

## **DO OUTRO QUE ME CONSTITUI: O PROINFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Flávia Miller Naethe **Motta** – UFRRJ

Isabele Lacerda **Queiroz** – UNESA

### **Resumo**

A proposta deste texto é apresentar um recorte de uma pesquisa concluída. O trabalho teve como objetivo trazer à discussão a formação das professoras de educação infantil no município de Nova Iguaçu, a partir da análise do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, que ocorreu em alguns municípios do Rio de Janeiro no período de 2009 à 2011.

A pesquisa se desenvolveu através dos discursos - entendidos como fala, escrita e ações - produzidos pelos sujeitos que participaram da formação do PROINFANTIL em Nova Iguaçu ao longo e após a formação. As opções teóricas dialogam em torno de três categorias de análise: linguagem (BAKHTIN, 1986; 2008; 2011), experiência (BENJAMIN, 1994) e práxis (FREIRE, 1987; 2011). Para este ensaio, entretanto, optamos pelo recorte que privilegia a linguagem e a alteridade para discutirmos uma das categorias analíticas que emergiu da pesquisa: a identidade docente.

**Palavras-chave:** Formação, PROINFANTIL, identidade docente.

## **DO OUTRO QUE ME CONSTITUI: O PROINFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

A proposta deste texto é apresentar um recorte de uma pesquisa concluída. O trabalho teve como objetivo trazer à discussão a formação das professoras de educação infantil no município de Nova Iguaçu, a partir da análise do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, que ocorreu em alguns municípios do Rio de Janeiro no período de 2009 à 2011.

A pesquisa se desenvolveu através dos discursos - entendidos como fala, escrita e ações - produzidos pelos sujeitos que participaram da formação do PROINFANTIL em Nova Iguaçu ao longo e após a formação. As opções teóricas dialogam em torno de três categorias de análise: linguagem (BAKHTIN, 1986; 2008; 2011), experiência (BENJAMIN, 1994) e práxis (FREIRE,

1987; 2011). Para este ensaio, entretanto, optamos pelo recorte que privilegia a linguagem e a alteridade para discutirmos uma das categorias analíticas que emergiu da pesquisa: a identidade docente.

As discussões políticas em torno da educação infantil no Brasil se expandiram para questões que iam da ampliação à qualidade do atendimento das crianças de zero a cinco anos. Da década de 1980 até hoje, políticas públicas importantes foram implementadas, representando avanços e mudanças significativas, marcadas pelas atuações dos movimentos sociais.

Da constituição de 1988, onde foi citada pela primeira vez como um dever do Estado, passando pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), onde importantes direitos foram reconhecidos, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que assumiu este segmento como a primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil foi ampliando o seu atendimento e funcionamento.

O artigo 62 da LDBEN (9394/96) aborda a formação do profissional da educação infantil. Tratou-se de um ganho, pois estabeleceu formação mínima para a atuação profissional:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Embora o artigo não estabelecesse as especificidades para o professor da educação infantil, o PNE 2001 propôs metas e estratégias de formação e valorização dos seus profissionais. O mesmo se observa nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Políticas voltadas para formação desses profissionais começaram a ser realizadas no Brasil, cabendo-nos conhecê-las e analisá-las de forma crítica, bem como refletir sobre suas implicações nas instituições de educação infantil.

## **O PROINFANTIL e o município de Nova Iguaçu**

O PROINFANTIL fez parte das políticas definidas no Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011, Lei nº 10.172, de 09/01/2001) e teve como principal objetivo qualificar profissionais em exercício na educação infantil sem a formação mínima exigida. Tratou-se de um curso de formação na modalidade normal, de ensino médio.

Parceria entre governo federal, estados e municípios, o componente nacional era responsável pelas elaborações das propostas técnica e financeira, pela estratégia de implementação do programa e articulação política e institucional; o componente estadual, pela implementação, acompanhamento e monitoramento do programa no âmbito estadual e o componente municipal pela implementação do PROINFANTIL atuando diretamente com os professores cursistas e tutores.

As universidades representaram importante elemento no funcionamento do curso, visto que as secretarias estaduais não tinham condições de promover a formação aos formadores. No caso do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) atendeu esta demanda.

O curso preparou um material didático que atendia às disciplinas básicas do ensino médio e às especificidades da educação infantil, contemplando os elementos teóricos e práticos concernentes ao segmento.

Foram atendidos profissionais de educação infantil das redes pública e privada sem fins lucrativos (creches filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não), na modalidade semipresencial. A avaliação era realizada através dos cadernos de aprendizagem, portfólio (planejamento diário, memorial e registro de atividades), observações das práticas pedagógicas, provas bimestrais e projeto de estudos.

A adesão ao programa foi uma opção dos estados e municípios. A efetivação se dava de acordo com a disponibilidade de cada ente federado de arcar com os recursos que lhe cabiam.

O município de Nova Iguaçu - RJ aderiu ao programa em 2009. A cidade faz parte da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, que sofre uma série de problemas sociais, em decorrência de processo histórico, marcado pela ausência das políticas públicas de uma maneira geral: infraestrutura, saúde, lazer, educação, dentre outros. No que tange à educação, o município de Nova Iguaçu aparecia nas últimas colocações do *ranking*<sup>1</sup> dos municípios da região metropolitana, atendendo 3,94% das crianças de 0 a 3 anos (creche) e 43,54% (pré-escola), considerando as instituições públicas e privadas, de acordo com o Educasenso (SANTOS, 2011). Eram atendidas apenas crianças a partir de dois anos de idade, contando com 52 turmas em 19 escolas municipais de educação infantil (2 a 5 anos) e 86 escolas municipais com 213 turmas de pré-escolas (4 e 5 anos). Ao todo, o atendimento à educação infantil municipal não ultrapassava o número de 5.000 crianças, número mínimo, visto que a sua população infantil era de 65.438 crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses (Censo 2010). Além do baixo índice de atendimento em educação infantil no município (17,83%), este se dividia entre o os setores público e privado.

Quanto ao ingresso dos professores de educação infantil, é válido ressaltar que o município não realizava concurso específico para o segmento, o que muito diz sobre sua política de educação infantil. De acordo com Kramer (2005):

o fato de haver concurso específico para a educação infantil somente em poucos municípios indica concepções de gestão e de educação infantil em que não se percebe a especificidade dessa etapa da educação básica, da mesma forma que não valorizam seus

---

<sup>1</sup> Levantamento sobre a educação infantil no estado do Rio de Janeiro, realizado pela instituição Solidariedade França Brasil, 2011.

profissionais. Não havendo um quadro específico de profissionais desse segmento, conceber e implementar políticas de formação torna-se ainda mais difícil. (p. 23)

Em Nova Iguaçu, o PROINFANTIL formou 19 professores cursistas, oriundos de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Creches Comunitárias Conveniadas, que agora possuem habilitação em magistério para a educação infantil. Cabe ressaltar que esses profissionais não eram professores regentes, mas auxiliares de turma ou Agentes de Desenvolvimento Infantil.

### **Escolhas teórico-metodológicas**

Encontramos nos estudos sobre a linguagem, de Bakhtin e seu Círculo, o olhar que se lança sobre esta pesquisa. Esta escolha se deu em função da importância reflexiva da obra deste autor, decorrente do âmbito da filosofia da linguagem e fundamentada numa ética que não se fecha em categorias reducionistas. Numa perspectiva sócio-cultural, procuramos analisar o objeto em seu contexto, através do olhar sensível imprescindível ao pesquisador. Assim, o conceito de exotopia desenvolvido por Bakhtin (2011) se fez tão importante quanto necessário. De acordo com Amorim exotopia significa “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver” (2007, p.14).

A ideia de tomar a linguagem como caminho metodológico apoia-se ainda na perspectiva das relações de alteridade, não onde tenhamos *eu* e um *tu*, mas como propõe Miotello (2014) encontros de palavras, como no título do livro de Ponzio (2010):

As palavras se encontram. Elas são a arena de lutas. Elas trocam sentidos, modos de pensar a realidade, trocam valoração, entram em contradição (...) A minha atitude é a de se colocar na escuta da palavra do outro; escutar o outro que fala comigo enquanto falo com ele. (...) Nada permanece estável nesse processo (p. 71)

### **O campo e os sujeitos**

Em Nova Iguaçu, profissionais de EMEIs e de Creches Comunitárias participaram da formação do PROINFANTIL. Pelas suas especificidades - contratação de profissionais, verbas, histórico – optamos por pesquisar os dois tipos de instituições. A análise foi tecida na perspectiva das diferenças e semelhanças entre elas. A rede municipal conta com professores concursados nos dois turnos, que são auxiliados por profissionais que são contratados, também por concurso público, como ADI (Agente de Desenvolvimento Infantil), cargo que exige formação em Ensino médio em qualquer modalidade. Em 2012, segundo o setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação não havia ADIs para todas as turmas da rede. Não há dados registrados sobre a formação dos ADIs, nem mesmo dos professores de educação infantil do município. No que se refere aos

profissionais das creches comunitárias, a maioria já possuía a formação mínima exigida por lei, mas a maior parte dessas instituições contratavam seus profissionais como monitores de creches, ao invés de professores. Desta forma, não são garantidos aos profissionais com formação o reconhecimento como professor, e ainda há precedentes para contratos de pessoas sem a formação, ainda que a SEMED exija a contratação de professores para a realização de convênios. Neste contexto, a pesquisa abarcou as duas realidades apresentadas, ao optar pela observação de duas professoras que participaram do PROINFANTIL nas duas instituições, que chamaremos de EMEI Visconde, com a professora Silvia e Creche Comunitária Pedrinho, com a professora Lara. Os nomes são fictícios para resguardar as identidades das professoras e das instituições em questão.

### **Alguns resultados da pesquisa: da construção da identidade docente**

A recente construção da educação infantil como um segmento da educação básica tem trazido vários desafios quanto à consolidação do profissional que atua nessa área. As leis são claras ao definir que é o professor o profissional da educação infantil, entretanto, resquícios de uma história que traz a não profissionalização como marca, ainda geram conflitos. A opção pela categoria “Identidade Docente” neste trabalho deriva de situações que foram compartilhadas pelas professoras pesquisadas desde sua formação no PROINFANTIL até as práticas observadas ao longo da pesquisa de campo. Situações construídas e reconstruídas na relação dialética entre as pessoas e a vida em sociedade. Logo é importante salientar que o conceito de identidade que utilizamos nesta análise trata de algo que é socialmente construído, continuamente transformado e múltiplo, de acordo com o contexto social. De acordo com Stuart Hall (1997, p.13) o sujeito convive com identidades contraditórias não unificadas por um eu coerente. No contexto da identidade profissional docente, Nóvoa (1992, p.16) afirma a identidade como um lugar de lutas e conflitos, preferindo falar então em processos identitários.

Reconhecendo a natureza controversa deste conceito, optamos por explicar de que forma o compreendemos. Se a identidade é definidora de um *eu*, percebemos que os estudos Bakhtinianos nos levam a uma percepção que inverte os polos:

...uma nova forma de conceber o Eu vai se impondo, e agora não mais como construtor, mas como *constructo* (grifos dos autores). Pensar o eu como *constructo* não joga fora a questão da identidade, mas ela não é vista como ponto de partida. O ponto de partida é o construtor e esse é o Outro. (MOURA e MIOTELLO, 2014a, P.153).

Durante a realização do PROINFANTIL era possibilitado ao cursista refletir sobre seu lugar enquanto profissional e tomar consciência do processo identitário de sua profissão. Porém, esse movimento trouxe à tona um antigo dilema: o conflito entre professor e auxiliar, uma vez que as cursistas não são as regentes de turma. A maneira como cada uma das pesquisadas disseram se sentir professoras girava em torno do conflito sobre as possibilidades do fazer. As diferentes

relações que tinham no ambiente de trabalho mostravam o quanto se sentiam ou não professoras. No caso de Sílvia, essa identidade era instável ao longo do processo, pois que, como “auxiliar”, nem tudo lhe era permitido. Durante a formação, considerava o fato de estar se constituindo professora e as mudanças ocorridas em suas práticas, como relatava no memorial:

*Descobri através do curso que o planejamento é parte importante na área de trabalho que escolhi, por que é através dele que posso elaborar e organizar atividades significativas que atendam os objetivos específicos para a educação infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças. Posso concluir, através dessa escrita, que o curso causou mudanças, tanto na minha vida profissional quanto pessoal. (memorial de Sílvia, 21/03/2011)*

Assim, quando o Outro dirigia-lhe um olhar legitimador do lugar de professora, Sílvia respondia ao diálogo assumindo-o, não enquanto papel, mas como categoria identitária. De acordo com Moura e Miotello: “... a questão que se impõe não é mais a questão da *Identidade*, mas (...) da *Alteridade*. Eu sou pensado, logo eu existo, e penso!”. (Grifos dos autores. 2014a, p. 153)

Contudo, apesar do PROINFANTIL, podemos observar que na prática cotidiana, após a formação, a realidade impedia Sílvia de se sentir e atuar como professora. A começar pelo cargo de ADI, cujo próprio regimento aponta para funções voltadas exclusivamente aos “cuidados” com as crianças (banho, alimentação, higiene geral), sendo a professora responsável pelas atividades consideradas “pedagógicas”. Percebemos que a construção da identidade, neste contexto, é estruturada por meio deste conflito: não há um espaço legitimado para uma prática docente plena. Neste sentido, a cursista observada desabafou em entrevista com a pesquisadora:

*Eu não sou a professora. A única coisa que eu posso fazer são as atividades de cuidado – dar banho, levar as crianças ao banheiro, botar pra dormir... A parte de preparar as atividades, de participar das reuniões é só com elas (professoras). E elas acham que não podem fazer a nossa função, porque são professoras. Então, se elas não querem fazer o nosso trabalho (de ADI) eu também não faço o delas. (Caderno de campo, EMEI Visconde, 18/10/11)*

Entretanto, ao responder a pergunta sobre sua identidade profissional, na entrevista, Sílvia foi enfática ao responder: “*Eu sou professora. Tenho certeza disso. E não desisto. (...) Não vou desistir, eu sou professora, sei que eu posso*”. O Outro, representado pelo PROINFANTIL e seus atores, já havia alargado os horizontes de Sílvia de forma tal que não havia mais aquela que era quando o programa começou. Retomando a obra de Ponzio (2008) - *A Revolução Bakhtiniana* - vemos que o autor considera revolucionário o deslocamento do centro de valor do *eu* para o *outro* promovido por Bakhtin e vivido aqui por Sílvia no processo de construir-se professora.

O modelo proposto pelo PROINFANTIL vislumbrava uma formação que não se limitava ao nível cognitivo, posto que procurou trabalhar com a narrativa, com a escrita e com a constante reflexão sobre a teoria e a prática. A construção identitária estava colocada na formação. Buscava-se uma mudança não só nas práticas e nos discursos, mas também nos sujeitos. Fica clara, nesse processo, a existência de discursos dissonantes dirigidos à Sílvia durante e após a formação. Houve

uma mudança no sujeito, porém ao retornar à prática cotidiana, esta não enxergava as transformações vividas, gerando um conflito entre um sujeito que passa a ser professor, mas não pode exercer essa nova identidade.

A todo o momento, a professora pesquisada tentava se colocar em dois lugares, respondendo a *outros dissonantes*: o de auxiliar, quando estava em serviço, e o de professora, quando projetava seu futuro profissional:

*Aqui no trabalho eu não uso nada disso, porque o meu trabalho é diferente do que eu aprendi lá (no PROINFANTIL). O meu trabalho é mais o cuidar mesmo, não é essa parte, a parte da professora, então eu não consigo colocar em prática no trabalho as coisas que eu aprendi. Coloco em prática na minha vida pessoal, pra não esquecer e eu poder usar quando eu tiver a minha turma. Mas no trabalho eu não posso fazer. (entrevista com Silvia)*

A expressão “quando eu tiver a minha turma” apareceu várias vezes na entrevista, revelando que a consolidação de sua identidade profissional só seria possível quando deixasse de ser auxiliar e se tornasse professora no sentido legal do termo: empossada para tal cargo e função. A memória do futuro de Sílvia se alterara definitivamente, pois, de acordo com Bakhtin (2011) o eu acredita que não se limita ao que é no presente, mas deseja o que está por vir, “só no futuro está o cetro real de gravidade da minha determinação de mim mesmo. Por mais casual e ingênua que seja a forma que venham a assumir esse devido e desejado, o importante é que eles não se situam aqui, nem no passado, nem no presente”. (p. 115-116).

Considerando que a identidade profissional se constrói na relação dialética do indivíduo com a sociedade, podemos dizer que ela se realiza no contexto da prática. No encontro com o outro, no seu excedente de visão.

O fato de que o outro não foi *inventado* por mim para uso interesseiro, mas é uma força axiológica que eu realmente sancionei e termina minha vida (...) confere-lhe *autoridade* e o torna autor interiormente compreensível da minha vida; não sou eu munido dos recursos do outro mas o próprio outro que tem valor em mim, é o homem em mim. Não sou eu mas o outro, investido de afetuosa autoridade interior em mim; quem me guia, eu não o reduzo a meios (não é o mundo dos outros em mim, mas sou eu no mundo dos outros, familiarizado com ele). (BAKHTIN, 2011, p. 141).

No outro contexto, na Creche Conveniada Pedrinho, Lara considerou que a formação pelo PROINFANTIL fez bastante diferença em sua prática, tendo influenciado definitivamente na consolidação da sua identidade docente:

*Não me sentia professora, e eu sabia que a parte didática fazia muita falta, a parte pedagógica, entender como fazer uma criança se estimular para uma atividade. Os recursos estavam a minha volta e eu não conseguia enxergar.*

*(...) Até mesmo quando as supervisoras vêm olhar os diários, o Relatório de Atendimento, elas perguntam se você é professora e eu respondia que era auxiliar. Agora eu respondo: Sou professora e fiz o PROINFANTIL. (Entrevista Lara)*

Mesmo com os problemas enfrentados pelos profissionais das creches conveniadas (carga horária estendida, baixos salários, atrasos no pagamento), Lara demonstrava um sentimento de

pertencimento ao grupo de professores de sua escola, uma vez formada. Nesta instituição, as crianças eram educadas por um único profissional, que nem sempre era professor, mas não havia nenhuma ambiguidade entre quem deveria atuar na esfera do cuidado e da educação, visto que essas se davam de maneira indissociável. Uma vez formada, a ex-cursista Lara parecia se sentir incluída e livre para atuar junto às crianças com quem trabalhava e compartilhar essa trajetória com as colegas de trabalho, como apontou uma das professoras da Creche Pedrinho:

*A Lara faz um trabalho muito bom. (...) Sempre que ela tem uma ideia ela passa para as colegas, e nós muitas vezes chegamos a desenvolver trabalhos juntas. (Entrevista com a professora Nilda)*

Ao pensarmos criticamente a relação entre teoria e prática pós-formação, a pesquisa nos impele ao contraponto entre as práticas realizadas mensalmente ao longo do curso, sob a supervisão da tutora, e as práticas posteriores. Acompanhando a formação de Sílvia e Lara, podemos destacar que as práticas pedagógicas mensais desenvolvidas pelas cursistas ao longo do curso, sempre buscaram levar em consideração, dentre outros temas, o letramento, a cultura, a criação e as brincadeiras infantis. Temas caros ao currículo do PROINFANTIL apareciam como importantes fontes de aprendizado, envolvendo diferentes manifestações culturais, como artes visuais, música e a literatura nas suas mais diversas formas.

Nas observações de campo realizadas para a pesquisa, pudemos constatar que a continuidade do trabalho não foi possível nos dois casos. Na instituição municipal, onde havia professora e auxiliar, Sílvia não encontrou espaço para uma prática na qual estivessem inseridas atividades de educação e cuidado, ficando este sob sua responsabilidade. Já na creche conveniada, com apenas uma profissional responsável pelo grupo, Lara tentava dar prosseguimento ao seu trabalho assumindo integralmente as responsabilidades da educação infantil, entretanto sem seus direitos profissionais garantidos na forma de contratação, carga horária e salário.

É importante ressaltar que a problemática não se apresenta pelo fato da quantidade de profissionais atuando em uma turma, mas sim as diferentes funções que esses profissionais exercem quando uma única função deveria existir, a de professor. Porque não dois ou três professores por turma, ao invés de um professor e auxiliares?

Cerisara (1999) traz à discussão a complexidade da presença de profissionais de duas categorias distintas nas creches municipais de Florianópolis, revelando as tensões presentes nessa forma de organização do trabalho na educação infantil, como problemas decorrentes “quanto à formação, às funções, ao salário, entre tantas outras” (CERISARA, 2002, p.14). Fato é que 16 anos depois, mesmo tempo posterior a LDBEN 9.394/96, essas tensões ainda se fazem presentes nos municípios que admitem a contratação de profissionais com diferentes cargos e funções para o trabalho na educação infantil.



Auxiliar a professora parece significar estar num outro lugar que não é valorizado enquanto pedagógico. Sobre esse lugar, parece haver um consenso entre os funcionários da EMEI, como relatou a diretora da instituição, em entrevista:

*É porque assim, existe aquela questão de quem é professora e quem é o auxiliar né. Então assim, alguns professores, eles veem os auxiliares de forma diferente, está ali para ajudar mesmo; e outros não, eles veem o auxiliar como fazendo aquele trabalho mais de cuidado. (Tânia, diretora da EMEI Visconde)*

Eis o lugar que Silvia ocupa, ajudante ou auxiliar, não o de professora. Se sentir ou não neste lugar tem a ver não só com o cargo que ocupa, mas com as relações que mantém com seus pares, com sua formação e sua prática.

Considerando que essa diferença de “quem faz o quê” não ocorre na Creche Pedrinho, percebemos que o PROINFANTIL trouxe mais benefícios para a instituição não governamental do que para a instituição pública. A identidade construída pela professora Lara tem sido possível em sua prática, mesmo com todas as ambiguidades que passam por essa construção, visto que a mesma continua contratada como auxiliar, trabalhando com uma carga horária estendida e ganhando o mesmo salário, ou seja, não há reconhecimento profissional. Por outro lado, há uma proposta pedagógica voltada para a educação infantil onde o cuidar e o educar caminham juntos, sem hierarquizar os profissionais ou fragmentar as crianças, diferentemente do que ocorre na EMEI Visconde.

De fato, o PROINFANTIL trouxe um problema: qual é a identidade possível a partir dele? Em tese, a proposta é ter professores, na prática são buscados auxiliares que exercem uma função de cuidado dissociado da função educativa. Desta forma, como verificar se há mudança nas práticas, se, das ADIs, não se esperam práticas pedagógicas? Se o seu lugar é o lugar da *não professora*? E as mudanças nas práticas das professoras das creches conveniadas com certeza são indiscutivelmente um ponto a favor para a qualidade no atendimento às crianças, mas como fica o reconhecimento profissional que essa mudança exige? As professoras cursistas transformaram sua identidade profissional? Ao que tudo indica, sim, mas para quê? *Não professoras*, Sílvia e Lara têm a seu favor uma nova memória de futuro.

Talvez possamos sinalizar a iminente ruptura com o cargo e com o município como um dos resultados desta formação. Recentemente foi realizado concurso para professores da Educação Básica de Nova Iguaçu, porém não foram previstas vagas específicas para professores de educação infantil. Tal fato levou os cursistas a recorrerem a outros municípios em busca de realização profissional.

A ambiguidade permeou em grande parte os discursos sobre a identidade das profissionais pesquisadas. A todo o momento uma incerteza sobre quem são, uma incerteza sobre o futuro, assombrava as vozes. O antagonismo contido nos discursos apresentou o tom polifônico dos textos

apresentados nos diferentes contextos da pesquisa: memoriais, campo de trabalho e entrevistas. A identidade se mostrou em toda sua efemeridade, que faz parte de um processo que não se finda, mas que pode caminhar para a superação rumo a uma práxis profissional consistente, que não destoe da formação humana que propôs o PROINFANTIL.

Contudo, cabe aos gestores do PROINFANTIL e de outros programas similares, uma profunda reflexão sobre as suas consequências. Afinal, a quem se destinam? Professores ou auxiliares? Como proporcionar uma formação de professores sem permitir que os sujeitos formados se tornem, de fato, professores? Talvez o programa, em sua configuração inicial, não tenha previsto a entrada de auxiliares provenientes de municípios que também tivessem professores em turmas de educação infantil, o que tem gerado crises também em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro. O exercício de exotopia realizado nesta análise nos sensibiliza pela percepção que essa formação, ao mesmo tempo em que abriu outras possibilidades de vida aos cursistas, também tem causado sofrimento para aqueles que continuam atuando no município e buscando uma identidade que lhes dê segurança de prosseguir na profissão.

Para Bakhtin a constituição do sujeito se dá pela alteridade. O outro me constitui, através de da sua palavra, dando-me forma e acabamento, ainda que este processo não seja linear ou fixo. No caso das cursistas, a palavra do outro não sinaliza claramente para onde vão. O que o outro diz? Os tutores, o programa, a formação dizem que elas se tornaram professoras, o que significaria uma dada identidade; a contratação (cargo) e as professoras regentes dizem outra coisa. Como fica a identidade nesse conflito? Indefinida, já que o outro manda mensagens ambíguas que afetam diretamente a construção da identidade profissional e as práticas das cursistas pesquisadas.

Sobre o ato responsivo em Bakhtin, Carvalho e Motta (2013, p. 26) afirmam que:

(...) temos que a responsabilidade vai se manifestar em situações concretas, através de práticas sociais inseridas em grupos cuja leitura de mundo influencia e limita as ações possíveis. O sujeito tem, então, uma orientação no seu pertencimento para decidir de acordo com os valores de seu contexto, mesmo quando sua ação se opõe a eles. A responsabilidade se manifesta no ato, pois vai demandar uma decisão que implica pesar um sistema moral abstrato e decidir, a partir dele, em cada situação concreta, materializando-o numa ética.

Se no discurso o cuidado aparece como elemento indissociável à educação, na prática nem sempre é valorizado, nem mesmo pela profissional que tem esta função. O desprestígio que é relegado ao cuidado parece não ter sido superado pela formação. Contudo, em diversos momentos, Silvia aproveitava a aproximação afetiva com as crianças como uma oportunidade de interação prazerosa, como na hora das refeições, por exemplo, quando as incentivava a comer sem utilizar a autoridade. Esses momentos pareciam ser agradáveis para as crianças.

*As professoras ajudam a servir os pratos, mas apenas Silvia e as Mães educadoras<sup>2</sup> permanecem no espaço durante o almoço. Silvia incentiva as crianças a comerem, dizendo que está gostoso e que vão ficar fortes. Além disso, orienta algumas crianças para utilizarem a colher... (Caderno de Campo, 25/10/2011).*

Os momentos das brincadeiras livres, quando a professora geralmente estava em outra ocupação (fazendo um recorte ou preparando alguma atividade) e a função de Silvia seria a de “tomar conta” das crianças, eram aproveitados com a observação das crianças de maneira atenta, a ADI participava das brincadeiras com alegria, sendo uma referência em relação à afetividade.

*Silvia guarda alguns brinquedos que estão espalhados pelo chão e Rita liga a TV com o DVD da Xuxa para as crianças assistirem. A professora recorta alguns papéis. Algumas crianças reproduzem as danças do DVD, mas a maioria brinca com outras coisas na sala. Silvia senta em uma cadeira num canto da sala enquanto observa as crianças. Uma menina se aproxima e se aninha em seu corpo, com se estivesse pedindo colo. Silvia a beija e a acaricia. (Caderno de Campo, 23/09/2012)*

É válido ressaltar que as crianças pareciam saber a diferenciação entre as funções que a professora e auxiliar exerciam, pois sempre que precisavam ir ao banheiro, vestir-se, beber água ou nos momentos de refeição era à Silvia que elas recorriam.

Na Creche Pedrinho, Lara, como único adulto responsável pelo grupo, exercia as funções de cuidado-educação sem hierarquizá-las. Ainda durante a formação a cursista revelou um pouco dessa rotina em seu memorial, ressaltando a importância do PROINFANTIL para conseguir realizar de modo mais organizado a rotina que incluía cuidado e educação como fundamentos.

*Ao iniciar o dia, procuro logo preparar a sala, providenciando os recursos para melhor executar as atividades. A higiene do ambiente, a luz, a circulação do ar também são umas das minhas preocupações. Recebo as crianças sempre com muito carinho, cumprimento seus pais, buscando um laço de amizade para conhecer um pouco da história de cada um. Seguir toda a rotina diária com as crianças não é nada fácil, requer muita dedicação e preparação profissional. Foi o que fez muita falta antes do curso do PROINFANTIL fazer parte da minha vida. (Memorial de Lara, agosto de 2010)*

No grupo de Lara, a rotina do cuidado sempre era realizada pela mesma e quando havia outro funcionário disponível, este se disponibiliza a ajudar, como no evento abaixo:

*Uma funcionária da secretaria chega para ajudar com o banho. Primeiro Lara leva as meninas para o banheiro e os meninos ficam com a ajudante. Há dois chuveiros no banheiro e as crianças vão tomando banho em duplas, enquanto as outras aguardam no corredor. A professora distribui sabonete líquido nas mãos das crianças e as auxilia, mas elas tomam banho sozinhas. As nove meninas estão de banho tomado em quinze minutos. Em seguida é a vez dos meninos e o processo é o mesmo. Lara e a ajudante ajudam as crianças a se trocarem. Após este momento Lara fica sozinha novamente com as crianças, que assistem DVD ou brincam enquanto ela penteia as meninas. (Caderno de campo, 06/09/2011)*

O fato de o discurso sobre cuidar e educar estar mais de acordo com a prática na Creche Pedrinho pode ter a ver tanto com o histórico de atendimento da creche conveniada que, tendo sua

---

<sup>2</sup> mães de alunos que auxiliavam nas atividades de cuidado e recebiam R\$ 100,00 como ajuda de custo.

raiz ligada ao assistencialismo e não à escolarização, valorizam mais as relações de cuidado; quanto à possibilidade de um único profissional com as crianças.

Não podemos negar os avanços que a educação infantil sofreu ao longo das últimas décadas. Sua entrada no sistema educacional ratifica o direito das crianças, desde seu nascimento, a frequentarem uma instituição de educação de qualidade, onde tenham suas características específicas respeitadas. Encontrar um caminho em que creches e pré-escolas situem-se num campo diferenciado do Ensino Fundamental e do assistencialismo constitui-se um desafio que implica na formação profissional e, sobretudo, na superação histórica de uma realidade marcada pela opressão. Por outro lado, é necessário pensar o cuidado como uma característica inerente ao humano, que engloba (ou ao menos deveria) todas as relações pessoais, sendo, portanto, indispensável à vida.

Embora a teoria pretenda uma concepção de infância e educação infantil específica, buscando garantir às crianças pequenas o direito a uma educação que atenda a suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas, ou seja, concebendo a criança como um todo, a dicotomia entre educar e cuidar continua resistindo, concebendo práticas de uma educação fragmentada, tanto em relação à compreensão de infância quanto em relação à função docente. Neste sentido, é preciso repensar tanto os cursos de formação de professores quanto às políticas municipais. Conforme aponta Campos:

Em primeiro lugar, se realmente acreditamos em uma visão integrada da educação infantil, teríamos de repensar o perfil dos dois tipos de profissionais mencionados no início. Ou seja, tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (1994, p.38).

Se pensamos não ser possível cuidar sem educar ou educar sem cuidar, parece legítimo argumentar que todos cuidam e educam. Entretanto, a ação educativa precisa ser uma ação consciente e intencional. E só é possível tomar consciência e transformar a prática através do conhecimento. Conhecimento este que precisa se legitimar na educação infantil, compreendendo que ações historicamente reconhecidas como subalternas podem contribuir positivamente para formação humana, tão necessária nos dias hoje.

## **Considerações Finais**

Este estudo analisou algumas implicações do PROINFANTIL nas práticas de duas professoras cursistas de Nova Iguaçu. Buscamos compreender como esta formação afetou a maneira como se concebiam professoras.

O trabalho foi orientado pela compreensão de que as experiências de formação dessas profissionais podem e precisam ser narradas, sobretudo por se tratar-se de professoras de educação infantil, que historicamente são marcados pela desvalorização. Neste sentido, é urgente que esses profissionais se percebam enquanto autores de seus discursos. Compreendemos também que a formação, inicial e continuada, é direito dos professores e, mais que isso, é uma importante conquista à garantia do direito a uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Por isso a opção pela construção de uma base teórica na perspectiva da linguagem, da experiência e da práxis norteou este trabalho.

As situações apresentadas marcam uma experiência de pesquisa que, não se propondo à generalização, aponta para uma situação que possivelmente se repetiu nas outras EMEIs e Creches Conveniadas cujos professores fizeram a formação do PROINFANTIL em Nova Iguaçu. Não há como permanecer indiferente à própria situação quando se participa de uma formação crítica, onde há a possibilidade de reencontro com sua própria história e com a narração de sua experiência. Ainda que não seja fácil transformar a realidade de um sistema educacional que não demonstra interesse por uma valorização coerente da educação infantil, o programa abre outras perspectivas aos profissionais que participaram da formação, ao ampliar a visão de criança como ser integral, sujeito social, que necessita de atendimento que atendam suas especificidades, e ao possibilitar, diante da formação, condições para a participação de concursos para professores do segmento, mesmo que seja em outros municípios. Claro que o objetivo do programa não foi o de retirar os profissionais de suas instituições, mas como o mesmo não previu a complexidade que se apresenta em alguns municípios, essa é uma possibilidade para que as professoras trabalhem mais felizes e em condições mais dignas. Pensamos com Moura e Miotello (2014) que a identidade presta, desde que o olhar do outro, seu ato responsável, me liberta e me constitui em relação.

... a minha identidade é uma concessão do outro (...) Não sou o Barão de Münchhausen me puxando do atoleiro dos pensamentos pelos meus próprios cabelos. (...) minha identidade me é concedida na relação com o outro, apesar de mim. (p. 9-10).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética, epistemológica. In Freitas, M. T. A; Jobim e Souza, S e Kramer, S. (Orgs) Ciências Humanas e Pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- \_\_\_\_\_. Estética da Criação Verbal. tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL, Constituição da República federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. LDBEN. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. Lei no 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf) Acesso em 10 jan. 2011.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. MEC, SEB. Brasília: 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 12 de Outubro de 2011. .
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.
- CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil, IN: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994.
- CARVALHO, C. R.; MOTTA, F. M. N. Escrever Responsável sob as condições do deserto (O compromisso com o outro e a contemporaneidade) Revista Teias v. 14, n. 32, pp. 12-35. 2013
- CERISARA, A. B. (Org). Educação infantil: temas e debates. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.
- KRAMER, S. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. (Orgs.) A alteridade como lugar de incompletude. São Carlos: Pedro & João, 2014.
- \_\_\_\_\_. Deslocando a identidade um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. IN MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. (Orgs.) A alteridade como lugar de incompletude. São Carlos: Pedro & João, 2014a, pp. 153-170.

MIOTELLO, V. A consciência que se alarga. IN GRPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe - UFSCAR. Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em inter-ação. São Carlos: Pedro & João, 2014, pp. 68-72.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PONZIO, A. A revolução bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2008.

\_\_\_\_\_. Encontro de Palavras. São Carlos: Pedro & João, 2010.

SANTOS, E. C. Levantamento sobre a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SFB, 2011