciam diretamente na identidade docente das professoras de Educação.

Nesse sistema organizacional hegemônico onde predominam – não o que está na lei e sim o que está arraigado na prática escolar – as estratégias de ensino e de aprendizagem, configura-se um esforço excepcional constituir professores de Educação Infantil que tenham tempo para si e para olhar os interesses das crianças. Na sequência dos pensares das Participantes em relação à organização curricular da Educação Infantil, a Professora E considera que:

"Eu pra mim currículo, ele é uma tentativa de organizar o cotidiano das crianças para que elas possam compreender e se relacionar com os saberes do mundo, ou com os conhecimentos que a sociedade assimilou e tal [...]". (Professora E).

Por outro viés, a Professora F expõe seu entendimento em outra perspectiva, o de alcançar habilidades:

"Na verdade na Educação Infantil, acho... Hoje... Tô falando hoje... Não existe o currículo em si, né?! Existem ali hã... O que tu tem que desenvolver com a criança, não

necessariamente que a criança do berçário tem que sair como nos Anos Iniciais, tem que sair do berçário comendo sozinho. Essa parte seria a parte da coordenação motora ali dele. Como a criança do berçário tem que sair do berçário sabendo pegar uma bola e jogar, não, né?! Eu acho que vai toda a parte do desenvolvimento. Tu organiza o teu planejamento tudo... Se eu quero que a criança alcance essa... hã... Esse objetivo..., Mas... É tudo dentro da...do limite dele, né?!" (Professora F).

Dentre essas está a ideia de que o currículo serve como um "*norte para planejar as atividades*" (Professora M) para saber onde está e aonde se quer chegar em relação às aprendizagens das crianças. Essas preocupações com o alcance dos conhecimentos formais são fortemente expressas pelas professoras. A colocação da Professora C demonstra a insegurança de, por ventura, não haver a mensuração das aprendizagens através de atividades estruturadas dentro de uma rotina que seja vista como produção de conhecimentos válidos. Essa inquietação em relação às metodologias empregadas com as crianças pré-escolares é muito intensa e visível nas respostas da maioria das professoras e segundo elas é devido a uma pressão social permanente.

"[...] pré-escola eu acho que seria dar algumas noções, no caso né, de quantidade, de coisas que eles vão enfrentar mais na frente. Essa questão de raciocínio, questões de memória. Aquela coisas assim, mas a gente sabe que... a pré-escola ela vem muito direcionada à preparar, não que dizer... não preparar... a BNCC diz que não né?! A BNCC diz que não, ela não é preparar pro Ensino Fundamental. A BNCC diz que não e sim trabalhar as interações e as brincadeiras e... Mas não digo que hã... pensando em aprendizagens." (Professora C).

A ideia de que a professora de Educação Infantil precisa preparar as crianças, principalmente as pré-escolares, para a etapa seguinte da Educação Básica, exerce um peso grande sobre os seus ombros. Ter em mãos um documento norteador que lhes dê segurança, que lhes dê respaldo, conforme as palavras da Professora M,

"[...] acima de tudo o currículo pra mim ele tem que ser flexível e ele tem que ao mesmo te dar um amparo, ele é uma linha, é um norte no qual você segue pra nortear, realmente pra nortear a tua prática né [...]. [...] pela nova BNCC ela nos traz assim uma gama muito grande de objetivos né que a gente tenta realizar na Educação Infantil". (Professora M).

Quando se referem a ter um documento "em mãos" para dar respaldo, mesmo que citem documentos normatizadores, as Professoras parecem inseguras em dizer como é ou como deveria ser organizado esse currículo que, na Educação Infantil, é uma forma de organizar as interações que ocorrem ao longo da jornada que as crianças ficam na escola e,

essa organização, deve ser elaborada por elas, pelas professoras de Educação Infantil. A Professora I comenta justamente sobre como não deve ser pensado o currículo e relata sobre seus anseios e de como se sentia deslocada em realidades onde não havia, por parte dos professores, o exercício de questionar e refletir sobre as práticas. Trago esse fragmento da Professora I para interligar os trechos acima com a noção de coletividade e também para enfatizar que o currículo, para ser vivido, precisa ser discutido, ou seja, posto em pauta.

"Tem muita coisa pra pensar na educação e [...] eu teria que me esforçar muito pra sair daquele lugar que eu tava [...] pra ver além daquilo e ir atrás daquilo que eu acreditava. No que eu acreditava? Que o trabalho tem que ser reflexivo. Tu tem que ter com quem compartilhar, quem também te diga algumas coisas, que te aponte... Que faça críticas. Tem que ser um processo onde haja o diálogo né [...]. Essa relação entre colegas tem que ser muito forte pra que realmente o trabalho aconteça, se não você fica fazendo aquilo que você acha que tem que fazer... E sempre fica naquela mesma situação".(Professora I).

A reflexão trazida pela Professora I é significativa e requer um movimento pessoal, um movimento do coletivo e é, inclusive, de ordem governamental, como já comentado anteriormente. Nessa perspectiva de docência que compartilha e discute em serviço, na coletividade como se refere A Professora I, a Professora T faz um desabafo e revela que:

"[...]parece que falta uma identidade da escola. Para mim currículo é isso, é você olhar para essa escola e dizer: "Ela funciona assim, ela é assim". É você falar com propriedade sabe. As vezes me foge um pouco isso sabe da minha escola, parece que ela não tem uma identidade dela. Ela precisa... Ela se organiza de uma forma assim que ela vai indo conforme, conforme vem... Conforme os outros sabe, os outros impõe... conforme o... "Ah! porque daí eles seguem um plano de formação"... Um isso, aquilo, mas, parece que falta assim não consigo ver... Não sei...me falta assim a... uma essência de escola. [...]. Tantas outras escolas eu enxergo onde está o currículo dela, o que, que (sic) perpassa naquele cotidiano. E às vezes nossas escolas assim, eu não... Eu tento buscar isso sabe... Mas é tão difícil, eu não encontro. Pra mim currículo é isso é a essência da escola. É você enxergar a escola. Como é que se dá (sic) as relações ali dentro. Como é que se dá a brincadeira. Como é que acontece isso. É... de uma forma que tipo isso transborde! [...]. Eu acho que a gente precisa avançar nesse sentido". (Professora I).

São muitos os atravessamentos que levam às questões reflexivas expostas pelas participantes. Perguntei à Professora T a que ela atribui essa não presença, visibilidade da escola a partir do currículo, pois percebi que ao estar invisível a identidade da escola, ela também, de certa forma, se sente invisibilizada em sua profissionalidade. Ela respondeu que:

"[...]. E eu acho que é essa questão de quem está à frente, me parece. Né... de buscar, de... de...é...Quem sabe na questão da formação é...é... Sempre buscar pela parte mais técnica e a questão pedagógica vai ficando de lado [...]". (Professora T).

Ficou evidente a preocupação das Professoras com a ação docente e com a direcionalidade pedagógica, ou seja, a centralidade em conteúdos formais, isso ainda tem um peso forte para o exercício da docência para grande parte das Professoras. Um exemplo nada animador para a Educação Infantil é a colocação feita pela Professora F que atua como docente no curso de formação de professores em nível médio com disciplinas didáticas. Ela responde o porquê das cursistas de magistério optar mais em fazer estágios curriculares no Ensino Fundamental do que na Educação Infantil.

"[...] Acho que pela parte do... da resposta do conteúdo, vamos dizer, né?! Elas têm aquele conteúdo pra ser aplicado na Educação Infantil, as profe passam o trabalho que tem que ser desenvolvido, só que elas não têm a resposta que no Fundamental tem. Por exemplo, elas... Uma atividade lá! O Fundamental vai desenvolver, independente de eles estarem inseridos naquelas atividades ou não, mas eles vão desenvolver. Na Infantil não, na Infantil elas têm muito de que é só a brincadeira. Só que elas não entendem que a brincadeira é onde tem o conhecimento, é onde tem o aprendizado". (Professora F).

Essa fala me faz retomar Barbosa (2016) quando pondera acerca do quanto os cursos de formação inicial falham com as metodologias, com as didáticas e as abordagens. Esse "preferir o fundamental pela resposta imediata" menospreza as capacidades de aprendizagem dos pequenos, não de forma intencional, mas porque as professoras em formação não constroem repertórios acerca de como as crianças aprendem. E, nesse sentido, utilizam o que Formosinho (2019, p. 29) chama de currículo único, pronto para vestir, ou parafraseando Fochi (2018) em um vídeo feito para a secretaria de educação de um município do Rio Grande do Sul sobre os Campos de Experiência, onde diz que não podemos pegar o aparato musculoso que é o Ensino Fundamental e enfiar goela abaixo na Educação Infantil. Esse pensamento do Professor Fochi desestabiliza a cultura do preparo, da antecipação e dá um alerta de basta, chega de subordinar a Educação Infantil aos modelos escolarizantes. Essa discussão traz em seu bojo a questão da identidade docente para a Educação Infantil.

Nesse sentido, o que diferencia a Educação Infantil do trabalho de quem apenas cuida, alimenta, espera crescer ou antecipa conteúdos com práticas incoerentes é justamente os fundamentos epistemológicos que lhes dão base para fazer o deslocamento reflexivo necessário para pensar que cuidar e educar necessitam uma ação intencionalizada e, portanto,

planejada e de que não é antecipação que a criança precisa. Do contrário, mesmo que não seja uma ação assistencialista e compensatória, como outrora com as mães crecheiras, amas de leite ou as professoras leigas, não produz significado, pois é uma ação espontaneísta, esporádica. Não deu certo? Faço outra e outra coisa[50]. Continua a professora se desrespeitando profissionalmente e desrespeitando a criança que ali está na expectativa de uma escola que acolha a sua demanda presente, de quem ela é hoje e não de quem ela virá a ser no ano seguinte, na etapa seguinte.

Diante dos elementos expostos pelas Professoras acerca da "pré-paração"[51] é necessário compreender o processo de toda a caminhada sociocultural que as mulheres que comumente cuidam e educam crianças pequenas já passaram para chegar até aqui em termos de menor valia por exercer uma tarefa que tem a ver com a maternagem. Nesse sentido, outros aspectos tensos da docência na Educação Infantil, que é a comparação com a docência das professoras de Ensino Fundamental, são abordados a seguir.

2.2 O brincar e o ensinar: tecido de fios matizados

Além das visões assistencialistas e preparatórias que rondam as docentes da Educação Infantil, a comparação em relação à docência das professoras do Ensino Fundamental também é muito forte. Segundo as professoras, o aspecto preparatório está ligado ao trabalho pedagógico que é realizado nas Escolas Fundamentais que têm pré-escola, pois elas, em unanimidade, afirmam ter diferença sim na concepção de como exercem a docência em ambas as instituições.

As Professoras trazem para o diálogo posicionamentos críticos e carregados de tensão. Para iniciar essa discussão trazida pelas Professoras, cito Freire (1997, s/p.) ao dizer que: "[...] heranças culturais têm um inegável corte de classe social. É nelas que vai se constituindo muito de nossa identidade que, por isso mesmo, está marcada pela classe social de que participamos". Nesse contexto, onde as marcas culturais são fortes e por vezes difíceis de serem retiradas, a fala das Professoras J e L tecem críticas em relação aos fazeres desempenhados pelas professoras de Educação Infantil - nas creches ou escolinhas, termo usado por elas - que trabalham em escolas públicas de Educação Infantil. A professora L, que

[50] Como menciona a Professora G "Eu lanço mão da minha caixa de sucata, quando o planejamento não dá certo, e ali eu crio com eles, com minha caixa de sucatas [...]". (Professora G).
[51] Destaque nosso.

é professora estadual, concursada para o Ensino Fundamental e tem sua graduação em pedagogia voltada para a licenciatura em Educação Infantil e até 2019 atuou como professora de pré-escola em duas escolas estaduais, ao ser perguntada sobre o porquê se instituiu historicamente a ideia de que a pré-escola precisa preparar as crianças para o Ensino Fundamental, afirma que:

"[...]. É! Na verdade... na verdade realmente prepara né?! Só que depende a concepção que tu tem, porque se tu chegar lá numa escolinha e eles só tão brincando sem aprender, sem... aí não vai adiantar nada, né?!". (Professora L).

Ela pondera que:

"Tem que ter uma sequência isso né "Ah! Chegou lá no Ensino Fundamental, tem que esquecer... Trabalhar a lateralidade. Tem que esquecer e trabalhar a motricidade. Tem que esquecer que a criança precisa brincar né?! Não! Aí que tá o grande erro! Eu acho tem uma lacuna entre a Educação Infantil e as séries iniciais". (Professora L).

A Professora compreende a importância do brincar, contudo, a expressão "só brincar"[52] foi utilizada por ela e por outras Professoras por ocasião de outras respostas. Então, esse "deixar brincar"[53] é mais um ponto de tensão expresso pelas Professoras participantes. Ao passo que dizem entender esse ser um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, esse mesmo eixo põe a atuação docente a desconfianças sociais, ou seja, se a criança "só brinca"[54] na escola é por que não está aprendendo nada e, consequentemente, a professora pode ser vista como uma cuidadora[55]. Aqui nesse ponto trago novamente as competências que devem estar engendradas na formação inicial e, consequentemente, na prática da docência da Professora de Educação Infantil. A capacidade de compreender epistemologicamente o lugar que ocupa o brincar na educação e no cuidado das crianças faz parte de uma docência situada, como defendem Oliveira-Formosinho (2019) e Fochi (2019).

Na perspectiva social - e quando a professora não defende a sua pedagogia - é necessário preparar, ter em mãos uma listagem programática de conteúdos a fim de que lá na frente – no Ensino Fundamental - as crianças não venham a sofrer pela falta do que a professora possa não ter ensinado. Por isso, a Professora J afirma que:

---

[52] Destaque nosso.
[53] Destaque nosso.
[54] Destaque nosso.
[55] E aqui voltamos sempre para a sombra das mulheres cuidadoras de outrora, as amas, as crecheiras, as professoras leigas.

"Eu acredito assim ó que a pré-escola [...] que a gente que tem que sim [...] direcionar alguns conceitos mais para os alunos né porque se a gente não fizer isso, dentro da nossa estrutura que a gente tem de educação, como um todo, se a gente não faz esse aporte para o aluno, hã... muitas vezes pode até ser considerado como algo precoce, mas se a gente não der esse aporte para o aluno quando ele passar pra frente ele vai ser cobrado disso [...] provavelmente ele não vai conseguir dar, digamos, uma resposta dentro disso". (Professora J).

Pegando emprestada a expressão usada por Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 9), a BNCC na Educação Infantil vem no intuito de "colocar de ponta-cabeça" a forma de olhar, compreender e ser docente na primeira etapa da Educação Básica. Esse movimento não é linear, ele vem em espiral e, por conta disso, sua circularidade é fluída, vai e volta, há a aproximação e o distanciamento e seu ponto central é a criança e não a professora. Esse paradigma, para a tradicional escola que a sociedade e os próprios docentes estão acostumados, representa uma mudança bem drástica.

Enquanto esse "ponta-cabeça"[56] não acontece de forma generalizada, as professoras de Educação Infantil têm que ir driblando os conceitos que giram em torno do compromisso social da escola infantil, que é o de ensinar o conhecimento canônico. As Professoras participantes argumentaram algumas compreensões em relação a essa função. Os conceitos trazidos são bem polarizados e giram em torno da assistência às mães trabalhadoras e à inserção da criança no mundo, na convivência social com outros núcleos que não o familiar.

Para as Professoras G, M, O, F, T e V, o papel social da Educação Infantil ainda está muito ligado às questões de ter um lugar para deixar as crianças enquanto os pais - ou mais explicitamente as mães, pois a condição da mulher que sai de casa para trabalhar fora é muito citada nas falas das professoras – trabalham. A Professora G faz um desabafo onde se percebe um sentimento arraigado de certa inferioridade, tal qual uma mágoa:

"Tem gente de fora que quando ouve tu falar...onde tu trabalha... "Ah! na Educação Infantil [...] Ah! É creche né? É escolinha!". Então já com caso de que não é uma coisa boa. Tem pessoas que dizem isso que "Não!...". Ah! não é uma escola de qualidade, talvez né?! Pra colocar o filho deles e que talvez vá procurar uma outra escola, particular ou uma outra escola... Mas no fim é a mesma coisa, a gente ensina até bem melhor, ensina com o coração [...]". (Professora G).

[56] Destaque nosso.

Esse aspecto conflituoso entre desvalorização e afetividade "ensina com o coração"[57] é percebido também na revisão bibliográfica sobre as mães crecheiras, mais precisamente na pesquisa de Meurer (1994), onde é evidenciado o descaso de algumas famílias em relação ao apego que as mães crecheiras e as crianças estabeleciam entre si. As crecheiras tomavam os filhos das mulheres como sendo seus e as mães biológicas, nesse sentido, travavam uma grande disputa afetiva a fim de defender o seu lugar.

Esses aspectos sócio-históricos, tal qual o referido por Oliveira-Formosinho (2002) "o não estabelecimento de fronteiras"[58] ainda se apresentam na prática da professora de Educação Infantil onde o lado maternal é muito forte e são, ao mesmo tempo, motivos de preocupação para as professoras participantes. Segundo elas a relação estabelecida historicamente entre feminino e materno com o trabalho docente as levam ser vistas socialmente como pouco profissionais.

Na sequência, a Professora G continua se referindo ao lado amoroso das professoras de Educação Infantil e fala também em "doação"[59], denotando uma visão romântica.

"Eu sei, porque tem colegas que se doam...pra Educação Infantil, então não é uma questão só social, é uma questão de... de valores de...valorizar, valorizar aquela escola...a...Educação Infantil...valorizar as professoras também que trabalham ali... que não...que não...que tão dando tudo né?! Pras crianças. Então eu acho que... que eu...jamais iria pra escola sem poder dar o meu máximo.[...]". (Professora G).

Claramente para a Professora G o papel social da Educação Infantil está ainda atrelado ao assistencialismo, não se desvinculou da pecha de "creche[60] ou escolinha", termos que denotam uma época sofrida, tanto para as trabalhadoras quanto para as crianças e suas famílias.

"Então...eu acho que o povo, a maioria pensa assim. Um pouco de... menos caso dizendo: "Ah! tá, mas lá na...né...na escolinha...na escolinha". Então é uma questão de pensar que escolinha é menos, é menos que uma escola de nome. É a mesma coisa". (Professora G).

Importante refletir que mesmo que a função da escola infantil fosse somente essa, um lugar para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham - não desmereceria seu cunho

[57] Destaque nosso.
[58] Destaque nosso.
[59] Destaque nosso.
[60] O termo creche continua na legislação designando o público infantil denominado bebês e crianças bem pequenas que correspondem ao zero (0) a três (3) anos de idade. (BRASIL, 2009b).

educativo, até porque as professoras citam muito o aspecto indissociável "cuidar e educar" (BRASIL, 2009b, p. 6). Contudo, emerge qualquer coisa incômoda na fala de todas as Professoras, como se essa "bagagem histórica"[61] as deixassem sempre à margem da profissão.

Nesse contexto, a Professora O, inclusive, cita a pandemia de Coronavirus e diz que:

"[...] se hoje a gente fosse perguntar sobre isso até difícil né?! E pelo que a gente tem ouvido, nós estamos cumprindo um papel de simplesmente atender as crianças, quando a gente ouve alguns comentários nesta pandemia". (Professora O).

Essa fala da Professora O demonstra o quanto é tênue, ainda, enxergar a Professora, profissional da educação, e diferenciá-la da mulher cuidadora que se não estiver presencialmente na instituição para receber as crianças, filhos de mães e pais trabalhadores, não cumpre seu papel docente. Falas como essas evidenciam que os papéis de "guardar" as crianças se entrecruzam no tempo. Obviamente, à professora cabe, atualmente, um lugar profissional vindouro de uma formação acadêmica, contudo, a bagagem cultural é forte e o estigma da mulher que cuida é permanentemente relembrado como algo que está aderido e é muito difícil desafixar.

A Professora T, nesse mesmo sentido, lamenta que sua profissão ainda esteja vinculada a esse pensamento assistencial. Para ela, do mesmo modo que para a Professora O, a pandemia reforça a ideia assistencialista.

"[...] agora com toda essa questão da pandemia e tal é... [...] eu me senti muito frustrada porque daí a nossa escola tinha essa questão de mandar [...] atividade de brincadeira. [...] imagina para os bebês né?! Mas enfim. E... eu não sentia retorno disso. Eu [...] me senti desvalorizada porque parecia que eu tava mandando uma coisa de outro mundo assim. [...]. Eu comecei a pensar nesse sentido: [...] O que o que que (sic) está sendo valorizado? [...]. Pras mães o que que (sic) é importante para as mães? Que seus filhos sejam sempre muito bem cuidados [...]". (Professora T).

É complexo demais pensar a Educação Infantil sob qualquer outra perspectiva senão a presencial, pois o cunho indissociável da Educação Infantil é cuidar e educar e, como o fazer à distância? Mais uma vez a complexidade de uma docência relacional que não está pautada em aulas e, por conta disso, as professoras têm que estar atentas aos movimentos que as crianças estão fazendo em suas casas, suas descobertas e rotina cotidiana, para que, a partir

[61] Destaque nosso.

disso, proponham experiências significativas que venham a contribuir com as aprendizagens que estão conquistando em seu meio familiar enquanto estão fora do espaço físico da escola.

Sequencialmente a Professora V acrescenta um elemento a essa discussão, ela cita a carga horária[62] das escolas infantis. Segundo ela essa organização é um indicador de que se não for assim não contribui para os pais que trabalham e necessitam de um lugar para deixar as crianças. Essa fala retoma o assunto iniciado nesse subitem e nos faz inferir que esse modo social de enxergar a Educação Infantil reflete na identidade profissional das professoras de Educação Infantil e, consequentemente, as aproxima das mulheres cuidadoras, objeto principal dessa pesquisa. Nesse entrecruzamento histórico, as professoras de Educação Infantil, ao longo dos tempos vêm desbravando caminhos rumo à identidade docente.

Nesse sentido, é na epistemologia das pedagogias da infância que essas professoras vêm encontram embasamento para posicionarem-se enquanto professoras das infâncias e requerer para si a identidade que lhes é peculiar em função do público com o qual exercem sua docência.

A Professora L julga ter de haver uma mudança drástica no que tange quem deveria frequentar a escola infantil, ela diz que:

"uma coisa que eu percebi né, e eu acho que não é positivo, sabe, não, não, não concordo, as mães fazerem a creche lá de deposito pra elas ficar em casa dormindo ou pra elas não fazer nada ou deixam lá pra... Ah, não concordo com isso. Acho que teria quer uma mudança cultural né?! Chamar essas famílias e mostrar qual que é a importância do papel dela. Por que eu vou ter um filho pra depositar lá na escola, pra deixar lá na creche pra quê? Né?! Se eu vou trabalhar tudo bem, eu tenho que ter um lugar pra deixar a criança né?! E a creche é um lugar bom porque ela vai estar bem assistida ela vai ir aprendendo, mas não é o caso de quem faz isso de forma assistencialista: "Ah, vou largar meu filho lá agora e vou dormir, vou voltar pra casa e vou dormir". Eu acho que teria que ter um critério mais rigoroso dessas matriculas [...]". (Professora L).

Esse "critério mais rigoroso dessas matrículas", a qual a Professora L se refere, fere a legislação educacional que garante a todas as crianças do zero aos 17 anos o acesso subjetivo[63] e gratuito à Educação Básica (BRASIL, 1996), e isso fica evidenciado no que afirma Barbosa (2009):

---

[62] Que podem variar nas redes públicas de 10 horas à 12 horas diárias e nas particulares essa carga pode ser ainda superior, algumas podendo ser chamadas de hoteizinhos, embora a Resolução 05/2009 (BRASIL, 2009c) seja bem explícita na normatividade dos horários que dizem respeito à Educação Infantil.

[63] No caso do zero (0) aos três anos, 11 meses e 29 dias não é obrigatório.

> Se por muito tempo a educação infantil vem sendo afirmada como um direito apenas da família trabalhadora, atualmente novas necessidades e perspectivas são a ela agregadas: garantir o direito de todas as famílias, independente de suas configurações, à creche e pré-escola e, especialmente, defendê-la enquanto um direito de toda criança à educação e à infância. (BARBOSA, 2009, s/p.)

Obviamente não é uma luta pessoal, é coletiva e política. Governamental onde as políticas públicas precisam ser acionadas e revisitadas constantemente. Garantir direitos, tanto das professoras quanto das crianças, para que essa pedagogia fortaleça a identidade docente na Educação Infantil. Na sequência, os elementos entrecruzados visam mostrar de forma mais contundente que os aspectos femininos e maternais da professora de Educação infantil podem ter relação com a tarefa que desempenhavam as amas e as crecheiras.

2.3 Contrastes temporais: Fio do enlace materno na docência da professora de Educação Infantil

Chegamos ao entrecruzamento dos papéis entre as amas de leite, as crecheiras e as professoras. Encontramos, nesse sentido, alguns fatores que se assemelham no que diz respeito à ação de estar, cuidar e educar crianças pequenas. Levantamos nesse item alguns pontos convergentes entre as amas, as crecheiras e as professoras de Educação Infantil. No quadro abaixo vemos a resposta das professoras à pergunta: “Em sua opinião, há aspectos maternais na docência da professora de Educação Infantil? Exemplifique”.

Quadro 9: Aspectos maternais na docência da professora de Educação Infantil

Profª. A	*“[...] acho que a gente acaba caindo num discurso contraditório quando a gente diz que algumas coisas são papel da família, mas a gente recebe essa criança às 7 da manhã e fica com ela até as 6 horas (sic) da tarde... Não sobra tempo de relógio pra essa criança viver certas coisas que a gente sabe que ela deveria viver em família [...]. Uma fase de desenvolvimento íntimo, interno da singularidade de cada indivíduo. Não tem como tu não se colocar no...num...não no lugar de mãe, não nesse lugar... Nessa questão materna que tu diz eu acho que...faz parte sim [...]”.*
Profª. E	*”Tem como não ter? Assim como tem maternais eu diria que tem paternais. Porque nós temos um funcionário homem e quando eu olho e percebo o vínculo das crianças com ele, é fantástico! As crianças do berçário estavam todas chorando porque viram que estava chegando a comida e todas querem a comida ao mesmo tempo é impossível [...]. Daí dá aquele: “uéééé!!!”. E daí um chora, o outro chora, a gente chama de choro em cadeia. Aí chega o funcionário[64] lá na janela da sala e diz assim: “Ô, ô, ô que que tá vendo (sic) aqui?” com aquele vozeirão. As crianças fazem assim! Olham pra ele e começam dar os braços e parar de chorar. [...] acho que tem uma relação sim com a maternidade [...]”.*
Profª. G	*Sim, muito. Aspectos maternais. Eu vejo pela minha colega [...] é uma mãezona. Ela é mais mãe do que profe. Ela carrega no colo. Eu não carrego no colo porque os meus são grandão (sic)! Mas muitos eu carrego porque tem uns que não tem como não carregar até eles se adaptar (sic) a gente tem que botar*

[64] O nome foi oculto a fim de preservar a identidade da pessoa em questão.

	no colo tem que carregar".
Profª. D	*"Nem todas Gra, mas acho que acho que tem assim... hã... Tipo a professora que o aluno chegue (sic), ele vem correndo abraçar... ... ... é um aspecto maternal ou não? O que tu acha?... ... É a minha opinião assim...ó... maternal seria aquela professora carinhosa, que pega no colo independente se tá pingando piolho, se tá sujo, se tá limpo [...] maternal é aquela que dá carinho, mas que sabe a hora de... tipo chamar atenção sem ser...rude demais, sem...entende?! Mas eu acho que é bem importante porque as crianças necessitam né?! Tem muitas que necessitam de atenção e de... desse lado mais materno né?! Lado mãe no caso, mais, mais maternal assim".*
Profª. J	*"Ai com certeza! Eu acredito. E eu disse assim, independente da idade da criança, se ela é bebezinha ou se ela tá no pré B, já que pra Educação Infantil eles já são os grandes né?! (risos), que eles se acham os grandes perto dos outros né?! Hã eu acredito que tem sim".*
Profª. C	*"Ah! Acredito que sim. Aspectos maternais no sentido do afeto, do... do... do…colinho, do... ... daquela coisa da mãe [...]. [...] antes era só mulheres na Educação Infantil porque tinha que ter essa intuição de mãe [...]. Existe... uma... coisa maternal sim [...] que é uma experiência... de mãe, tu sabe, tu é mãe [...] toda criança ela vai te remeter a essa coisa de... maternal assim. [...]. Embora a gente sabe (sic) que tem muita profe que, como elas dizem, não são mães, mas têm sobrinhos! Eu acho uma graça as que dizem: "Não sou mãe! Mas tive sobrinhos". Então elas mesmas associam que tu tem que ter né. Parece que tu tem que, não sei... mas eu acho que é ligado assim".*
Profª. L	*"Hã... Eu acho. (risos) Eu acho. Como eu te falei... Ah! Eles são pequenos, eles têm saudade da mãe, eles têm saudade de casa. Eles às vezes estão com soninho, queriam ficar em casa, eu pego um pouquinho no colo, eu ajeito e se precisar, se eu ver que tá com muito sono, eu tenho um colchão lá: "Quer deitar lá um pouquinho? Pode ir" sabe?! Eu acho que a gente tem sim esse aspecto e eu acho que isso não é uma coisa ruim. Eu não vejo isso como negativo porque não é aquela coisa do passar a mão, coitadinho, pobrezinho! Não. É eu ver o que a criança tá precisando [...]. Tá com febre? [...] eu tenho que ter essa sensibilidade e ver porque que ela está quietinha?! Tá tão quietinha, alguma coisa tem né?! Eu tenho que ir lá, botar a mão e ver se ela tá com febre. Eu tenho que ter essa sensibilidade de se vou mandar pra casa, o que eu vou fazer com essa criança. A gente tem esse aspecto sim e eu tenho também (risos). E acho legal, não acho ruim".*
Profª. M	*"Existe sim. Essa é uma opinião minha, eu acho que não deixa de ter esses aspectos maternais dentro da Educação Infantil porque... Se a criança cai, se ela se machuca, se ela tá com febre, se ela precisa de um colo, você não deixa de ser uma espécie de mãe naquele momento. De acolher, de dar carinho, de abraçar ou dar conselho né?! [...] você tem esse lado afetivo e esse lado afetivo é um lado mais maternal né?! [...]. O que se faz atualmente é aquela questão do cuidar, mas ao mesmo tempo educar, trazer alguma coisa além do educar né?! Com enfoque mais pedagógico como eu falo desde o começo né?! E isso já... já evoluiu muito mas, nunca... Eu acredito que dentro da Educação Infantil essa questão do maternal do... do... do mamãezinha ele nunca vai deixar de existir".*
Profª. B	*"Ah! Sim eu acho que sim. Imagina que não (risos). Eu até vi situações de profes que não tinham filhos, na época em que a gente trabalhava [...]. Daquela situação assim que eu não gostaria que fizesse pro meu filho sabe? [...]. A gente entra numa discordância e num equilíbrio... De uma certa situação, de pensar: "Puxa vida! Eu não acredito que naquela época eu fiz assim com aquela mãe, coitada! Né?! Agora o que deve tá pensando de mim?! Eu também sou mãe e minha filha também fez isso entende?!". Mas eu acho que sim, tem muito a ver sabe, de trazer pra Educação Infantil esse lado materno".*
Profª. O	*"Hummm!!! A gente sempre diz que, que não é mãe né?! Mas... Sempre há... Primeiro lugar que a mulher tem isso, por mais que ela diga que ela não tenha filhos eu acho que isso é inerente à mulher. E a gente acaba assim não sendo mãe, mas isso que tu disse, são aspectos maternais. É o abraçar, é eu dar o colo, é o acalmar quando chora, é ver que essa criança não tá fazendo mãnha, mas ela realmente naquele momento precisando de um colo né?! Tu não consegue fazer isso [...]. Um grande exemplo, o processo de adaptação, é uma separação da mãe e aí quem é que fica nesse lugar? O educador. Então não dá para dizer que você não vai acarinhar, que você não vai dar colo. Isso para mim é aspecto materno, esse cuidado, esse carinho, esse é... acolhimento. Então tem sim. Isso não nos faz menos profissionais ou menos educadores. Isso não faz mais humanos. É olhar e ver o que elas precisam naquele momento".*
Profª. F	*"Muito! Muito (risos) tem que ter! Acho que tu tem que... Acho que tu é mais mãe do que professora! Né?! Por mais que tenha todo um... Algumas tentam cortar esse vínculo, mas não conseguem, porque eles passam 10 horas... praticamente com a gente, ne?!... Aí tu não tem como não ser mãezona... [...]. E digo: "Parece (sic) umas galinhas choca que sentam no chão e ficam tudo em volta". [...] a gente é mãezona, é tia, é vó, é tudo! Quando a gente vê tão chamando até de pai, mas acontece... Por esse vínculo né, por esse cuidado... Porque eles praticamente acordam na escola sete e meia da manhã né,*

	almoçam, tomam café, dormem, acordam de novo e aí quando vê tão indo embora, só pra realmente tomar um banho e dormir".
Profª. R	*"Eu acredito que hoje não mais tanto, mas eu acho que... Não tem como não ter. Eu acho que a gente faz de tudo um pouco né. Às vezes também a gente acaba não sendo só sendo educador, acaba sendo um pouco mãe, principalmente duma faixa etária menor né. A gente percebe muito isso no maternal 2, são crianças de 3 anos né, que tem lá na escola. Nessa faixa etária a gente percebe assim ó tem que ser meio mãezona, né?! Mas nunca esquecendo que o teu papel é de professora né?! Mas a gente acaba sendo mãezona pros (sic) de 3, pros de 4, pros de 5 e pros de 6, mas assim ó... [...]. A gente não consegue desvincular esse vínculo de ser um pouco mãezona né?! Mas tendo essa preocupação de professora né, porque enquanto professora eu tenho um papel pra desempenhar com essa criança".*
Profª. I	*"[...] a Educação Infantil sempre foi e ainda é mais vinculada a maternagem. A este cuidar, a essa mulher, em função de toda a nossa história. [...]. [...] daquele cuidado bem especifico com a criança né?! [...] da questão da higiene mesmo né?! Todo o processo de enfermeiros atuando dentro das instituições ou praticamente só enfermeiras atuando com bebês. [...] questões bem especificas vinculadas isso, mas eu vejo que isso de alguma maneira, ela ainda é meio...forte, sabe?! Se a gente for pensar isso ainda influencia no nosso modo de ver as coisas e de compreender e de fazer a docência. Se a gente for pensar como era feito o trabalho anos atrás, décadas atrás e hoje a gente encontra muitos sinais daquela época da creche. Se a gente olha os bercinhos, se a gente olha o modo como é organizada as salas, a questão das cores. Claro, que tem coisas assim que fazem sentido [...] porque são necessárias, a criança exige o cuidado [...] todo um trabalho assim vinculado a saúde e a mulher né?! Então a mulher poderia ser professora ou enfermeira [...]".*
Profª. T	*"Há. Há bastante e muda muito também. Muda muito porque é... porque eu tenho esse exemplo também agora. Eu era uma Prof antes de ser mãe e agora eu sou outra profe. Isso está muito presente assim é... pra mim principalmente essa questão do olhar cuidadoso [...]. [...] desse olhar atento, desse olhar carinhoso né...e... Isso tá implicado nessa função maternal também".*
Profª. V	*"Porque eu acho que já foi convencionado desde o inicio né, maternal, mãe, né! Mulher. Que tem mais jeitinho pra cuidar das crianças, que sabem como vai cuidar das crianças".*

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A Professora F em resposta à pergunta "Você poderia dizer por que a BNCC trata o público da Educação Infantil como criança e não como aluno?", reforça o aspecto maternal da professora para justificar o porquê do público ser chamado de criança e não de aluno[65].

"[...] eu acho que por esse vínculo... que eles são crianças, que eles são... que eles estão num processo de desenvolvimento de aprendizagem eu acho que realmente é por isso que eles não são alunos, né?! Nós somos escolas, mas... escolas maternais? Dá pra se dizer assim, porque nós somos mais mães do que professoras. [..]". (Professora F).

Os aspectos maternais expressos pelas professoras referem uma docência que, segundo elas, o "preconceito social" repele os homens da função. A condição feminina, seja na

[65] Segundo Maria Carmem Barbosa: "[...] muitas vezes essas palavras acabam se tornando e sendo usadas como sinônimas. Contudo, é preciso constatar que aluno pode ser apenas um dos papéis sociais desempenhado pelas crianças, papel que também pode ser representado por jovens e adultos. [...] dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas "às suas cabeças", isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância. (BARBOSA, 2009, p. 26).

docência ou nos cuidados da criança, é histórica, sobretudo com a primeira infância, e acreditar que por ser do gênero feminino a mulher é mais adequada a essa função é um desserviço para a profissão. Seria atestar a verdade machista que subjugou a mulher durante séculos. Ficou evidente que as Professoras ainda aproximam sua figura feminina à maternagem e, por vezes, é tão contundente tal fala que se colocam muito mais na condição de mãe do que de docente.

Nessa perspectiva, quando questionadas acerca do por que tem mais mulheres do que homens no exercício da docência com as crianças de zero (0) a cinco (5) anos, apenas a Professora L disse que não via nisso preconceito e sim uma questão de escolha, embora na fala dela haja qualquer coisa de classificatória entre profissão de mulher e profissão de homem.

"Não sei... até que... Mas tem até um pouco né de homens ne?! Mas eu acho que é uma questão de preferência, não sei, como tem menos mulheres dirigindo caminhão, como tem... Eu acho que nesse sentido assim... Eu não vejo isso como um problema, nem como um preconceito nada, mas... É uma questão de escolha, as mulheres preferem essa profissão do que outras e os homens não são muito... E trabalha bastante ligada a sensibilidade e os homens não são tanto assim ne?! Talvez seja por isso assim". (Professora L).

A profissão docente deve ser vinculada ao aspecto do quanto determinado sujeito se preparou academicamente para o exercício de sua profissão. Faço uma ponderação em relação às falas que mensuram as capacidades subjetivas de ser mais ou menos afetiva ou afetivo, tal virtude é importante quando se trabalha com crianças pequenas? Sim, é importante porque é uma docência relacional, porém essa não é uma virtude biológica que esteja vinculada ao organismo da mulher como parte inerente de sua estrutura genética. Essa é uma capacidade de ordem humana e, por isso, os homens professores, que não são o foco desta pesquisa, têm plenas condições profissionais, desde que se preparem para isso, de exercer uma excelente docência na Educação Infantil.

O professor Paulo Fochi, como já vimos, é uma referência importante para as professoras no que diz respeito à figura de um professor de Educação Infantil do gênero masculino, e as problematizações que ele faz em suas pesquisas é de um professor homem que já esteve por dez anos em sala na Educação Infantil, conforme ele conta em sua dissertação de mestrado.

A Professora C, em sua opinião acerca dos aspectos maternais, aproveita para citar de outras profissionais que a ela já mencionaram a presença de crianças da família como "pré-experiência" para a docência com crianças pequenas, e a Professora F tem convicção de que na professora de Educação Infantil tem além de maternagem, aspectos parentais que podem ser relacionados à avó, tia e até mesmo ao pai. Esses pensares, dessas duas e das demais Professoras, corroboram a teoria de Oliveira-Formosinho quando, em 2002, disse que a docência na Educação Infantil carece de limitar fronteiras. O imaginário social, que está também no inconsciente das Professoras participantes, liga a mulher como sujeito inato no cuidado de crianças e evidencia atravessar fortemente a docência na Educação Infantil.

Na sequência, a Professora O levanta uma resposta que está ligada ao que Coracini (2007) chama a atenção e que nos utilizamos para fundamentar as questões de "trabalho de mulher, trabalho de homem"[66].

"[...] Hã... Acho que essa questão ainda é muito forte [...] de que o homem não deve exercer essa docência, ou exercer algo que traga mais dinheiro vou falar bem direto né, que docência não traz dinheiro [...]", ou seja, é trabalho de mulher porque "quem ganhava bem era o chefe da família"[67]*. (Professora O).*

Na perspectiva de situar papéis profissionais e não de senso comum, analisemos as respostas das Professoras que citam a maternagem e também a figura masculina dentro da escola infantil como uma referência de paternagem.

"Eu acho que é um preconceito da sociedade né, até por essa relação materna que se estabelece. De forma geral as pessoas já encaram com preconceito "Nossa! um homem trocando fralda, um homem levando uma menina no banheiro?!", mas se a gente for pensar os pais precisam fazer isso. [...]". (Professora A).

"Toda vez que uma mãe vê um homem na EI e dizer que ai trocar fralda ela nunca pensa que é um pai trocando fralda elas sempre pensam que pode ser um abusador. [...]". (Professora E).

"Nós tínhamos um colega lá na escola. As crianças são apaixonadas. Chamavam o pai, pai, pai, pai. Mas o preconceito é do próprio homem e da comunidade... "Ai! um homem vai cuidar da minha filha, do meu filho, vai mudar minha filha"." (Professora D).

---

[66] Destaque nosso.
[67] Destaque nosso.

As Professoras A, D e E demonstram a preocupação evidenciada pelas famílias quanto ao acesso ao corpo, principalmente da menina. Essa última Professora traz um elemento que se assemelha ao comentário das Professoras F e G de que os próprios homens têm preconceito, medo ou receio de se inserir nessa profissão.

"[...]. Porque eu acho que os homens têm medo. Medo dos pequenos. Medo duma realidade que eles acham que é ou continua sendo aquela realidade de apenas cuidar né?!". (Professora F).

"[...]. E o homem também... Não vai se sentir bem né, trabalhando com um monte de mulher [...]". (Professora G).

Dentre esses pontos levantados pelas Professoras, de fato, os que mais se sobressaíram foi o fato de que a mulher é a mais adequada para exercer a docência na Educação Infantil pelo seu perfil maternal, e o baixo número de homens é em relação ao preconceito social no que diz respeito ao acesso direto que o adulto tem aos corpos infantis, sobretudo os das meninas, como complementa a Professora G

"A EI é meio tabu né...uma questão de que as pessoas... A mentalidade das pessoas não mudou ainda, ainda mais no interior, porque elas acham que homem não podem trabalhar com criança [...]". (Professora G).

A Professora T, embora diga que nos últimos dois anos vêm notando uma aceitação social na realidade onde está inserida, coloca da preocupação que assombra os familiares:

"[...] há um preconceito sim né, até porque quem defende o preconceito também defende que o número de abuso que acontece é mais por homens do que por mulheres, não que mulheres também não cometam abuso né, mas que as estatísticas indicam que é oriundo dos homens e isso fica no imaginário, que os homens têm maior tendência do que as mulheres... E isso é algo que tem que ser colocado... Até mesmo em função dos cuidados básicos, especialmente dos bebês. [...]". (Professora I).

Diante dos elementos expostos é imprescindível dizer do quanto o gênero, embora não defina a competência profissional da professora de Educação Infantil, ainda a eleja socialmente como a melhor escolha para cuidar e educar as crianças da Educação Infantil. O conceito da Professora Jardineira, criado por Froebel no século XIX, ainda se encontra muito vivo no estereótipo social da Professora de Educação Infantil do século XXI, pois para o idealizador do Jardim de Infância a grande influência na educação das crianças de até seis (6)

anos viria do amor e, por conta disso, "[...] sua mensagem dirigia-se sempre às mulheres enquanto educadoras. As mulheres que possuem a capacidade biológica da maternidade [...] sendo as únicas aptas naturalmente para educar com liberdade e amor". (ARCE, 2002, p. 56).

A partir da problemática da pesquisa, os aspectos sócio-históricos da identidade profissional da Professora de Educação Infantil e de como os fazeres das amas de leite e das crecheiras estão presentes nas ações contemporâneas do cuidar e educar crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade, as falas das professoras entrevistadas apontam para a permanência arraigada no imaginário social de que cabe às mulheres o cuidar das crianças, por isso, ao que parece, também se colocam nesse lugar de mãe, por falta, talvez, de aprofundar as teorias, por exemplo, do próprio Fochi e de como ele argumenta acerca das epistemologias necessárias às professoras que exercem uma docência com peculiaridades próprias às crianças pequenas. Esse imaginário social está ainda entrando nos pensares das próprias Professoras que ainda se colocam no lugar da maternagem.

Nesse item o objetivo que visa fazer os entrecruzamentos históricos de convergências entre os papéis desempenhados pelos grupos participantes da pesquisa tem em comum a palavra mãe. As mães pretas, no caso das amas de leite, a mãe crecheira, no caso das mulheres leigas que cuidavam em suas residências, e a maternagem da Professora de Educação Infantil que exerce sua docência no âmbito do cuidar e do educar. No quadro abaixo as Professoras participantes respondem acerca da convicção de que nos dias atuais as professoras de Educação Infantil têm uma identidade própria.

Quadro 10: O que pensam as Professoras participantes sobre a identidade docente na Educação Infantil

Profª. A	*"[...] eu, eu não sei nem como explicar, mas eu acho que é mais fácil o professor se esconder atrás um trabalhinho pronto e dizer: "Olha eu tô fazendo alguma coisa. Lá em fevereiro. Olha famílias eu já fiz. Eu já usei uma folhinha do material" né?! Porque existe ainda uma coisa velada nas escolas né que quem bota trabalhinho primeiro na parede, que quem bota coisa para fora da sala ainda é o melhor porque ainda existe muita dire e muita coordenadora que diz: "Ai, que legal! Ah! Que bom. Ah! Que não sei o que!". E muita gestão que não ajuda a explicar para os pais e dizer: "Olha não é bem assim. Não é por aí. Não é só através da folhinha, do desenho pronto ou de qualquer outra coisa sabe".*
Profª. E	*"[...] ó! que se até os telefones mudaram por que a gente não vai mudar?!".*
Profª. G	*"Não, não acredito, porque ela ainda é vista como uma cuidadora né?! Ela não é vista como professora. Eu acho que a identidade dela tá mais pra cuidadora do que pra professora. Ainda é vista como cuidadora. Já mudou bastante né, porque antes eles chamavam tia, tia, tia, agora eles tão chamando de profe. Mas ainda nos vêm como cuidadoras".*
Profª. D	*"[...] como é que eu vou te dizer... as pessoas questionam bastante né... principalmente as professoras de pré-escola né?! E agora com esse novos... com as novas maneiras... e formas da gente... que a gente tá levando... a gente é muito criticado, entendeu?! Eu mesmo assim, tipo, tudo o que eu fazia pra pré-escola tipo de montar o espaço um dia antes, de pensar com todo carinho pá pá pá... muita gente achava bobagem, ria, tu entende?! Mas eu não dava bola eu seguia em frente... as próprias professoras, tu entende?!".*

Profª. J	*[...] dentro dessa dificuldade [...] eu tive a questão da diferenciação de idade dentro de uma única turma. O que que (sic) eu fiz? Eu consegui, não digo pra me convence, mas eu provei para coordenação pedagógica da escola que eu poderia fazer um trabalho e que esse trabalho não precisava dos alunos terem (sic) um livro ou uma apostila. Então eu fiz o quê? Eu desenvolvi, foi tipo, eu tive que me readaptar profissionalmente, me adaptar emocionalmente né é toda uma adaptação. [...]todo meu trabalho com educação infantil foi o maior desafio em função da multi... ....(longa pausa)".*
Profª. C	*"[...] ... ... a eu acredito que sim, cada um tem a sua identidade, né?! Então de uma forma... Sim! Acredito que sim".*
Profª. L	*"A profe de Educação Infantil tem uma identidade própria... Sim tem. Muito própria né?! Eu que... a professora de Educação Infantil além de ser a primeira professora, a... ... eu assim [...] eu sou abraçada. Eu tenho a minha identidade de profe de Educação Infantil pra sempre, muito forte. A professora de Educação Infantil a primeira professora [...]".*
Profª. M	*"A professora de Educação Infantil tem, com certeza tem. Eu sempre digo que a professora de Educação Infantil ela tem que ser muito mais criativa do que os outros né?! Porque pra ti conseguir prender a atenção duma criança por no mínimo 30 minutos né!!! É uma coisa que tem que rebolar pra conseguir porque não é bem assim, a gente sabe disso! Então eu acho que o professor de Educação Infantil além dessa criatividade que tem que ter né?! Que tem que brilhar no professor, eu acho que o (sic) profe de Educação Infantil ele também que ter um certo... como é que eu vou te dizer... como se diz um felling!!! Ele tem que ter essa sensibilidade [...]".*
Profª. B	*"Eu acho que sim, eu acho que muito dessa identidade a própria pessoa se busca né?! Você...você...você ter uma identidade própria e você enquanto profissional você tem que se conhecer primeiramente, eu acho assim, sabe?! Você se reconhece nos espaços que você se apropria e você... eu não sei assim (risos)".*
Profª. O	*"[...] a gente não pode generalizar, mas eu acho que muitas ainda não se posicionaram: "Eu sou, eu sou professora, eu sou Educadora das infâncias e o meu trabalho com as crianças é interagir e brincar e desenvolver aprendizado"".*
Profª. F	*"Eu acho que hoje sim. Eu acho que hoje elas têm uma identidade própria. Hoje elas têm essa liberdade de... hã... avaliar o seu aluno... observar seu aluno... Avaliar ele, observar ele... ver o que ela pode trabalhar com ele, né?!".*
Profª. R	*"Eu acho assim ó, que o professor de Educação Infantil ele...ele tá conquistando mais o seu espaço de trabalho. De ser professor de crianças pequenas sabe... Até pelos pais é difícil às vez (sic), né? Quando você diz: "Ah! as crianças aprendem brincando". Os pais querem xerox, querem não sei o quê... Não... na escola não se faz mais isso, né?! Então é bem difícil os pais entenderem isso".*
Profª. I	*"Eu acho assim ó que se constrói uma identidade. A identidade ela é construída tanto individual quanto coletivamente no sentido assim de se buscar né, mostrar perante o grupo, seja pra família ou a própria escola que a Educação Infantil tem especificidades. Que pra você trabalhar a Educação Infantil com crianças da Educação Infantil, assim como se tivesse trabalhando com Anos Iniciais, Ensino Médio... também tu tem que pensar: "Não é só ser professor!". Tu constrói a tua identidade em função do te trabalho com as pessoas, quem sejam os sujeitos, crianças, adolescentes... é você perceber que naquela função você tem que também ser... um professor que dê conta... das necessidades daquelas crianças, dos interesses sociais [...]".*
Profª. T	*"[...] uma coisa que eu percebi sendo profe de berçário, sim você precisa repetir várias vezes, não para você é... ter... Não o que você almeja como objetivo, uma coisa que não saiu assim é... É... você achar que os bebês vão fazer o que você quer. Não, isso não vai acontecer! E... mas para que eles explorem de várias formas diferentes e eles cada vez que você oferecer algo, eles vão explorar de forma diferente e isso que é o fantástico na turma do berçário 1. Eles vão criando possibilidade com as mesmas coisas e então por isso oferecer mais vezes em diferentes os tempos em diferentes espaços, acho que isso é bem pertinente".*
Profª. V	*"O professor de Educação infantil...tem que ser alguém que goste de crianças, sabe! Que goste do que faz. Que tenha todo um olhar sensível...hã...que enxergue além, veja além daquela criancinha que te entregam ali de manhã cedo. Que consiga ver além sabe. Uma pessoa assim que saiba hã...dos seus limites né como ser humano. Todos temos um limite que nós vamos até ali. Que se conheça pra não extrapolar".*

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As professoras A e J relatam algo que denomino como uma solidão docente e que vai totalmente no viés oposto do "aprender em companhia", postulado pela Pedagogia-em-participação de Oliveira-Formosinho. As Professoras relatam momentos de solidão, mesmo na coletividade, nesse sentido tecem duras críticas àqueles que deveriam ser seu apoio dentro da escola: "E *muita gestão que não ajuda a explicar para os pais [...]" (Professora A)* ou ainda *"eu provei para coordenação pedagógica da escola que eu poderia fazer um trabalho e que esse trabalho não precisava dos alunos terem (sic) um livro ou uma apostila" (Professora J).* Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) diz que não é um ou outro governo que fará as professoras avançar mais rumo à profissionalidade, afirma que este é um movimento em contexto e que a natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a metáfora usada pela Professora E "se até os telefones mudaram por que a gente não vai mudar?!" serve para ilustrar que o movimento de mudança não pode ser somente da professora que está em sala, mas a gestão precisa acompanhar. Faço essa inferência porque em outro momento para a pergunta sobre os estudos em contexto, ela cita justamente o quanto faz falta que a sua gestora perceba a importância de estudar na mesma "velocidade"[68] das professoras que fazem parte do corpo docente.

Para a Professora G não há uma identidade profissional própria, uma vez que considera que a sociedade ainda enxerga a professora de Educação Infantil como uma cuidadora: "[...]. *Já mudou bastante né, porque antes eles chamavam tia, tia, tia, agora eles tão chamando de profe. Mas ainda nos veem como cuidadoras.".* Aqui retomo o pensar de Oliveira-Formosinho (2002) quando ela considera que:

> O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolver crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação, colaboração, pois não se faz no isolamento. (Oliveira-Formosinho, 2000, s/p. apud Oliveira-Formosinho, 2002, p. 139).

Esse movimento citado envolve sair completamente do empirismo e aqui estamos tratando acerca da identidade profissional, e abaixo contrasto um fragmento da fala da Professora D com a fala da Servidora da SMDSCA:

[68] Termo usado pela Professora E.

“Eu mesmo assim, tipo, tudo o que eu fazia pra pré-escola tipo de montar o espaço um dia antes, de pensar com todo carinho pá pá pá... muita gente achava bobagem, ria, tu entende?! Mas eu não dava bola eu seguia em frente... as próprias professoras, tu entende?!”. (Professora D”).

“Por acharem que elas saberiam atender as crianças melhor em virtude de serem mães”. (servidora da SMDSCA).

Vestígios do empirismo são detectados no que relata a Professora D, ao passo que ela tenta pôr em prática os pressupostos que estão presentes nos estudos de Fochi e Oliveira-Formosinho, as outras professoras da instituição onde ela atuava achavam bobagem e na palavra “acho” está implícito o desconhecimento de seu papel docente, pois observemos que a Servidora da SMDSCA também usa o termo “acho” para responder o porquê eram somente as mulheres as escolhidas para serem crecheiras *“por acharem que elas saberiam atender as crianças melhor [...]”*. A Crecheira participante da pesquisa, nesse sentido, respondeu sucintamente que: *“[...] Eu tinha papel de cuidá-los.”* E quando perguntado se lhe era requisitado fazer algum tipo de atividade pedagógica com as crianças, ela conta que não, mas afirma que: *“Sempre auxiliei no crescimento das criança (sic)”*.

Para a Professora M a identidade profissional está vinculada a quanto tempo a professora de Educação Infantil consegue manter as crianças entretidas nas atividades e, nesse sentido, essa fala, desde o momento da transcrição, me remeteu a uma problematização feita por Fochi sobre a ludicidade “[...] entendo o papel da ludicidade [...] como um jeito de favorecer a criança ao exercício criador, a um espaço e tempo para formulações de teorias provisórias [...]” (FOCHI, 2015, p. 225).

As Professoras C, L e F acreditam que sim, que a professora de Educação Infantil tem uma identidade atrelada muito à relação de ensinar com essa definição. As Professoras B, O, R, I, T e V levantam questões mais conceituais dessa identidade, ou seja, para elas envolve uma certa busca, um fazer-se, ocupar um lugar epistêmico para, a partir disso, colocar-se na relação espaço-tempo do e com o grupo etário com que atuam. Nas respostas dessas Professoras há respostas para a nossa problemática, pois um dos objetivos específicos é contrastar o papel das mulheres cuidadoras leigas, que cuidavam e educavam, com as competências exigidas na contemporaneidade para ser Professora de Educação Infantil. Fundamento essa visão com Oliveira-Formosinho quando diz que a identidade profissional:

> [...] diz respeito ao crescimento em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à atividade (sic) profissional [...]. [...] competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 134).

Diante disso, é notório que as Professoras estão em uma busca. Num ir e vir conceitual e me permito dizer que em busca de embasamentos que lhe expliquem como ser professora de infâncias sem que isso as diminua perante as demais etapas educativas. Ficou evidente que os aspectos da maternagem rondam a docência. Ficou claro que as comparações entre as mulheres que, no passado, sob o empirismo e o senso comum, cuidaram e educaram crianças na primeira infância, ainda lhes emprestam um caráter de informalidade, e a fala da Professora O foi contundente ao afirmar que cabe à professora de Educação Infantil dizer:

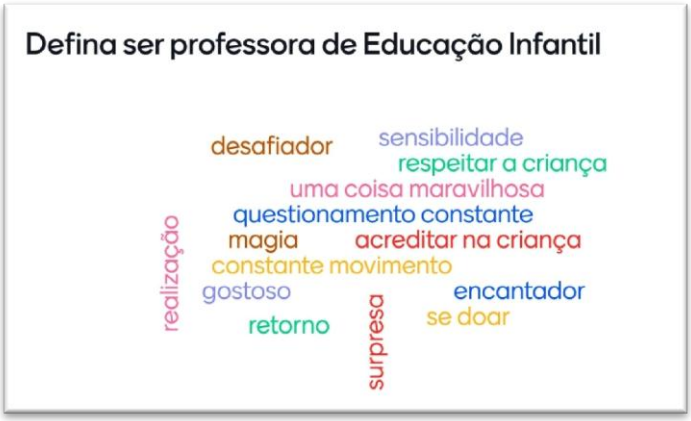
"*Eu sou, eu sou professora, eu sou Educadora das infâncias" (Professora O).*

Essa fala da Professora O impõe uma delimitação entre as fronteiras que separam os fazeres empíricos das amas, das crecheiras e das professoras leigas que, aqui nessa dissertação, tratamos com o tão desejado "posicionamento" docente que em vários momentos as Professoras afirmaram ser necessário.

Por fim, solicitei às Professoras que definissem o que para elas implica ser professora de Educação Infantil. Tomadas por surpresa, mais uma vez, algumas foram logo dizendo uma única palavra. Outras afirmaram que uma única palavra era pouco para definir. A Professora E brincou e pediu uma semana para pensar. Contudo, com exceção da Professora I e da Professora E, que disseram ser "um constante movimento" e "um questionamento constante", as demais Professoras utilizaram expressões ou palavras que denotam sentimentos, subjetividades.

As palavras ou expressões emergidas das respostas estão sistematizadas em uma nuvem de palavras, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 3: Defina ser professora de Educação Infantil.



Fonte: Mentimeter

Dessa nuvem, as palavras “sensibilidade”, “uma coisa maravilhosa” “magia”, “gostoso”, “se doar” e “encantador”, tais metáforas denotam aspectos maternais, afetivos. Vejo que há mais sentimentos subjetivos do que propriamente uma definição profissional. É claro que, inclusive, cito isso desde o princípio com base nos referenciais de que essa docência é pautada na relação, contudo não está vinculada à parentabilidade. Os vínculos se estabelecem e a professora precisa saber onde inicia a relação afetiva e onde inicia a profissional e que, para enxergar o cuidar e o educar em um campo *praxiológico*, precisa do conhecimento técnico.

Ao separar em dois os grupos de palavras, analiso esse outro grupo composto pelas seguintes: “surpresa”, “respeitar a criança”, “realização”, “desafiador”, “questionamento constante”, “constante movimento”, “acreditar na criança”. Esse grupo de palavras vem em uma outra toada, digo que muito mais desperto para os fins pedagógicos e com a presença afetiva, vincular, proximal, de um adulto que reconhece seu cabedal técnico e dará colo, carinho, banho se necessário for, enfim, fará seu trabalho docente com a consciência de que os aspectos indissociáveis fazem parte de uma pedagogia da relação. Essa quiçá seja o limiar fronteiriço que tanto a professora Oliveira-Formosinho (2002) traz.

Portanto, nem tudo foi *(des)construído*, pois das amas e das crecheiras, a professora de Educação Infantil herdou uma relação entre adulto e criança que está na linha dos cuidados básicos para a sobrevivência humana. Da pedagogia a professora de Educação Infantil herdou um modo de ser professora que nem sempre condiz com a especificidade da sua docência. Entretanto, acredito que a partir das pedagogias das infâncias, pautadas nas pedagogias

participativas, as professoras de Educação Infantil possam encontrar os saberes necessários para a realização de uma docência autoral que, inclusive, as liberte de um passado de cuidados empíricos, bem como da sombra da docência de outras etapas educativas para, então, de fato exercer uma docência autoral que de voz e vez a si própria e às crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade.

Na sequência serão tecidas as considerações finais, o fecho provisório do presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo me deparei com situações onde a problemática que gerou a pesquisa foi continuamente mantendo sentido, ou seja, a pergunta inicial: "De que forma as amas de leite e as crecheiras domiciliares influenciaram a constituição profissional da professora de educação infantil? Digo isso, porque a própria situação calamitosa que a pandemia de Coronavirus impõe[69] aos seres humanos tem tido reflexos diretos na docência das professoras de Educação Infantil, ou seja, sem a recepção da criança no espaço físico da escola parece que as professoras ficam invisibilizadas em suas proposições pedagógicas.

Escolhi essa reflexão para iniciar as considerações finais, porque recentemente, enquanto docente na Educação Infantil, vivi a situação de ter que "re-produzir"[70] um planejamento prévio, apostilado, para um mês inteiro e enviar para as crianças pré-escolares diante do fato do agravamento de casos de Coronavirus. Vivi na pele o relato feito pelas Professoras participantes que, diante da pandemia, em atendimento remoto[71], se não for via folhinhas xerocadas, é como se nada estivesse sendo "ensinado"[72] às crianças. A ecologia de saberes pondera que:

> De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre o facto (*sic*) de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos e culturais) a quem as detém. [...] só assim não seria se o conhecimento [...] estivesse equitativamente distribuído na sociedade. Mas não é assim. (SANTOS, 2010, p. 137).

Esse excerto de Boaventura de Souza Santos exprime muito bem o quanto a docência na Educação Infantil ainda está subordinada aos modelos hegemônicos da escolarização dos saberes. São muito fortes as práticas antecipatórias que compelem as professoras das infâncias ao exercício de velhas práticas. Para as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade "pré-paração". Na etapa creche a recusa e a desimportância das famílias quanto às propostas enviadas para as crianças de zero (0) a três (3) anos de idade. Essa conjuntura de pandemia é um alerta de que algo está ainda muito desalinhado em relação à identidade docente da

---

[69] Uso o verbo no presente porque ainda não saímos da condição de manter o afastamento seguro e as escolas, nesse ano de 2021, estão todas com um retorno incerto.
[70] Destaque nosso.
[71] Trabalho Remoto. Trabalho que pode ser realizado em qualquer lugar, geralmente feito em casa ou em espaços compartilhados, tendo como característica principal o fato de não ser realizado na sede fixa da empresa. Dicio.
[72] Destaque nosso.

professora de Educação Infantil. Essa demanda, que envolve o cuidado presencial, não pode subjugar o cunho educativo, interacional, pois ambos são simbióticos, indissociáveis. Nesse sentido é relevante trazer o fato de que ficou claro, através das falas das Professoras participantes, que elas estão em busca de encontrar o seu nicho, a sua identidade profissional e, parafraseando Ostetto (2012, p.130), digo que a constatação da falta provoca o desejo da busca.

Nessas linhas, que por ora são fechamentos, reforço que a educação brasileira tem atualmente uma Base Nacional Comum Curricular e essa dá as diretrizes de como conduzir uma docência que assegure às crianças os direitos de aprendizagem e que para garanti-lo se faz necessário assegurar tempo e espaço para que as professoras tenham a oportunidade de refletir sobre a docência exercida. E ao longo desse estudo ficou evidente que essa docência ainda carece de compreensão e, por vezes, das próprias professoras, talvez por se sentirem pressionadas, abandonadas em um sistema capitalista que prevê apenas resultados e desconsidera o processo.

Outro ponto é de que ao assumirem-se "mãezonas", as professoras colocam o lado biológico feminino e a construção sociocultural à frente da formação técnica que as dá as condições profissionais para o exercício da profissão docente. Assim, vão deixando margem para que a empiria as esconda, invisibilize a identidade docente. Essas comparações que as participantes fizeram ao se colocarem como "mães", deixa grande contribuição para responder positivamente o problema da pesquisa de que sim, as amas de leite e as crecheiras são predecessoras de um cuidar e um educar que via na mulher sempre uma criatura inata para exercer esse trabalho e que nos dias atuais essa transposição de papel é feita às professoras de Educação Infantil, sobretudo quando não firmam sua identidade profissional em uma docência que tem um *ethos* situado no campo da pedagogia. Ser professora de infâncias.

As atuais competências exigidas à professora de Educação Infantil são de que ela seja afetiva sem substituir o papel da mãe ou da família. Ser pedagógica sem ser excessivamente técnica, isso implica ser propositiva e se afastar para dar autonomia à criança, porém sem a abandonar. Exercitar a escuta de forma atenta para investir no não dito, naquilo que as outras "noventa e nove linguagens"[73] da criança estão dizendo. Esses, dentre outras, são traços identitários que compõem o extenso *roll* de *expertise* da docência na e para a Educação Infantil e as DCNEIs (Brasil, 2009a) trazem esses postulados. São, dessa forma, esses

[73] Alusão as Cem Linguagens de Lóris Malaguzzi.

postulados que garantem as características que as aproximam e as distanciam – ao mesmo tempo – da empiria a que nos referimos nesse trabalho desde a escolha da temática.

É imprescindível, como diria Freire, sair da ingenuidade, adentrar à criticidade, assumir o seu lugar no mundo, nesse caso, no magistério. A docência na Educação Infantil não é uma cópia mal feita da docência de outras etapas educativas. As crianças da primeira infância não aprendem como as crianças do Ensino Fundamental e Médio. A primeira infância convoca a docência a aceitar o fato de que por sua vulnerabilidade a professora precisa olhar para seus percursos de aprendizagem que são outros. As crianças convocam a docência na Educação Infantil a uma prática pedagógica ética, que as respeite.

Para tais demandas é muito importante, aliás, fundamental, que as próprias professoras de Educação Infantil se dispam de possíveis preconceitos que tenham de sua própria profissão, ou seja, ao ser perguntada acerca de sua docência, que diga de peito aberto, de cabeça erguida, que trabalha em uma etapa de creche, que diga com propriedade o que faz e para quem faz e com quais abordagens trabalha, quais leituras lhe constitui os saberes docentes. Nesse processo de ir e vir conceitual nunca estamos acabados formativamente, mesmo por que o *metier* docente das infâncias é atuar com o ser humano em sua fase mais complexa, mais rica e mais desafiadora.

Nesse sentido, o choro, o sono, suas manias, a fralda, o desfralde, as manhas, as birras, a mamadeira no colo, a introdução à alimentação sólida, as primeiras palavras, o engatinhar, os primeiros passos, o testar das regras sociais, o subir na árvore, os tombos e os ralados no joelho, as mordidas, a febre, os pais, os avós, o atestado médico ou a medicação na hora certa, são aspectos inerentes a uma docência que está ligada somente à etapa da Educação Infantil. São aspectos que nos aproximam de um papel cuidador, nos aproximam da mãe preta que dava o seio, da mãe crecheira que emprestava sua casa, da professora leiga que se ocupava somente do cuidar – e que educava mesmo achando que não o estava - Sim, nos aproxima. Onde está a diferença? Na formação constituinte da docência, na *praxiológia* que, segundo Oliveira-Formosinho (2019), extrapola a *práxis* porque envolve o fazer, o como fazer e onde fazer e, nesse processo, agregar as crenças que sustentam a prática.

Diante de todo o exposto acredito que por hora o problema de pesquisa tenha sido respondido positivamente, ou seja, a hipótese levantada foi corroborada, pois sim, há na constituição docente da professora de Educação Infantil influência dos fazeres outrora desenvolvidos pelas amas de leite e pelas crecheiras domiciliares, bem como das professoras

leigas que trabalhavam nas creches institucionais à época em que estas pertenciam à Assistência Social e a Saúde. E na atualidade temos uma Base Nacional Comum Curricular com um bom aporte teórico que leva em consideração as infâncias e suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Apoiarmo-nos nessa diretriz curricular é um bom começo para a afirmação identitária docente para a Educação Infantil.

São esses avanços que nos permitem práticas mais produtivas para o desenvolvimento da criança em todas as dimensões. Continuamos cuidando e educando, mas com diferenças bem acentuadas. Ao invés de oferecer o seio para alimentar a criança, a professora ensina, por exemplo, a comer "florzinha" (brócolis e couve-flor), a segurar o talher e comer com a própria mão; ao invés de se ocupar com cueiros, dos quais se ocupavam as amas de leite, faz o desfralde ao ensinar a usar o vaso sanitário; ao invés de "só deixar para a boca do menino branco as sílabas moles" Freyre (2003, p.414), conta histórias, faz das crianças autores das suas próprias histórias, distribui palavras para que todos delas se apropriem. Tudo sustentado em pressupostos teórico-práticos.

As amas de leite, as crecheiras, foram mulheres que em maior ou menor grau estiveram ao Sul, teorizado por Boaventura de Souza Santos. Alimentaram, cuidaram e educaram, mas ficaram invisíveis na "fotografia". Mesmo assim deixaram um fio que ainda contribui na tessitura da identidade das professoras de Educação Infantil. Nada impede de puxarmos esse fio, entretanto é preciso sair do Sul e andar, caminhar sem parar, em busca do Norte coletivo.

Fazendo então o fecho provisório desta pesquisa, retomo o que trouxe de Antônio e Tavares na apresentação: "Muitas vezes nós nascemos, a palavra ajuda os partos" para dizer que a docência na Educação Infantil contribui para muitos nascimentos da criança e também da professora de Educação Infantil. Dessa forma, quero continuar partejando e sendo partejada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ARCE, Alessandra. Friedrich Froebel: **o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. Autores da Escola da Infância. *In*:_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - SEB. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Brasília-DF, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*:_____.(Orgs.). FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa;, FARIA, Ana Lúcia Goularte de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. *In*:_____. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. [Santa Maria]: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-141.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Descolonizando nossos pensamentos: por uma pedagogia descolonizada para a educação infantil. *In*:_____. CANCIAN, Viviane Ache;

GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. [Santa Maria]: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 253-265.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Lares vicinais em Porto Alegre: avaliação de um programa para crianças de o a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p. 33-45, nov. 1984. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 1º out. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº. 9.393/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1º out. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº. 12. 056 de 13 de outubro de 2009b.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nª 5, de 17 de dezembro de 2009c**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009a**. : Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BROCK. Avril. **Brincadeiras nos primeiros anos**: liberdade para brincar - não apenas permitido, mas também obrigatório! *In:*_____.BROCK, Avril [*et.al.*]. Brincar: aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 160-192.

CAMPOS, Maria Malta. Assistência ao pré-escolar: um abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.28 s/v p. 53-59. 1978. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1695. Acesso em: 24 nov. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53 s/v. p. 21-24. 1985. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/ Acesso em: 12 nov. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: modelos em debate. Educação e Sociedade, ano XX, n.68, Dezembro/99. p. 126 a 142. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2019

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retrados da Escola**, Brasília, v.2-3, p.121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: http://www.esforce.org.br/. Acesso em: 09 de nov. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisa. *In:*_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação.** Brasília: MEC,SEB; Unesco, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista UFSCar,** Sorocaba, p. 9-22. 2018. Disponível em: http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg. Acesso em 10 set. 2019.

CORACINI, Maria José. Discurso de e sobre a (in)submissão feminina. *In:*_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.79-96.

DARONCO, Leandro Jorge. À sombra da cruz: trabalho e resistência servil no noroeste do Rio Grande do Sul – segundo os processos criminais (1840-1888). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

DEL PRIORE, Mary. Filhos & Cia. *In*: _____. **Histórias da gente brasileira**: volume 2: império. São Paulo: LeYa, 2016.

DICIO. Dicionário *Online* de Português. Disponível em https://www.dicio.com.br/vicinal/. Acesso em: 30 ago. 2020.

FILHO, Altino José Martins Filho. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil. Florianópolis. Editora Insular, 2020. p. 37-61.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. *In*:_____.(Orgs.). FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa;, FARIA, Ana Lúcia Goularte de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*:_____.(Orgs.). FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa; FARIA, Ana Lúcia Goularte de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo. Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil). v. 7. p. 149–158. 2019. Disponível em: http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index. Acesso em: 20 de jan. 2021.

FOCHI, Paulo. A BNCC para a Educação Infantil (17:16 min). Publicado pelo canal Paulo Sergio Fochi em 21 de jul. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk. Acesso em: 23 jan. de 2021.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza. Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 13-32, nov. 1984. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/. Acesso em 14 out. 2019.

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

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GANDINI, Lella. História, ideias e filosofia básica. *In*: _____. (Org.). EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. 1986. 348 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/pt-br.php. Acesso em: 5 nov. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na República. **Pró-posições**, São Paulo, n.3, 1990. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488/11908. Acesso em: 9 nov. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 61-69. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf. Acesso em 03 jul. 2019.

KUHLMANN Jr, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 14, p.5-19 Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS. Tese de Doutorado em Educação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Profª. Drª. Maria Estela Dal Pai Franco. Porto Alegre, 2009. 207 f.

MEURER, Cleusa Maria Antunes. **Creche Domiciliar: nem escola, nem família**. Dissertação de mestrado apresentada ao Centro de Ciências e Educação da Universidade de Santa Catarina. Orientadora Carmem Silvia de Arruda Andalô. Florianópolis 1994. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76168. Acesso em: 12 nov. de 2019.

OLIVEIRA, Tiago Gama de. Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente. Belo Horizonte, 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Lívia Maria Fraga Vieira. 173 f.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; Formosinho, João. (Org.). **Educação em creche**: participação e diversidade. Braga: Livraria Minha, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: _____. MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In*: _____. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. P. 26-56.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processor de *tornar-se* professor. *In*: _____. (Org.). **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus. 2012.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. **No novelo da memória, atravessamentos do sensível**: tornar-se. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 166 – 191 – mai./ago. 2018.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. *In*:_____. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegra: Penso, 2016. p. 235-247.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação infantil. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1.

ROSA, Isaltina Vidal do Pilar. **Histórias que fazem a história da cidade do Divino Espírito Santo da Cruz Alta**. Rio de Janeiro: Tipo Editor, 1981. p. 182-197.

ROSEMBERG, Fulvia. Creches Domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.56, p. 78-81, fev. 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza; Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. p. 09-19. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf Acesso em: 16 set. 2019.

SANTOS, Boaventura de . A ecologia de saberes. *In*:_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010. p. 137-163.

SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Grupo Almedina, 2020.

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA. **Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade de Cruz Alta** – UNCRUZ/Universidade de Cruz Alta. 5. ed. rev. e atual. Cruz Alta: UNICRUZ, 2018.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16. 1999.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as crecheiras

UNICRUZ
Universidade de Cruz Alta

Programa de Pós-Graduação em práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado. Universidade de Cruz Alta-RS - UNICRUZ

Pesquisadora: Graciela da Silva Salgado
Orientadora: Elizabeth Fontoura Dorneles
Co-orientadora: Sirlei de Lourdes Lauxen

Roteiro de entrevista para as crecheiras – Projeto de Pesquisa de Dissertação "Aspectos Sócio-históricos da Docência na Educação Infantil: de ama de leite e de crecheira à professora".

Entrevistada:_____Idade_____
Local da entrevista_____

Quantos anos tinha quando desenvolveu as atividades de crecheira?
Atuou por quanto tempo nessa atividade?
Como chegou até a Senhora esse trabalho?
Quem gerenciava?
Você recebia remuneração ou ajuda de custo? Como e o quê?
Quantas crianças a senhora reunia em sua residência?
Quais eram as idades das crianças atendidas?
Como era feita a captação das crianças? Quem as encaminhava para a sua residência?
Que atividades desenvolvia com as crianças?
Como funcionavam os aspectos de alimentação e higiene das crianças?
Alguém da sua família lhe ajudava nessas tarefas? Quem e como?
Havia alguma proposta pedagógica? Como isso era trabalhado?
As crecheiras tinham alguma capacitação ou formação específica? Com que frequência?
O que mais lhe marcou dessa época?
Fale um pouco sobre a relação com os pais das crianças que a senhora atendia.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para servidoras da secretaria municipal de desenvolvimento social

UNICRUZ
Universidade de Cruz Alta

Programa de Pós-Graduação em práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado. Universidade de Cruz Alta-RS - UNICRUZ

Pesquisadora: Graciela da Silva Salgado
Orientadora: Elizabeth Fontoura Dorneles
Co-orientadora: Sirlei de Lourdes Lauxen

Roteiro de entrevista para Servidoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – Projeto de Pesquisa de Dissertação "Aspectos Sócio-históricos da Docência na Educação Infantil: de ama de leite e de crecheira à professora".

Entrevistado:_____

Cargo ou função:_____ Tempo na função:_____

Em que ano surgiu essa política pública?
Quando Cruz Alta aderiu e por quanto tempo durou?
Que órgão era responsável pela manutenção dos Lares Vicinais?
Como era feita a escolha da crecheira?
Havia acompanhamento da estadia das crianças? Se eram bem cuidadas, se estavam seguras, se tinham espaço adequado para brincar e conviver?
As crecheiras recebiam alguma formação inicial? Outras pessoas da família da crecheira participavam das atividades com as crianças?
Quem fazia esse trabalho de fiscalização?
Tomou conhecimento sobre os Programas de atenção ao pré-escolar – PROAPE e CEAP – Centro de Educação e alimentação pré-escolar?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para as professoras de Educação Infantil

UNICRUZ
Universidade de Cruz Alta

Programa de Pós-Graduação em práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado. Universidade de Cruz Alta-RS - UNICRUZ

Pesquisadora: Graciela da Silva Salgado
Orientadora: Elizabeth Fontoura Dorneles
Co-orientadora: Sirlei de Lourdes Lauxen

Roteiro de entrevista para as Professoras de Educação Infantil – Projeto de Pesquisa de Dissertação "Aspectos Sócio-históricos da Docência na Educação Infantil: de ama de leite, crecheira à professora".

Entrevistada:_____Idade_____
Local da entrevista_____

Você poderia falar sobre a origem do seu nome?

Como era você, professora (nome da entrevistada) criança? Fale-me um pouco sobre a sua infância.

O que sabes sobre a trajetória histórica da Educação Infantil?

Por que és professora de Educação Infantil?

Estás atuando em sala de aula? Com qual (is) turma (s) atua?

Tem preferência ou se identifica mais com alguma faixa etária?

Tem pretensão de atuar nas demais etapas da educação? Por quê?

Como e quando foi a sua entrada na carreira no magistério?

Qual o seu nível escolar hoje? Quais as suas aspirações em relação a formação continuada acadêmica?

Dos aspectos fundamentais da EI que aprendeste na formação inicial (magistério e/ou pedagogia) quais contribuem para a prática que hoje desenvolves?

"O que os bebês fazem na creche?", como você responderia essa pergunta? (crianças de 0 a 3 anos)

Para você, na sua visão pedagógica, qual é a função da pré-escola? (crianças de 4 a 5 anos)

Para você o que é currículo? A educação infantil tem uma organização curricular?

Como você avalia os percursos de aprendizagem das suas crianças?

A (s) escola (s) em que você atua discute esses assuntos?

Como a inclusão atravessa a docência na Educação Infantil?

Porque é afirmado que a educação infantil tem um papel social? Na sua opinião esse papel se refere a que?

Com a sua experiência, poderia dizer quais aspectos dessa etapa educativa julga ser mais tenso.

Já falamos sobre a formação inicial, o que achas da formação continuada? Você tem tido garantido esse direito? Para você qual a importância. (aqui pode entrar formações em rede, externas e hora atividade).

Em sua opinião porque há mais professoras mulheres do que professores homens na Educação Infantil?

No título da pesquisa constam as amas de leite e as crecheiras, o que sabes sobre a função que desempenharam essas mulheres?

Acreditas que haja alguma semelhança com o trabalho que desenvolvem as professoras de Educação Infantil com as crianças?

Gostaria de tecer considerações que não foram contempladas no roteiro?

Tendo em vista as suas respostas, como define a identidade docente do professor de Educação Infantil?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNICRUZ
Universidade de Cruz Alta

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sra. está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa de Mestrado *Stricto Sensu*, intitulada "**Aspectos Sócio-históricos da Docência na Educação Infantil: de ama de leite, crecheira à professora**". Sob a responsabilidade da pesquisadora Graciela da Silva Salgado, que pode ser contatada no telefone (55) 99189-9364, endereço Rua Paraíba, nº244 e e-mail gracielasalgado79@gmail.com.

A pesquisa apresenta como **objetivo** analisar os possíveis elementos que perpassam a constituição do professor de Educação Infantil no âmbito do cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, a partir das raízes sócio-históricas das amas de leite e das crecheiras.

A justificativa dessa pesquisa pauta-se em contribuir socioculturalmente com a primeira etapa da educação básica no que diz respeito aos aspectos identitários da docência na Educação Infantil, que tem em sua prática duas funções indissociáveis que são o "cuidar e o educar". Essa identidade docente pode ter raízes históricas atreladas aos fazeres de mulheres como as amas de leite e as crecheiras que no passado prestavam cuidados às crianças de 0 a 6 anos. Como **procedimento da pesquisa,** serão feitas entrevistas gravadas com dezesseis (16) professoras de Educação Infantil dos Municípios de Ajuricaba, Cruz Alta, Ijuí, Panambi e Santa Maria, todos pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul - Brasil. As entrevistas serão realizadas pessoalmente no município de cada professora. Também serão entrevistadas duas (02) mulheres que tenham desempenhado a função de crecheira no Município de Cruz Alta e duas (02) mulheres trabalhadoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social que conheçam a história e a trajetória das creches domiciliares.

Este termo de consentimento será lido pela pesquisadora às participante da pesquisa, a fim de lhes informar quanto aos **riscos e os benefícios** de participarem da pesquisa. O projeto foi submetido no dia 20 de dezembro de 2019, ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e foi aprovado no dia 28 de fevereiro de 2020, sob o número 3.890. 137. Esse procedimento serve para assegurar que o roteiro da entrevista, bem como a coleta e tratamento dos dados não causem quaisquer risco a Você/Senhora e cumpre a Resolução 510/2016. Tais riscos são mínimos, porém podem gerar desconforto ou fadiga durante a entrevista. Para evitar tais constrangimentos ou cansaço será solicitado, na instituição ou escola onde se realizará a entrevista, uma sala ou espaço reservado, distante da audiência dos demais, para garantir a confidencialidade de suas respostas, bem como seu bem estar. Caso Você/Senhora ainda permaneça em desconforto, mesmo sendo acolhida individualmente pela pesquisadora, será levada à uma unidade de saúde e os custos ficarão a cargo da pesquisadora. Dessa forma, estarei atenta a possíveis sinais de desconforto que alguma pergunta do roteiro possa lhe causar, garantindo-lhe o direito de não responder e/ou ainda, interromper por alguns minutos, bem como reagendar a entrevista.

Como benefícios em participar da pesquisa, ao serem questionadas as professoras poderão fazer uma reflexão acerca de sua prática, e a partir disso, reconhecerem-se como profissionais da educação, proporcionando assim mais elementos para que se consolidem como educadoras com embasamento para posicionarem-se na sociedade deslocando possíveis imaginários sociais que ainda as identificam apenas como cuidadoras.

A pesquisadora pretende dar retorno ao público participante por meio de produções acadêmicas, tais como artigos publicados em periódicos, seminários, simpósios, palestras e outras atividades fomentadoras de pesquisas educacionais na área da Educação Infantil. Importante ressaltar e assegurar que tais publicações garantirão o resguardo das identidades dos sujeitos da pesquisa, bem como os nomes das instituições as quais pertencem.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, Graciela da Silva Salgado e a professora orientadora, Elizabeth Fonfoura Dorneles.

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome, nem a instituição a qual é vinculada.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido, possui duas páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ (CEP-UNICRUZ) que é formado por um grupo de especialistas, que tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP -, Campus Universitário Ulysses Guimarães – Rodovia Municipal Jacob Della Mea, Km 5,6 – Caixa Postal 858, Bairro: Parada Benito, Cruz Alta - RS – CEP: 98020-290. Prédio Central, 2º piso, sala 215. Horários de atendimento, nas segundas-feira das 8h às 11h30 min da manhã e das 14h às 17h30 da tarde; nas quartas-feira das 8h às 11h30 min da manhã e das 14h às 17h30 tarde e na sextas-feira das 8h às 11h30 min da manhã e das 14h às 17h30 da tarde. O telefone para contato é (55) 3321-1618. E-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br.

Nome do participante:_____

Assinatura participante da pesquisa/responsável legal

_____

Assinatura pesquisadora

_____

Autoriza o uso de imagens ( ) sim ( ) Não

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Resolução CNS 466/2012 e da Resolução 510/2016

APÊNDICE E – Quadro de análise e categorização das palavras emergidas

Professora	**Questão: Em sua opinião porque há mais professoras mulheres do que professores homens na Educação Infantil?**	**Palavras que emergem**
Professora T	Sabe que eu nunca parei para pensar assim... o porquê disso, mas acho que tá relacionado, na minha opinião [...] com o fato dessa questão do cuidar, dos primeiros cuidados, não sei, não me parece.. Realmente são raros, aqui não tem nenhum homem na Educação Infantil e nunca... é... é [...]. Não sei... se daqui a pouco... é... é essa questão de se entrelaçar com essa questão maternal né... [...]. Mas na minha opinião eu acho que é essa questão do cuidado. É... meio que se entrelaçam com a questão da função materna [...]. Me pegou viu! porque eu nunca tinha deixado nesse assunto. Eu acho que a gente traz a história né?! Não tem como negar a história, não tem como negar. [...] o olhar das mulheres [...] nós profissionais, professoras, mães passamos a compreender talvez melhor o olhar dessa mãe que traz essa criança para escola né?! Foi isso que eu que eu percebi com a chegada da maternidade, da minha filha [...]. [...] esse lado fraternal, maternal e eu acho... e desde a própria história assim tu falando né olha só a função delas né das amas de leite das crecheiras. Eu acho que tá no instinto esta questão do cuidado, ela vem depois, com tempo que a gente foi aperfeiçoando que... que está acontecendo, que começou a se constituir por outro lado. Mas eu penso que a gente sempre procura fazer o melhor e eu acho que nas condições que elas tinham elas também tentavam fazer o melhor [...]. [...].	Primeiros cuidados Entrelaçado com a questão materna Nunca havia pensado Transferência de papel Olhar de mulher História Chegada da maternidade Instinto

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

CEP UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA - UNICRUZ/RS PlataForma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE AMA DE LEITE, CRECHEIRA À PROFESSORA

Pesquisador: GRACIELA DA SILVA SALGADO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26696519.3.0000.5322

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA

Patrocinador Principal: Fundação Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ/RS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.890.137

Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Essa pesquisa está inserida nas questões que permeiam a identidade dos fazeres docentes com crianças de 0 a 5 anos. Focada na evolução epistemológica que constitui o lugar da Professora de Educação Infantil enquanto profissional do magistério e, por conta disso, preocupa-se em investigar a historicidade acerca dos cuidados infantis que são marcadamente desempenhados por mulheres. A investigação buscará saber mais sobre o papel que desempenharam as amas de leite e as crecheiras no âmbito do Município de Cruz Alta - RS, mulheres que realizavam tarefas de cuidado e educação não formal de crianças. Essas personagens que comporão o corpus dessa pesquisa possivelmente foram as predecessoras daquelas que hoje desempenham a dual função de cuidar e educar crianças em idade de creche e pré-escola. A Educação Infantil no Brasil vem de longa data buscando uma identidade docente com características que contemplem as crianças da primeira etapa da educação básica. Em vista disso, esse estudo investigará essa identidade que é caracterizada por uma relação de cuidados que exige o equilíbrio entre o viés educativo e o vínculo afetivo, que não é maternal, mas precisa dar conta de atender necessidades básicas de higiene, alimentação e introduzir a criança no mundo das experiências fundadoras das diferentes linguagens. Alguns desses aspectos, em verossimilhança, aproximam o labor das mulheres que atuaram informalmente nos cuidados das crianças com a docência para a faixa etária de 0 a 5 anos, modo especial com as crianças pequenas e bem pequenas. Por estas razões constituirão o

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5,6 - Caixa Postal 855
Bairro: Campus Universitário Prédio CEP: 98.020-290
UF: RS Município: CRUZ ALTA
Telefone: (55)3321-1818 E-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br

corpus dessa pesquisa as professoras de Educação Infantil públicas e privadas de 5 municípios: Ajuricaba, Cruz Alta, Ijuí, Panambi e Santa Maria. A amostra terá como sujeitos duas mulheres que tenham sido crecheiras no Município de Cruz Alta e duas servidoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social que conheçam a história e a trajetória de mulheres que atendiam crianças em creches domiciliares. As professoras participantes serão selecionadas conforme a idade (20 a 60 anos), o tempo de formação (5 a 30 anos), o nível de ensino (magistério, graduação e pós-graduação) e o tempo de atuação (1 a 30 anos) na Educação Infantil. Para isso, a amostra contará com seis (06) professoras da rede pública de Cruz Alta, sendo que uma (01) da rede municipal que participará fazendo o pré-teste do instrumento de coleta de dados; duas (02) da rede municipal que responderão a entrevista; uma (01) da rede estadual e duas (02) professoras pertencentes a rede privada de Cruz Alta. Do Município de Ijuí participarão três (03) professoras da rede pública, sendo duas (02) da rede municipal e uma (01) da rede estadual. Do Município de Santa Maria duas (02) professoras da rede pública. De Ajuricaba, duas (02) professoras da rede pública e de Panambi duas (02) professoras da rede pública. A coleta de dados se dará através de entrevista semiestruturada, gravada, posteriormente transcrita, com análise de conteúdo. A técnica de coleta de dados passará por teste prévio para verificar a eficácia e operacionalidade dos recursos audiovisuais que serão usados, bem como a clareza do roteiro.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Analisar os possíveis elementos que perpassam a constituição da professora de Educação Infantil no âmbito do cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, a partir das raízes sócio-históricas das amas de leite e das crecheiras.

Objetivos secundários:

- Aprofundar os estudos teóricos acerca da constituição da profissionalidade da professora de Educação Infantil;
- Contrastar as especificidades da ama de leite, da crecheira com as atuais competências exigidas da docente da Educação Infantil;
- Explicitar como os elementos constitutivos das amas de leite, das crecheiras se entrecruzam na constituição das professoras de Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tais riscos são mínimos, porém podem, as participantes, sentir desconforto ou fadiga durante a entrevista. Para evitar tais constrangimentos ou cansaço será solicitado, na instituição escolar onde será realizada a entrevista, uma sala ou espaço reservado, distante da audiência dos demais.

para garantir a confidencialidade de suas respostas, bem como o bem estar da participante. Caso a participante ainda permaneça com desconforto, mesmo sendo acolhida individualmente pela pesquisadora, a participante será levada à uma unidade de saúde e os custos ficarão a cargo da pesquisadora. Para isso, estarei atenta a possíveis sinais de desconforto que alguma pergunta do roteiro possa causar às participantes garantindo-lhes o direito de não responder e/ou ainda, interromper por alguns minutos, bem como reagendar a entrevista.

Benefícios:

Como benefícios em participar da pesquisa, ao serem questionadas as professoras poderão fazer uma reflexão acerca de sua prática, e a partir disso, reconhecerem-se como profissionais da educação, proporcionando assim mais elementos para que se consolidem como educadoras com embasamento para posicionarem-se na sociedade deslocando possíveis imaginários sociais que ainda as identificam apenas como cuidadoras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande relevância para a área da educação infantil que poderá contribuir para novas visões acerca das atividades profissionais desenvolvidas com o público infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados na íntegra.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado com adequações solicitadas atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1485481.pdf	19/02/2020 20:53:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto.doc	19/02/2020 20:51:46	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_docx.doc	19/02/2020 20:49:24	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	teautorizacao.jpg	06/12/2019	GRACIELA DA	Aceito

Outros	teautorizacao.jpg	10:52:11	SALGADO	Aceito
Outros	tautorizacao.jpg	06/12/2019 10:48:33	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao12.jpg	06/12/2019 10:46:04	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao11.jpg	06/12/2019 10:45:39	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao10.jpg	06/12/2019 10:33:49	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao9.jpg	06/12/2019 10:33:16	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao8.jpg	06/12/2019 10:31:54	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao7.jpg	06/12/2019 10:31:32	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao6.jpg	06/12/2019 10:31:05	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao5.jpg	06/12/2019 10:29:53	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao4.jpg	06/12/2019 10:29:28	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao3.jpg	06/12/2019 10:28:16	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao2.jpg	06/12/2019 10:27:25	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Outros	autorizacao.jpg	06/12/2019 10:25:52	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	06/12/2019 10:19:43	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Cronograma	crono.pdf	06/12/2019 10:15:31	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito
Folha de Rosto	pdf.pdf	06/12/2019 10:07:28	GRACIELA DA SILVA SALGADO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CRUZ ALTA, 28 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Rita Leal Sperotto
(Coordenador(a))