

## **AS IDENTIDADES DE EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS: UM CAMINHO DO ‘EU’ AO ‘NÓS’**

**GOMES**, Marineide de Oliveira - Centro Universitário Fundação Santo André

**GT:** Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

### **Introdução**

O presente estudo sobre as identidades de educadoras de crianças pequenas se justifica pela lacuna que observamos existir nessa área. A educação infantil no Brasil é considerada hoje a primeira etapa da educação básica. Sabemos porém, tratar-se de dois atendimentos histórico-sociais diferenciados. De um lado a história da creche se vincula à história da mulher, da mulher trabalhadora, das necessidades do mundo do trabalho e, de outro, da história da pré-escola se sustenta, enquanto um atendimento público sistematizado, na história da Educação, na prevenção do fracasso escolar. A junção das duas modalidades de atendimento educacionais, supõe considerar tais construções histórico-sociais, qualificando aquilo que lhe é específico.

Estamos vivendo o momento histórico de definir quem são os profissionais que darão conta da complexidade da formação do segmento etário de zero a seis anos. Consideramos que não seria, de antemão, um *educador infantil*, mas antes um profissional capaz de fazer valer a sua vez e voz, construindo a autoria de seu percurso formativo, reconhecendo sua identidade profissional.

O presente estudo objetivou identificar os processos de construção de identidades profissionais de educadoras de crianças pequenas que atuam em creches e pré-escolas e de estagiárias de um curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil - tendo o estágio como eixo de articulação entre a formação universitária e a formação contínua.

A presente Pesquisa/Formação estimulou-nos a reforçar a crença na escolha de um tipo de pesquisa que favorecesse essa construção, a pesquisa qualitativa, organizando uma metodologia que ao mesmo tempo que amplificasse as vozes dessas educadoras, favorecesse e provocasse mudanças nas concepções e nas práticas de trabalho com as crianças. O universo participante da pesquisa, denominadas colaboradoras, consistiu em seis estagiárias da Habilitação em Educação infantil do Curso de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação Santo André, três educadoras

de uma creche assistencial e três professoras de uma pré-escola pública municipal que recebe as crianças da referida creche.

Traçaremos a seguir a base teórica que utilizamos acerca das identidades profissionais de educadoras de crianças pequenas, assinalando em seguida, a função do estágio na formação de educadoras de crianças pequenas, a metodologia empregada na pesquisa e a indissociabilidade existente entre a pessoa, a profissão e a instituição de educação infantil e por fim, os resultados e apontamentos da pesquisa.

### **Um olhar sobre as identidades de educadoras de crianças pequenas**

Os estudos na área que fazem uso do termo “identidade profissional” por vezes o utilizam de maneira análoga à “identificação”, “perfil profissional”, entre outros termos, impelindo-nos a procurar por uma compreensão conceitual mais aproximada aos nossos propósitos.

As primeiras aproximações com o conceito de identidade inicialmente, sinalizam que trata-se de um processo dinâmico em que a subjetividade, a atribuição de significados e o aspecto relacional têm importância nessa construção (S. Santos, 1995; Berger & Luckmann, 1976; Castells, 1999; Woodward, 2000).

Ao buscarmos uma definição para Identidade Profissional, a primeira associação que podemos fazer, relacionada ao nosso cotidiano, é a do documento que identifica uma determinada profissão, o registro que oferece a chancela para o exercício profissional. As profissões se apresentam assim, como construções dinâmicas e obedecem à lógica do mundo do trabalho e no cenário atual, com as transformações ocorridas no sistema produtivo, muitas profissões sofreram transformações, ou deixaram de existir.

Dubar (1997) em estudo sobre identidades sociais e profissionais construídas na França ao final dos anos 80, conceitua identidade profissional como sendo construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Para o autor, a construção das identidades profissionais se apresenta inseparável da existência de espaços de emprego-formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas específicas de mercados de trabalho. As configurações identitárias típicas poderiam ser abstratamente associadas a “momentos” privilegiados de uma biografia profissional ideal: *momento da construção da identidade* (formação profissional inicial), *momento*

*da consolidação da identidade* (inserção e aquisição progressiva da qualificação nas carreiras do ofício), *momento do envelhecimento da identidade* e da passagem progressiva à aposentadoria.

Sobre a identidade profissional docente, Carrolo (1997) apresenta uma base de compreensão dos mecanismos de socialização e dos fatores que lhes estão subjacentes, organizados em três níveis de caracterização: a matriz de formação do professor em sua relação com o saber, a dinâmica de sua formação e o campo profissional. Em termos individuais, a identidade profissional seria construída ao longo da carreira e em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.

Entender a Identidade Profissional como um processo, na forma de construção permanente, é também um aspecto defendido por Pimenta (1997) pela significação social da profissão, na revisão de práticas consagradas culturalmente e que permanecem válidas e pelo significado que cada professor atribui à sua profissão, com base em seus valores, sua visão de mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios pessoais e profissionais.

Nóvoa (1992) em análise sobre as formas de “se sentir e ser professor” em Portugal, relewa o fato de que a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem sequer um produto, mas “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p.15) e nessa construção, o profissional atravessaria uma tripla trajetória: *de adesão* - a um conjunto de princípios e valores; *de ação* – ao selecionar formas de agir, com decisões de foro pessoal e profissional; *de auto-consciência* – na reflexão sobre a própria ação, base de todas as decisões.

Entre os autores analisados, parece haver um consenso no que diz respeito à identidade profissional quando se entende que ela é dinâmica, que processa-se em um tempo e espaço próprios em um ciclo de vida profissional, e se produz entre a imagem interna - a identidade para si -, e a imagem externa - a identidade para os outros – ou seja, a forma como a sociedade vê e trata a profissão.

Estando ligada às representações sociais, a identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo, do lugar que cada um se coloca no mundo e na profissão, de ser um profissional e nessa

forma de pertencimento grupal, as diferentes formas de reconhecimento profissional parecem ocupar papel central.

Arroyo (2000), ao situar a aprendizagem do ofício de mestre, o papel da educação como humanização, a necessidade de olhar o desenvolvimento humano e as interações entre pares, alerta-nos sobre o que subjaz o campo da docência, o subsolo comum que configura a matriz fundante da teoria pedagógica – a pedagogia do *como-*, a forma de ensinar, que produz significações no estudante.

A análise do *como* se processa a educação de crianças pequenas em instituições de educação infantil, por meio da expressão de suas educadoras<sup>1</sup> e da observação das estagiárias, têm importância fundamental na presente investigação. Ao promover a parceria entre profissionais de educação infantil e estudantes de formação universitária, estamos estimulando a partilha de pontos de vista acerca das mesmas ações que, quando confrontadas, trazem o lugar do *como se faz*, para além da *maneira como se explica o que se faz*.

Ao longo da carreira profissional, os professores em geral, e as educadoras de crianças pequenas, em particular, percorrem trajetórias que correspondem a momentos marcadores de etapas que significam processos de desenvolvimento. Oliveira-Formosinho (1998) fazendo uso de vários autores que estudaram o desenvolvimento profissional de educadoras de infância, sintetiza os estágios de desenvolvimento da carreira que vai da fase da sobrevivência (que demanda apoio e assistência ao trabalho), seguida da consolidação (assistência ao trabalho, acesso na especialistas e existência de pares consultores) e de renovação (processo em que a educadora tem a iniciativa de auto-formação participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional) até a fase da maturidade (com a participação mais ativa em eventos e atividades que representem alimento contínuo para sua formação profissional).

A autora releva nesses estudos que a diversidade e a complexidade são as características marcantes da educação da infância e assume que deve haver paradigmas inclusivos de desenvolvimento profissional nessa área, salientando que os programas de formação profissional trazem dicotomias, dilemas e tensões, apontando marcas significativas das vozes das educadoras, tais como a corajosa procura de identidade e auto-estima em um ciclo integrado de vida profissional, reconhecendo que o

---

<sup>1</sup>Utilizaremos a expressão no feminino, por considerar que trata-se de uma profissão exercida majoritariamente por mulheres.

desenvolvimento profissional é um processo complexo da pessoa nos seus contextos de vida que envolve partilha, apoio e construção de identidades por meio de comunidades de aprendizagem.

Entre os autores estudados, um elemento fundamental parece ser o lugar da afetividade, da consideração dos contextos e do apoio na sustentação de processos reflexivos e de mudanças.

No Brasil, a defesa dos direitos das criança, concretizada no plano legal, data da década de 80 e desse período para cá, tem havido um incentivo à formação dos profissionais para atuar com o segmento de zero a seis anos. Quem seria então, o profissional capaz de atender a multiplicidade de situações presentes nesses espaços institucionais, acompanhando as alterações na formação de professores em geral, na função social da educação infantil e da escola em uma sociedade de mudanças rápidas como a que estamos atravessando e, sobretudo, a imagem de criança de hoje?

Novas perspectivas sobre o que seria ensinar e aprender na educação de crianças pequenas consideram que já uma construção de significações (afetos e conhecimentos) pela criança desde o nascimento, mediada por parceiros adultos mais experientes. Permeadas na dinâmica de construção dessas identidades parecem estar implicados além das significações, as subjetividades, o sentimento de pertencimento a um grupo profissional, as diversas maneiras de desenvolvimento profissional e os saberes que são desenvolvidos nessas práticas.

Nessa construção de ser educadora de crianças pequenas, a formação universitária representa uma parte importante dessa trajetória, qualificando e valorizando profissionalmente as educadoras desse ofício. Nessa formação universitária, o momento de contato com o campo de trabalho, por meio do conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas ali desenvolvidas, representam uma etapa formativa essencial.

### **O papel do estágio na articulação entre a formação universitária e a formação contínua**

O estágio apresenta-se, assim, como uma das possibilidades de reflexão entre teoria e prática, de pesquisa e de ação profissional qualificada na área da educação infantil. Entendemos também que a prática nos cursos de formação de professores tem sido relegada a segundo plano no conjunto da formação desses profissionais. O estágio

possibilita a inserção no campo profissional e o exercício de ler a realidade educacional pesquisada, na e a partir das práticas observadas.

Formosinho (2000) assume a prática pedagógica como componente pleno de formação, intencional e profissionalizante, considerando o estudante como futuro/potencial profissional e os professores do curso como formadores assumidos, diferente da condição academizante em que apenas uma minoria afirma-se como formador. Quanto mais acadêmica for a cultura da instituição formadora, maior será a distância entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica, assim como menor será a interação e maior a diferença de estatuto entre os diversos tipos de formadores envolvidos. Sabemos da dificuldade em operacionalizar parcerias entre as instituições formadoras em nível superior e as instituições que acolhem os estagiários, sendo necessária a construção de um diálogo entre as duas instituições que são formadoras, na condição de “comunidades aprendentes”.

Temos uma tradição de formação em nível superior, cuja base de organização curricular e pedagógica está pautada em uma visão positivista de educação, que fragmenta o conhecimento. Nessa tradição, os currículos se organizam em áreas de fundamentos, de conhecimentos básicos, seguido de conhecimentos técnicos e finalmente a ida a campo que se materializa, ao final do curso, através do estágio. Observa-se, assim, uma maneira explícita de polarizar a teoria e a prática, o pensar e o fazer, ou ainda: um real, que como sabemos, está condicionado às circunstâncias materiais de trabalho e é, em grande parte, aprendido no próprio fazer.

Nessa perspectiva, o estágio é teoria e prática ao mesmo tempo, pois toda prática subentende uma teoria que a informa. Ao observar, por exemplo, a prática de um educador, que é invariavelmente diferente de um lugar para outro, o estagiário precisa ter condições de apreender a teoria que dá sustentação àquelas práticas e poder realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum, tendo como base teorias e fundamentos estudados, problematizados com as situações da prática profissional com vistas à produção de alternativas e de um novo conhecimento. Estamos aqui nos referindo à práxis, à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico com o saber prático, à capacidade de exercer atividade criadora e de pesquisa, que se diferencia do senso comum, contando para isso com método e instrumentos para apreensão daquele real que é multifacetado.

O estágio fundamentado na pesquisa sobre a prática traz elementos significativos para dimensionar o próprio ensino. Sendo a prática um caleidoscópio a ser

enxergado pelo estagiário, com os olhos curiosos de um investigador que tece elemento por elemento e que busca as ferramentas mais adequadas para configurar o problema investigado e, conseqüentemente, sua solução, esta prática contribui para implicá-lo, responsabilizando-o na condição de mestre e de aprendiz, exigindo a mobilização de saberes construídos e re-significados ao longo do percurso formativo.

## **Metodologia**

A metodologia empregada na pesquisa teve por base uma abordagem qualitativa na forma de Pesquisa-Ação-Colaborativa<sup>2</sup>, instrumento importante na sinalização de subsídios para a formação e uma fértil alternativa para a superação da racionalidade técnica, na busca de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano das instituições educacionais. Há, nesse caso, da parte do pesquisador e dos colaboradores, um esforço no sentido de produzir uma reflexão na prática.

A pesquisa contou com a colaboração de seis estagiárias do Curso de Pedagogia - Habilitação em Educação Infantil – e três educadoras de uma creche mantida por uma entidade assistencial e que mantém convênio com a Prefeitura Municipal local e três professoras de uma pré-escola municipal.

Utilizamos, de forma direta, dois procedimentos metodológicos. O procedimento que denominados de narrativas implicou em entrevista semi-estruturada com todas as colaboradoras e, em seguida, os relatos autobiográficos, escritos individualmente a partir de um roteiro e socializados posteriormente em grupo. De forma indireta, por meio das atividades de estágio realizado por todas as estudantes da Habilitação em Educação Infantil do Curso de Pedagogia, foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas com informantes-chave dos contextos institucionais pesquisados e análise de documentos institucionais e, por fim, observações das práticas das educadoras/colaboradoras na pesquisa, registradas em Diários de Campo. Da parte das educadoras, foi solicitado que realizassem Registros de suas práticas com um roteiro antecipadamente orientado.

---

<sup>2</sup> Entendemos por Pesquisa-Ação Colaborativa – além do conceito de Pesquisa-Ação que supõe uma forma de construção de conhecimentos e de intervenção e mudanças no processo de pesquisa por parte dos envolvidos, o componente da colaboração interinstitucional. No caso da creche pesquisada já havia um processo de colaboração mútua, que originou de uma demanda por formação e ações nesse sentido desenvolvidas entre alguns professores do Curso de Pedagogia e a instituição de educação infantil.

De forma concomitante, organizamos dois sub-grupos de Pesquisa/Formação, um na creche e outro na pré-escola, contando cada um com seis colaboradoras, sendo três estagiárias e três educadoras ou professoras. Ao final, os dois sub-grupos se juntaram. Vale lembrar que todos os Encontros foram registrados em vídeo, com avaliações feitas pelas participantes ao final das sessões. Justifica-se essa abordagem metodológica pelo seu potencial reflexivo e de possibilitar no próprio processo de gestão, alterações nas práticas. Trata-se de uma adaptação da experiência dos Grupos de Formação, levados a efeito pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo no período de 1989 a 1992. Essas experiências formativas nas escolas têm levado os pesquisadores a considerar que os docentes passam a dividir sistematicamente seu trabalho com seus próprios pares e não mais apenas com os alunos. A condição do professor na escola também é modificada. De um estado de isolamento, o professor passa a vivificar um modelo de profissão que é baseado na gestão coletiva e pública do ofício.

Uma outra dimensão, que justifica o procedimento dos Encontros de Pesquisa/Formação é a da necessidade de passar em revista aquilo que as colaboradoras aprenderam sobre infância, instituições de educação infantil e seus educadores, vislumbrando outras formas de ensinar e de aprender (Zeichner, 2000).

Entendemos que dessa maneira, dimensionamos a relação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de contribuir para desmistificar o caráter prescritivo presente nas demandas por formação, que, de maneira geral, são definidos por profissionais que não atuam diretamente com as crianças e, via de regra, de fora para dentro das instituições educacionais, muitas vezes, não traduzindo as necessidades de formação daqueles que lhes são objeto. Advindas dos chamados *especialistas* trazem um viés administrativo-institucional que necessita ser relacionado às reais necessidades dos educadores.

### **A pessoa, a profissão de educadora de crianças pequenas e as instituições de educação infantil**

Mais do que *explicar*, objetivamos *compreender* os caminhos pelos quais as educadoras de crianças pequenas constroem suas identidades profissionais. Stake (1998) adverte que a validação dos dados é condição fundamental para a aceitação e valorização científica em pesquisa de maneira geral, e, em especial, em pesquisa

qualitativa, considerando isso como parte das responsabilidades do investigador, que deverá empreender esforço para reduzir ao mínimo as falsas representações e interpretações.

Buscamos desenvolver com as colaboradoras a tomada de consciência sobre si mesmas, de suas relações com o mundo, com a profissão e com a instituição em que desenvolvem seu ofício, de maneira que pudessem questionar e eventualmente, modificar a forma como construíram sua identidade pessoal em relação à profissão. Uma forma da transformação pessoal produzindo condições para a transformação das práticas.

Segundo Larrosa (2002), as práticas dos professores não se relacionam com o que eles sabem, com suas competências profissionais, mas com o que eles são, com o valor e o sentido que conferem à sua prática, com sua autoconsciência profissional. Busca-se assim produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação. Ver-se de outro modo, dizer-se, julgar-se de outra maneira, atuar sobre si mesmo, é o que caracteriza a infinitude humana, consequência da crítica e da liberdade. Ainda segundo Larrosa, a experiência é cada vez mais rara em nossa sociedade e viria na contra-mão do efêmero, do estímulo, das sensações e do consumismo. A experiência entendida como algo que aconteça com o ser humano, que o toque, requer um gesto de interrupção, uma vivência singular que requer disponibilidade pessoal. Por suas palavras,

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, à quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem anda o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem anda ocorre (Larrosa, 2002, p.24/25).

Foi nosso propósito, criar as condições para a promoção de experiências. Tanto as já vividas, que puderam ser compartilhadas e re-significadas, como a própria experiência de Pesquisa/Formação.

## **A tomada de consciência das dimensões pessoal e profissional**

A pessoa e a educadora, ou seja, o exercício da articulação entre as dimensões pessoal e profissional, construídas em diálogo, e a consciência sobre elas como um grande desafio a ser enfrentado por todos: gestores de políticas de formação e os próprios educadores. Quando as educadoras de creche, professoras de pré-escola e estagiárias tomam consciência dessas dimensões, parece estar sendo sedimentada uma base, um trilho sobre o qual a formação profissional possa deslizar. Passam a tomar consciência das razões das “escolhas” profissionais como resposta às necessidades pessoais, que tinham uma matriz na infância. Observamos que as histórias pessoais são construídas na/pela condição feminina, ou seja, **as relações de gênero fundamentando as identidades profissionais**. Vejamos nas narrativas das colaboradoras, como essas reflexões vão se processando:

Hoje foi o melhor Encontro que já fizemos. O relato de cada uma me fez pensar sobre o que faria ou não com as crianças. Saber ouvir, saber esperar para falar é um exercício terapêutico. Hoje consigo entender mais os outros. (Maria Eugênia-estagiária)

Depois de fazer o relato autobiográfico percebi o porquê do bloqueio que tenho em matemática. Apesar disso sempre gostei de brincar de escolinha e aos quinze anos já estava trabalhando com evangelização de crianças na instituição assistencial mantenedora da creche. (Ana Beatriz –educadora)

Acho que escolhi ser professora porque ir para a escola para mim era a possibilidade de poder brincar, porque era muito papericada em casa. Via na professora uma mãe que eu não tinha. As professoras naquela época eram muito boazinhas, permissivas. Tento ser justa, coerente, mas reconheço que não sei fazer isso direito, por isso estou aqui... (Giovanna-professora)

Um auto-exame que começa a fazer sentido, na visualização de **uma concepção de criança, de infância e de educação infantil que precisa ser modificada**. Assis elas se manifestam:

Acho que as crianças precisam ser preparadas para a vida. Estou concluindo que tenho preparado as crianças para a escola e não trabalhando a criança como ela é hoje. (Giovanna-professora)

Hoje refletindo sobre o processo de grupo, acho que os professores pedem que alguém fale por eles. Parecem crianças. (Giovanna-professora)

Uma imagem de escola que necessita ser re-significada no sentido de alcançar outro patamar de desenvolvimento profissional, considerando os saberes invisíveis que foram construídos ao longo do percurso formativo das educadoras. Pelas palavras de uma colaboradora:

Eu ficava com medo de ir à escola. A professora era autoritária e me chamava de burra (Tina-educadora de creche)

Nesse sentido, uma pré- profissionalização vai sendo delineada no percurso formativo das educadoras, que não se inicia quando ela adentra um curso de formação universitária, ou mesmo quando ela se insere no campo profissional, mas vai sendo construída ao longo de sua vida pessoal, profissional e institucional, desde as primeiras experiências educacionais dentro e fora da escola.

### **A tomada de consciência da dimensão institucional**

O apoio, o reconhecimento e a valorização profissional configuram uma forma profissional de pertencimento. Quando isso não ocorre, parece existir um bloqueio, práticas de manutenção do que já existe, sem motivação para mudanças. Reconhecer o outro profissionalmente é admitir como certas suas práticas, suas atitudes, o que supõe a definição do que seja certo ou errado no campo profissional. As educadoras de crianças pequenas clamam por um 'ethos' profissional, na forma de um fazer que pode ser recomendado ao outro. Falta de autonomia profissional, falta de apoio para o trabalho pedagógico aparecem como formas de constrangimentos advindos das práticas.

As relações interpessoais no ambiente de trabalho apresentam-se como outro fator de constrangimento acentuado pelas educadoras. As educadoras de creche se ressentem da forma como são definidas as ações administrativas, ao não dialogarem com as necessidades das educadoras, das crianças e suas famílias, apontando haver uma

distância entre o administrativo e o pedagógico. As professoras de pré-escola alegam ressentimentos quanto à forma como as relações humanas ocorre na instituição, favorecendo o isolamento pessoal e profissional, que termina por se traduzir na qualidade da educação oferecida às crianças.

**Babá ou professora?** As educadoras de creche parecem se encontrar numa bifurcação de caminhos entre as dimensões dos cuidados e da educação, priorizando o primeiro. As professoras de pré--escola parecem estar mais situadas no campo da educação, preocupadas com a preparação das crianças para o ensino formal, a escola obrigatória, despercebendo as dimensões dos cuidados. A imagem que a sociedade tem, das educadoras de crianças pequenas (na perspectiva das colaboradoras), acompanha essa mesma condição encontrada em suas reflexões, vendo-as às vezes como cuidadoras, às vezes, como professoras. Esse conflito que se reflete na pessoa, na profissão e nas instituições de educação infantil, carece de superação. Sem considerar as construções sociais, históricas e culturais das duas instituições, parece impossível uni-las, como determina a política educacional vigente.

### **Considerações Finais**

Procuramos na presente investigação utilizar meios e procedimentos que cumprissem uma função de pesquisa e de formação, realizando uma pesquisa **com** as colaboradoras e não **sobre** elas. Os procedimentos utilizados tentaram dar conta de, mais do que amplificar suas vozes, por meio das narrativas escritas e orais, fazer emergir suas identidades plurais e proporcionar vivência de coletivo institucional, possibilitando a aproximação dos segmentos de creche, pré-escola e instituição formadora de nível superior, configurando diferentes tempos de aprendizagem.

Identificamos como dificultadores no processo de revelação dessas identidades, o fato do trabalho com crianças pequenas em creches e pré-escolas estar muito próximo daquele desenvolvido pelas famílias. Para que a família assuma, juntamente com o Estado, a educação da criança pequena, convém rever papéis que historicamente foram muito sedimentados em nossa cultura: para a criança, para a mulher e para a família em si, para as instituições educacionais e para a educadora de crianças pequenas.

Considerando que as identidades profissionais não são estáticas, que estão em permanente movimento, como um lugar de conflitos, de maneiras de ser e de

estar na profissão (Nóvoa, 1992), observamos neste trabalho, a existência de uma crise de identidade com relação às educadoras de creche, às professoras de pré-escola e às estagiárias. As educadoras de creche seguem reproduzindo ações, traduzidas, por um lado, na forma de imitação da professora, tal qual a imaginam, tendo a imagem da escola de caráter instrucional como referência. Por outro lado, manifestam-se como cuidadoras, “tomando conta” das crianças, desviando dessa maneira, sua função de educadora e prejudicando a noção de pertencimento profissional nesse cenário ambíguo de tarefas. As professoras de pré-escola também vivem uma crise de identidade profissional, seja pela formação insuficiente que receberam, seja pelas condições institucionais de trabalho que não privilegiam trocas e processos coletivos de formação. Os isolamentos, as desvalorizações, o não reconhecimento profissional e a baixa qualidade das relações interpessoais contribuem para que suas identidades encontrem-se em conflito. As estagiárias, aspirantes a educadoras de crianças pequenas, também fazem parte dessa crise. Problematizam a relação teoria e prática, preocupadas com o cenário da educação infantil que enfrentarão, no exercício profissional e reconhecem que os saberes teóricos não dão conta da complexidade da prática e se colocam no lugar das educadoras prevendo conflitos que terão que administrar nos planos pessoal, profissional e institucional. Observamos assim distintos tempos de formação e sujeitos diferenciados.

Compreendemos que as breves conclusões aqui apresentadas lançam luzes sobre a integração das histórias pessoais, profissionais e institucionais, sobre as políticas públicas para a faixa etária e sobretudo, luzes que incidem sobre a formação conjunta dessas educadoras. Falar em educação da infância hoje é estimular a revelação de histórias que foram produzidas em cenários separados. Integrá-las é uma tarefa de processo pedagógico, de formação profissional.

Por fim, chamamos a atenção para a função da educação infantil segundo as diretrizes do Ministério da Educação, quais sejam, o educar e o cuidar. Como educar e cuidar de crianças pequenas, se as próprias educadoras não foram cuidadas, educadas e socializadas profissionalmente? Como educar e cuidar, se a creche historicamente sempre cuidou e a pré-escola sempre intencionou escolarizar? Socializar profissionalmente as educadoras de crianças pequenas significa investir na promoção de relações interpessoais, exercidas por meio do respeito, do reconhecimento profissional e sobretudo, da crença na potencialidade das educadoras e em suas capacidades de mudança.

Ao apresentar o caminho percorrido pelas educadoras de crianças pequenas em suas identidades, evidenciou-se a centralidade que a formação tem nessa construção. Se toda formação é auto-formação, o processo de aprender é de autoria e em grande parte, de responsabilidade do sujeito que aprende, que pode querer ou não. Se isso serve para as crianças, deve servir também para os adultos/educadores em processo permanente de formação. Cabe a nós, formadores de formadores, o papel de atraí-los, encantá-los com essa formação...

### **Referências Bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis.RJ: Vozes, 2000.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução Floriano S. Fernandes. Petrópolis.RJ:Vozes, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília. MEC/SEF, v.1,2,3, 1998.

CARROLO, Carlos. Formação e Identidade Profissional de Professores. In ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Tradução Klauss B. Gerhardt. SP: Paz e Terra, 1999.

DUBAR, Claude. *A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FORMOSINHO, João. A Academização da Formação dos Professores de Crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. n.4 p. 19-35, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Teacher Education Policies in the European Union. In *Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning*. Loulé (Algarve), 22-23 may, 2000, mimeo.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Revista Brasileira de Educação*. N.19,p.20-28, jan-abr. 2002.

NÓVOA, António. *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Minho: Livraria Minho, 2001.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: um estudo de caso. *Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança*. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 1998.

PIMENTA, Selma G. Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor: Uma experiência de Ensino e Pesquisa na Licenciatura. In ANDRÉ, Marli E . D. A . & OLIVEIRA, Maria Rita S. (orgs.) *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas. SP: Papyrus, 1997, p. 37-70.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. SP: Cortez, 1995.

STAKE, Robert E. *Investigación com Estudio de Casos*. Madrid: Morata, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de Professores: Contato Direto com a Realidade da Escola. *Revista Presença Pedagógica*. V.6, n.34, jul.ag. p. 5-15, 2000.