

## **“A GENTE É MUITA COISA PARA UMA PESSOA SÓ”: DESVENDANDO IDENTIDADES DE “PROFESSORAS” DE CRECHES**

COTA\*, Tereza Cristina Monteiro. – Unileste-MG – cota@unilestemg.br

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

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **Introdução**

Este trabalho resulta de uma pesquisa que buscou verificar os possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creches<sup>1</sup>, constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho. O estudo foi desenvolvido com cinco mulheres: Ana Dirce, 57 anos, 11 anos de trabalho em creche, Cleonice, 45 anos, 12 anos de trabalho em creche, Lúcia, 45 anos, 13 anos de trabalho em creche, Joana, 48 anos, 14 anos de trabalho em creche e Neusa, 47 anos, 12 anos de trabalho em creche. Elas autorizaram a divulgação dos nomes próprios, justificando que sentem orgulho de quem são e do que fazem e, por isso, não gostariam do anonimato. Optei por utilizar apenas o primeiro nome, sem referência ao sobrenome e às creches onde trabalham.

O grupo foi selecionado, considerando a atuação em creches, como educadoras, nos últimos 10 anos. Ao longo desse período, também foram reconhecidas por crecheiras, recreadoras e monitoras. O recorte temporal se deu em função do interesse em pesquisar um grupo que estivesse atuando na educação infantil, desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que constituiu um marco na educação infantil do país, transformando-a em primeira etapa da escolarização formal.

É importante ressaltar que a investigação foi realizada com trabalhadoras de creche que participaram do Programa Emergencial para habilitação em nível médio - modalidade normal - do professor de educação infantil em exercício, de creches e pré-escolas. Esse programa teve início no ano de 2001, por iniciativa das Instituições de

---

\* Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. Mestre em Educação pela PUC-MG.

<sup>1</sup> No texto refiro-me às mulheres investigadas como trabalhadoras de creche, considerando, de acordo com Dubar (1998, p.7), que a função exercida por elas no interior das creches é reconhecida como “ocupação assalariada comum (como os operários e empregados)”, não se caracterizando, portanto, como profissionais da educação infantil.

Ensino Superior integrantes do Programa Minas Universidade Presente<sup>2</sup>, e se encerrou no ano de 2005. Tal iniciativa veio atender às novas exigências legais para formação de professores para a primeira etapa da educação básica, uma vez que a atual LDBEN determina sua formação em nível superior, admitindo-se, porém, como formação mínima, o magistério em nível médio.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem metodológica da História Oral. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 55), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Segundo Castro (2005, p. 33), na História Oral

os relatos pessoais são filtrados pelo tempo e pelos percursos individuais. Esse método baseia-se na técnica de entrevista aberta, através da qual são recolhidos e registrados os testemunhos orais. Ele nos dá acesso à realidade, sem a exclusão do particular, do marginal e das rupturas, que normalmente escapam aos trabalhos quantitativos e mesmo às análises qualitativas orientadas por questões pré-definidas.

Essa pesquisa enquadra-se nos estudos de História Oral, na medida em que a memória foi primordial para a compreensão do percurso histórico-profissional das entrevistadas. Foram utilizadas entrevistas abertas, transcritas, editadas e analisadas à luz de referencial teórico sobre construção da identidade, apoiada em Claude Dubar e Antônio Nóvoa. Trato sobre a pluralidade das entrevistadas de acordo com Bernard Lahire e utilizo o conceito de *habitus* feminino em Pierre Bourdieu.

Na tentativa de discutir sobre a profissionalização das trabalhadoras de creche e compreender os processos identitários dessas trabalhadoras, parto da perspectiva apontada por Dubar (2005), no que diz respeito à dimensão pessoal e profissional na construção de identidades no interior das creches. Dessa forma, compreendo as identidades sociais e profissionais como um processo no qual ocorrem sucessivas identificações, que se constroem e se articulam durante as trajetórias percorridas pelos sujeitos.

São vários os autores que tratam da questão de profissionalização da educadora da infância e acabam por inferir que a sua profissionalização passou a ser considerada não apenas um direito de acesso à formação adequada, mas como um fator de qualidade

---

<sup>2</sup> O Programa foi desenvolvido em parceria com as seguintes instituições de Ensino Superior: UFMG; UNIMONTES; UFV; UFU; UNILESTEMG; FEPESMIG/UEMG; FAFIDIA/UEMG; PUC/MG; FUNREI.

do atendimento à criança pequena (CAMPOS & CRUZ, 2006; KRAMER, 2005; SILVA, 2001; MONTENEGRO, 2001; NASCIMENTO, 2001; CERISARA, 1996).

Uma justificativa para se falar de identidade profissional das trabalhadoras de creche pode ser amparada também pelas orientações do Conselho Nacional de Educação, expressas no Parecer do CNE/CEB, sobre as diretrizes operacionais para a educação infantil:

para fazer frente a (estas) exigências legais para a profissionalização docente dos professores para a educação infantil, inclusive aqueles que no momento são leigos, deverá haver intensa mobilização das Universidades Públicas ou Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de nível médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais. (Parecer CNE/CNB nº 04, fev. 2000, cap. II, inciso 3, alínea d)

O que pude verificar, nesta investigação, foi a grande tensão instaurada entre o real e o idealizado, não só pelo que prevê a lei, como pelo sentimento expressado pelas trabalhadoras de creche em relação ao seu trabalho. Há uma história e um sentido socialmente construído.

### **Professoras ou trabalhadoras de creche?**

Considerando que a identidade é um “espaço de lutas e de conflitos, um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16 e 1995, p. 34), pode-se perceber que, quanto às trabalhadoras de creche, há uma grande indefinição dos papéis relacionados ao próprio trabalho. Se, por um lado, se afirmam como professoras da educação infantil, por outro, há uma consciência de que o lugar que ocupam está aquém da docência: ser professora da educação infantil e ser professora de creche não parece a mesma coisa. Na verdade, o que verifiquei foi que não é o nível de ensino que determina a condição de trabalho, mas é o espaço da creche que impõe essa condição. O que quero dizer é que, mesmo trabalhando com crianças de cinco anos, elas se reconhecem como professoras de creche e não da educação infantil, como se fossem duas funções bem distintas, ou seja, quando atuam com crianças da pré-escola, identificam-se como professoras de creche, porque atuam no espaço da creche, seja no berçário, seja com crianças de quatro, cinco ou seis anos. Por isso, é importante se discutir o processo identitário, entendendo que a identidade é relacional, construída

nas interações, nos mais variados contextos e instituições (DUBAR, 2005), considerando também que “o homem não pensa isoladamente, mas através de categorias engendradas pela vida social” (OLIVEIRA, 1976, p. 33).

Conforme afirma Costa (1995, p. 16), “são poucos os estudos que têm penetrado o interior do mundo dos docentes e lidado com suas idiossincrasias, com suas incongruências e contingências, com as condições concretas em que esse processo se verifica.” Compreendido dessa forma, o sentido que Joana dá para seu trabalho ajuda-nos a pensar nessa construção:

Eu gosto, sempre gostei. Gosto mesmo é de trabalhar com criança, como professora. Mas eu acho que ainda está pouco. Eu tenho vontade de estudar mais e melhorar. Então eu ainda não estou com a turma que eu queria. Porque a minha vontade é de trabalhar com criança de terceiro período da Educação Infantil. E daí, que eu posso chegar a ensinar a escrever, a ler, para que no dia de amanhã ela [a criança] me veja e fale: “Foi essa quem me ensinou. Essa foi a minha professora.” Porque eu ainda não estou satisfeita. Eu queria ficar é na série com a criança. Porque quando você esta com uma turma só, o seu serviço, o seu trabalho aparece. Você sabe como planejar, o que você vai levar. Sabe como que vai ser o seu trabalho, né? Você já leva ali tudo pronto, entendeu? Do jeito que eu estou ainda está difícil. (Joana, 29/09/2006)

Dessa forma, podemos perceber que Joana fala de dois trabalhos distintos: aquele que ela realiza na creche e um outro, que é o da educação infantil, onde há planejamento, atividades de leitura e escrita, entre outros que ela julga como importantes para que haja reconhecimento de seu trabalho. Essa distância, a coloca num lugar inferior, onde “*eu ainda não estou satisfeita*” pode significar: eu ainda não sou, de fato, professora.

Talvez possamos compreender essa situação, considerando que “todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios” (LAHIRE, 2002, p. 31).

Foi possível perceber que todas as entrevistadas têm para si um ideal de professora para o trabalho com crianças. Apropriando-me do conceito de marcadores identitários em Veiga-Neto, pontuei, a partir das falas de Ana Dirce, Cleonice, Joana, Lúcia e Neusa, algumas marcas que elas apontam como essenciais para uma professora da infância: o amor, a paciência e o carinho.

símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar e ordenar – inscrevem-se fundamentalmente no corpo. É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, diferente, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal costume, tradição, território, classe social, etc. (VEIGA-NETO, 2002, p. 36)

Nos depoimentos, o amor traduz também uma concepção de criança, entendida como sujeito de direitos. Na história de cada uma, percebe-se que viveram num outro contexto de infância. Não só pelas dificuldades das famílias como também pelas limitações na própria condição de criança, exemplificado pelo trabalho precoce inibindo um direito básico da criança relativo aos momentos reservados ao brincar.

Os posicionamentos das cinco mulheres quanto à concepção do perfil da professora de creche, podem ser analisados a partir da tessitura de argumentações, articuladas de forma coerente, sugerindo uma lógica do ofício, não definida pelo diploma, mas que acaba por delimitar as formas identitárias e os sentidos do trabalho para essas mulheres (DUBAR, 1997a).

O amor aparece, assim, como um vínculo e se baseia no gostar e no saber cuidar de criança, sugerindo que somente com um forte envolvimento é possível trabalhar na educação infantil.

Ah, ela tem que ter muito é amor, viu? Tem que ter muito amor, dedicação e respeito pelas crianças. Porque, primeiramente, você tem que amar muito as crianças, não adianta você ir trabalhar só pelo dinheiro. O mais importante é você saber que o seu trabalho esta indo à frente. As crianças quando aprendem, falam com licença. A gente trabalha no berçário as boas maneiras, quando elas começam a aprender... é tudo muito bonito, mas eu acho que você tem que ter muito amor, porque se não tiver, você vai maltratar, você pode até estragar a vida da criança. Porque, às vezes, uma palavra que você possa falar... Tem que ter muito amor mesmo. Então eu falo para um monte de menina novata: "ó, gente, você tem que fazer um trabalho gostando do que vai fazer. Todo trabalho, se você não está gostando do serviço, não sai bom não". (Ana Dirce, 11/04/2006)

O amor ressurgue juntamente com a formação. O amor aparece na expressão de Cleonice com uma concepção de homem: *“o homem não é uma máquina qualquer”*, precisa de cuidados. Daí o cuidado surge novamente dando tom ao trabalho com crianças.

Primeiro é o magistério que tem que ter, né? Ah, está acima de tudo, a formação. Mas, se não tiver amor pelo que faz, não adianta insistir, não vale a pena insistir. Se não for por amor... Lidar com o ser humano, que não é uma máquina qualquer, um ser humano, uma criança... eu acho que se não tiver amor e paciência também, fica difícil trabalhar na creche.. Além do jogo de cintura para lidar com as crianças. (Cleonice, 16/05/2006)

Joana traz em sua fala a questão relativa ao limite, ao caráter disciplinar da educação de crianças nos dias atuais. Mesmo que de forma velada, remete à tolerância

para se conseguir trabalhar com as crianças. A capacidade de dosar o amor e a paciência pode ser apreendida nos cursos de formação. Por isso, é tão importante para ela a formação. Percebe-se que o amor aparece como requisito para a paciência.

Para ser professora de creche, hoje, basicamente, nós precisamos de paciência, muita paciência, amor e assim, ter mais calma. Além de ter uma formação boa. Eu acho mais importante, quanto mais estudar melhor, sabe? (Joana, 29/09/2006)

Surge no relato de Lúcia o dom, como algo inerente ao trabalho com crianças. Seria dom, missão ou vocação? Pelo senso comum, ecoa o caráter vocacional das professoras, forjado na concepção de mulher-mãe-professora. Talvez Lúcia estivesse se referindo a isso, quando mencionou que o salário não pode ser o mais importante. Ela fala de dedicação e de paciência, mas também enfatiza a importância da formação.

Bom, primeiro creio que a pessoa tem que ter dom para trabalhar com a criança. Ela tem que ser paciente, tem que ter disposição para este trabalho. Porque na verdade não é fácil para quem quiser fazer um bom trabalho. Não é fácil! Tem que ter busca constante. E ela tem que ter paciência, não é? Muito carinho, ser prestativa e carinhosa. Então assim ela tem que saber, tem que ter o dom para ser educadora, ser professora. Porque eu creio que se a pessoa for fazer um trabalho só pelo fato de salário, não dá.. Ela tem que fazer um bom trabalho, tem que ser um conjunto assim de muitas coisas: prestativa e carinhosa... (Lúcia, 12/05/2006)

Neusa fala da opção pelo trabalho como algo que precisa ser verdadeiro, que faça parte do querer. Ser verdadeiro pode significar permanecer ou não na creche. Porém, o amor e a dedicação surgem novamente como marca identitária das trabalhadoras de creche.

Eu acho que a professora da Educação Infantil tem que, primeiro ser verdadeira consigo mesma. Tem que ter certeza do que esta fazendo. Tem que ter iniciativa e criatividade. Então quer dizer, tem que gostar mesmo. É uma coisa de dentro. De dentro mesmo, de gostar mesmo, sabe? É o que eu falo sempre, não adianta você querer trabalhar na Educação Infantil se você não gosta. Para trabalhar você tem que ser sorridente, você tem que ser amiga. Tem que ser um pouco mãe. Você tem que ser tudo para as crianças! (Neusa, 18/04/2006)

Nesse sentido, ser professora da educação infantil pressupõe gostar de criança, expressado nas falas pelo sentimento de amor, aliado à paciência e ao carinho, identificado na ação do cuidado. Elas também sinalizaram para a necessidade da formação. Fiquei me perguntando se elas, que buscam o reconhecimento como professoras da infância, assumiriam que o trabalho com criança possa ser também

exaustivo, que demanda uma energia que muitas vezes lhes falta e que é possível sonhar com outras possibilidades.

### **O sentido do cuidado**

Cuidar e educar em geral são significados associados à prestação de serviços pessoais a outros, mas os termos podem também ser empregados no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade. Uma das características do conceito de cuidado é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho. Há, sobretudo, também uma articulação entre “feminilidade, mulheres e cuidado” (CHODOROW, 2000; CARVALHO, 1999), o que significa que o cuidado demarca, historicamente, a relação adulto-criança, ou melhor, a relação mulheres-criança.

Ora, o tema “educar e cuidar” vem gerando muita polêmica na área da educação infantil e é de grande interesse para as políticas públicas e para a pesquisa. As creches passaram a ser vistas não só como um lugar onde as mães que precisam trabalhar deixam os filhos e tiveram a sua importância educativa reconhecida. (KRAMER, 2005, p. 54 – destaque da autora)

Por isso mesmo, não provocam estranhamento os posicionamentos dos atores, no que diz respeito ao trato e ao manejo das crianças.

Numa escolinha exige-se paciência, porque a criança depende da gente. Temos que achar o lado certo, um jeito de mexer para que a criança possa se ambientar no lugar. No local onde ela está, sabe? Que às vezes até um estado emocional faz uma criança adoecer. Dá uma febre na criança e é um probleminha emocional. Então, a pessoa que não tem experiência com criança, não sabe mexer com isso. Ela não sabe como trabalhar isso aí né? Eu já vi muitas colegas agindo de maneira incorreta. (Joana, 26/09/2006)

Cabe-nos, então, perguntar se a paciência, o amor e a dedicação declarados como essenciais para o trabalho com as crianças, são de fato marcas identitárias dessas trabalhadoras de creche, ou pelo fato de serem legitimadas socialmente, como inerentes ao trabalho com educação infantil, muitas vezes impostas pelo sentido da maternagem, são assim apropriadas por essas trabalhadoras, no momento em que trazem para si essas características.

O fato é que a grande ênfase da educação infantil, no contexto atual, está na educação das crianças pequenas e não apenas no cuidado. O binômio educar e cuidar tornou-se expressão corriqueira, quando se refere às propostas das creches e pré-escolas.

Todavia, o que pude perceber, diante das colocações das entrevistadas, é que, para elas, a ênfase ainda está no cuidar. Não houve avanço nesse sentido. De maneira geral o *cuidado* aparece como essencial e a *educação* como algo secundário.

Embora as creches sejam compreendidas como um espaço reconhecido da ação educativa, esse reconhecimento não se dá de forma homogênea. Através dos relatos, percebe-se que esse reconhecimento não está muito claro para as entrevistadas e, sem querer generalizar, faz parecer que essa é uma realidade das trabalhadoras de creche. É importante lembrar que, no Brasil, as marcas da servidão ainda estão muito presentes, “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (KRAMER, 2005, p.57). Isto nos remete ao contexto da criação das creches. Romper com essas concepções não parece ser tão simples.

Dessa perspectiva, pode-se inferir, também, do ponto de vista antropológico, de acordo com Oliveira (1976, p. 44 - 45), que as identidades são forjadas no interior das relações sociais, no jogo dialético entre diferenças e igualdades: seria supor que quem cuida é diferente de quem educa. Nesse sentido, entendo que a “identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre o indivíduo e a sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p.230). Assim,

[...] quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem por meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação do nós diante dos outros, jamais se afirmando isoladamente. (OLIVEIRA, 1976, p. 36)

No decorrer das entrevistas, percebi também, o olhar crítico que as entrevistadas têm sobre as colegas de trabalho. Nota-se o sentimento de desaprovação ao trabalho dessas colegas, por detectarem uma falta de cuidado e zelo por parte delas em relação às crianças. É interessante que todas falaram da intolerância e da falta de paciência de algumas, marcas que julgam prejudiciais ao trabalho com as crianças:

Para elas, ser professoras da educação infantil vai além da ocupação do espaço de trabalho nas instituições e por isso requer competências que nem todas que estão atuando nesse nível de ensino têm. Ao fazer críticas ao trabalho de outras colegas, acabam por estabelecer alguns critérios de pertença ao grupo. Desse ponto de vista, elas esperam ser reconhecidas como professoras, porque se enquadram num modelo que as habilita para a função. Sentem-se como professoras de creche, porque, além da formação exigida, garantida pela conclusão do Programa Emergencial, sabem

desempenhar bem a função, na qual valorizam, prioritariamente, o cuidado e o zelo pela criança.

Seria como dizer que as trabalhadoras de creche devem ser assim e não de outra forma. O fato de estar num dado contexto implica em assumir posturas que garantam a permanência nesse dado contexto. Percebe-se, nesse caso, a utilização das mesmas bases do privado e do doméstico. Dessa forma é possível falar, então, de *habitus* feminino?

### **O trabalho nas creches e o conceito de *habitus***

Pode-se afirmar, sem correr o risco de generalização, que o *habitus* no campo feminino, determinado pela cultura, anuncia uma concepção de mulher professora que vai ao encontro do modelo de mãe. Nesse sentido, o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, que acaba por estabelecer um elo entre o coletivo e as práticas individuais.

O *habitus* adquirido através da inculcação familiar pode contribuir para estruturação das experiências escolares, o que pode justificar a incorporação pelas trabalhadoras de creche, do sentido do cuidado na perspectiva materna, no fazer diário do trabalho com crianças.

O *habitus*, entendido dessa forma, funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Através dele, o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, num processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2004).

Para Bourdieu, o *habitus* está constantemente sendo formado nas práticas do dia-a-dia dos sujeitos individuais, onde as pessoas não reproduzem simplesmente seus sistemas de significado, elas também os produzem e os utilizam. Algumas falas nos remetem ao “*habitus feminino*”, incorporado pelas trabalhadoras de creche:

Eu acho que um homem não daria certo trabalhando na creche, porque, não é discriminação não, mas não dá. A não ser que a creche fosse só de homem também, né? [risos] Só de meninos. Eu acho assim as dificuldades, porque trabalhar em creche, você vai precisar dar banho, tem que dar banho em criança. Ali tem menino e menina. Para o homem já dá um constrangimento, né? É mesmo porque também, já pensou uma turma de menino e menina e um homem trabalhando lá? O homem pegando numa criança, numa menina para dar banho? Eu acho que não dá certo não (Joana, 26/09/2006).

Desde quando eu entrei na creche, mesmo com todas as dificuldades, eu já participava das salas. Às vezes, faltava um professor e eu substituí. Eu não tinha a coisa [referindo-se à formação], mas eu tinha experiência própria para cuidar de criança. Eu ajudava a cuidar, às vezes, uma criança estava doente com febre, além de eu ter criado cinco filhos, então tinha uma experiência muito grande, eu também já tinha cuidado também dos meus irmãos. (Joana, 26/09/2006)

O sentido que todas as trabalhadoras dão ao seu trabalho diz muito do que elas entendem como trabalho para a mulher. O trabalho que desenvolvem nas creches acaba sendo uma extensão do doméstico, ou ainda, para muitas a maternidade e o zelo são importantes para o trabalho que desenvolvem. Compreendem a atividade como algo que envolva o amor, o cuidado e a atenção às crianças, provavelmente, as condições ideais para se firmarem como professoras da infância. É interessante observar que, mesmo diante da necessidade de trabalhar para aumentar a renda familiar, a maioria começou como voluntária, pois viam no espaço das creches a possibilidade de fazer o que já realizavam no âmbito do doméstico e, assim, uma perspectiva de terem uma atividade fora de casa.

Essa condição pode ser explicada pelo *habitus* feminino, como ação geradora das práticas das trabalhadoras de creche, admitindo-se o saber-fazer incorporado das experiências vividas como mulheres e como mães.

Não pretendo, no entanto, sugerir que a trabalhadora de creche seja um sujeito homogêneo, que as experiências de mulher por si só expliquem a situação presente, isso negaria a condição de ressignificar as práticas e agregar outros valores e experiências à própria prática. Negar essa condição seria considerar a incapacidade de construção de práticas mais profissionais de cuidado e educação dentro das creches. Nesse sentido, a qualificação e o preparo acadêmico poderiam auxiliar nessa construção.

### **Um olhar para o corpo das trabalhadoras de creche**

Procurou, nesse momento, destacar um ponto que considerei relevante nos relatos das entrevistadas, além daqueles já mencionados no decorrer do trabalho: a dimensão do corpo e do tempo para as trabalhadoras entrevistadas. Mesmo não sendo o escopo desse trabalho tratar da corporeidade, destaco as condições corpóreas do grupo entrevistado: o corpo, que carrega o tempo vivido e as dificuldades acumuladas, fala através das marcas que impõe ao sujeito, considerando também que as entrevistadas têm idades entre quarenta e um e cinquenta e sete anos de idade.

Os problemas com a saúde e com a falta de tempo para si mesmo aparecem de maneira pouco expressiva nas falas das entrevistadas, como se o corpo não fizesse parte da própria identidade, como se não interferisse de maneira direta no trabalho que exercem.

Quanto à percepção do próprio corpo, no exercício do magistério, os/as docentes por suas histórias, por suas condições de trabalho e formação, entre outras razões, costumam expurgar seus corpos de suas preocupações, desconsiderando-os nos processos educativo-pedagógicos” (ARAÚJO, 2004, p. 104)

Joana fala de um período em que ficou de licença, mas não demonstrou se preocupar com a situação. Não fez qualquer menção ao que ocasionou a licença. Quando fiz uma intervenção, ela me disse que o motivo foi a hipertensão, mas que isso em nada a atrapalha no dia-a-dia com as crianças. Nas colocações, aparecem as dificuldades para o cuidado de si, quando expõem sobre as suas condições em relação ao tempo e ao corpo:

Quando saí de licença, a minha maior preocupação foi com as crianças que ficaram sob o cuidado de outros. (Joana, 26/09/2006)

Ana Dirce e Lúcia falam da temporalidade no cotidiano doméstico e no trabalho. Expressam as limitações do tempo diante da diversidade do sujeito sociocultural.

Ultimamente, não tenho muito tempo não. Então, eu tiro o domingo para dar uma relaxada mesmo. Igual às caminhadas que eu fazia, por indicação médica, o horário do trabalho não tem permitido. (Ana Dirce, 11/04/2006)

Eu acho que na verdade, a gente é muita coisa para uma pessoa só. Muito num tempo pequeno. Então a gente precisa do apoio de outras pessoas. (Lúcia, 12/05/2006)

O contato com as trabalhadoras, me permitiu alguns questionamentos, indicadores de objetos para outras pesquisas, mas que considerei relevante registrar neste trabalho, para reafirmar minha intenção de desvendar as identidades dessas mulheres. Como reconstruir as identidades das mulheres, trabalhadoras das creches, a partir da compreensão ou *ressignificação* do próprio corpo? Como entender o corpo dessas mulheres em suas interações, interseções, tensões, encontros e/ou desencontros com os corpos das crianças? Nas palavras de Lúcia, a dimensão dessas tensões:

Eu sei que lá fora a gente não pode deixar, por exemplo, os problemas da gente se misturar com o trabalho, porque complica. Se você levar consigo o peso, aquela angústia de casa, isso vai interferir no seu trabalho [...]. Quantas vezes eu sentia vontade de descansar... se eu pudesse eu não iria trabalhar, porque a criança exige da gente o corpo inteiro. (Lúcia, 12/05/2006)

Segundo Teixeira (2001), os corpos se expressam e, através dos movimentos, das alterações e do próprio findar, revelam vida na trajetória do tempo irreversível, “o corpo simboliza o limite entre o eu e o outro”, separando assim a professora da criança. Que implicações há nessa relação entre os diferentes? Na creche, aqui entendida como *locus* dessa relação, podem ser constatadas essas diferenças rítmicas. Cabe perguntar, que concepção tem as trabalhadoras das creches a respeito de sua própria corporeidade? Como percebem a relação entre seus corpos e o fazer pedagógico?

Os corpos fazem o cotidiano das escolas. Corpos humanos paradoxais, contraditórios, humanos, demasiadamente humanos: insensíveis, descontrolados, omissos, repetitivos, preconceituosos, vibrantes, solidários, perversos, racistas, felizes, guerreiros, amorosos(...) (TRINDADE, 2002, p. 85)

Para Trindade, “nenhum corpo é assim ou assado, todos estão [...] estão hoje diferentes de ontem”, determinados pelo contexto em que estão inseridos. Compreende-se que o corpo tem a flexibilidade imposta pelo tempo. O tempo vivido influencia decisivamente nas reações corpóreas, individuais e coletivas dos sujeitos, crianças e trabalhadoras, no cotidiano das creches.

Se considerarmos as abordagens de Huberman (1992, p. 43), localizaremos as trabalhadoras na fase em que corresponde à etapa de “por-se em questão”, em que a própria busca pela formação tornou-se uma condição para a permanência na creche. Por mais que o corpo cobrasse o ritmo imposto pela rotina do trabalho diário e a capacitação à noite, haveria uma exigência maior para que elas buscassem essa formação: a continuidade no emprego.

### **Considerações finais**

Minha intenção neste trabalho foi apresentar algumas análises, extraindo das próprias trabalhadoras suas histórias, seus sentimentos. Nos fios das lembranças, nas lembranças inteiras, nas emoções, nas concepções construídas, fui construindo as minhas próprias impressões.

Recolhi importantes fragmentos das histórias de Ana Dirce, Cleonice, Lúcia, Joana e Neusa. A partir deles pontuei quatro marcadores da identidade profissional dessas mulheres, construídos ao longo da trajetória de vida e de trabalho. Embora pareçam constatações óbvias, o texto aponta para uma temática pouco explorada. Falar da condição de professoras da educação básica não é a mesma coisa que falar da condição de “professoras” de creche, mesmo que atuando em creche estejam atuando na educação básica.

Julgo necessário falar de *processo* de construção identitária, bem como *possíveis* traços identitários, num jogo de palavras que sugere rupturas e continuidades. Compreendo, concordando com Nóvoa (1992), que o tempo é fundante para refazer identidades e acomodar as inovações. E esse tempo não se encerrou no momento das entrevistas. O tempo das trabalhadoras também não foi contemplado. Não houve tempo, mas fica o desejo de investigar sobre a temporalidade das trabalhadoras como importante marca identitária do grupo.

Quanto aos aspectos relativos ao trabalho doméstico e ao trabalho na creche, constatei que essas mulheres misturam os papéis e acabam construindo uma “identidade profissional” no âmbito do privado, acabando por reforçar que o cuidar é de competência da mulher, exigindo para tal pouca (para não dizer nenhuma) qualificação profissional e oferecendo baixa remuneração. Assim, o primeiro possível traço identificado foi **a atitude maternal** revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas. Essa atitude revela uma construção histórica no universo feminino, podendo ser analisada pelo conceito de *habitus* feminino.

O conceito de *habitus* pode explicar as relações entre as práticas dos sujeitos, seus modelos de comportamento, modos de falar, de vestir e os condicionantes sociais que adquiriram e continuam a adquirir na família, na escola, no trabalho, nos grupos dos quais participam, ou seja, processos particulares de internalização de todas as influências sociais que recebem desde a infância.

Um segundo traço que se definiu a partir desta investigação foi **a condição sociocultural** e econômica das trabalhadoras. Todas são de origem familiar de baixa renda e baixa escolarização. Filhas de pais analfabetos, analfabetos funcionais ou apenas com o ensino primário.

O terceiro marcador identitário que se revelou foi **a formação deficiente**. É importante destacar que não trato do tema formação das trabalhadoras de creche. Sequer

recorro à bibliografia sobre a temática, porque o meu objetivo era desvendar os possíveis traços identitários que contribuem para a construção da identidade profissional das trabalhadoras investigadas. Não coube neste trabalho falar de formação docente, visto que essa não constituía uma questão para esse trabalho. Disso emergem outras questões: Para serem consideradas como professoras de creche bastariam a formação e a qualificação para o magistério? O que mudaria a partir da formação? Haveria, de fato, uma valorização e uma mudança expressiva no trabalho dessas trabalhadoras? Essas são questões que a pesquisa não conseguiu contemplar, mas que sugere caminhos para outras investigações. Percebo que lhes falta uma formação mais sistemática para as dimensões do educar na educação infantil.

Finalmente, foi possível perceber, diante dos significados expressos por elas, um **sentimento de pertencimento a um grupo específico**: sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras da educação infantil.

Os resultados demonstram, ainda, que o desejo de serem reconhecidas como professoras foi o que motivou o grupo a participar do Programa Emergencial e também que há uma dificuldade instalada para se romper com a prática da assistência construída a partir da ênfase no cuidado.

Acredito que essas análises possam contribuir para fomentar discussões sobre as políticas públicas para a educação infantil, podendo contribuir também para garantir nos cursos de formação de professores um posicionamento mais crítico sobre a diferença entre os papéis da profissional e da mãe, bem como um olhar mais denso sobre o gênero feminino na educação e a divisão sexual do trabalho em nossa sociedade.

## Referências

ARAÚJO, Marlene de. **Faces do corpo na condição docente: um estudo exploratório**, 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG/FaE.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **As contradições da herança**. Tradução. Magali de Castro. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio Mendes (orgs). 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União. Poder Executivo, Brasília: DF, 16 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 04**. Brasília, 16 de fevereiro de 2000. In: Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte: jun-jul 2000, nº 294-295, p. 70-77.

CAMPOS, Maria Malta & CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Magali de. **Percorrendo os caminhos da profissão docente: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX**. Relatório de Pesquisa. PUC - Minas Gerais, Mestrado em Educação. Financiamento Fundo de Incentivo à Pesquisa – FIP/PUC-Minas Gerais. Belo Horizonte, fevereiro de 2005. p. 32-37

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil; entre o feminino e o profissional**, 1996.184 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP/FE.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher**. 2 ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **Formação, trabalho e identidades profissionais**. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora Porto, 1997a.

DUBAR, Claude. **A socialização como incorporação dos habitus**. In: DUBAR, Claude. **A socialização. Construção de identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997b.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

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

LAHIRE, Bernard. **As condições sócio-históricas da unicidade e da pluralidade In: Homem Plural. Os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.24-37..

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil PÓS-LDB: rumos e desafios**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados - FE-Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. **Temporalidades con(viventes) nos territórios da educação**. In: Educação em Revista n. 34. Belo Horizonte: Faculdade de Educação FaE-UFMG, dez/2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. **Os professores como sujeitos sócio-culturais**. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.