



Educação Unisinos

ISSN: 2177-6210

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Oliveira, Carla de; Martins, Maria do Carmo  
Memórias de professoras: (re)pensando a formação docente e o trabalho na creche  
Educação Unisinos, vol. 21, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 415-424  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.15>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449656535016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UNISINOS  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Memórias de professoras: (re)pensando a formação docente e o trabalho na creche

### Teachers memories: (Re)thinking teacher training and work in the nursery

Carla de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Campinas  
carlaoli@g.unicamp.br

Maria do Carmo Martins<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Campinas  
carminhapousa@gmail.com

---

**Resumo:** O artigo aborda historicamente a formação profissional para o trabalho com a educação infantil, tomando por objeto uma creche universitária paulista e as experiências de formação que ocorreram com seu grupo de professoras. Nele, veiculamos as memórias dessas profissionais, em uma dinâmica de produção de pesquisas que utiliza entrevistas, em articulação a demais documentos impressos, encontrados nos arquivos da instituição. Insere-se na história da formação docente, refletindo sobre políticas e culturas da formação de educadores. Como resultado, verifica-se como as depoentes vinculam suas experiências de trabalho e a experiência acadêmica, revisitando suas práticas e promovendo a emergência de novos significados para suas carreiras e o trabalho pedagógico. Por fim, refletimos sobre a busca por uma identidade profissional docente da educação infantil, em especial em relação aos que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade.

**Palavras-chave:** Educação infantil, memória educacional, formação docente.

**Abstract:** The article discusses, historically, professional qualification of teachers who work in nursery, taking as object a day care located into a university in São Paulo, focusing experiences that occurred with this group during academic formation. We bring these professionals' memories, in a dynamic of research production that uses interviews, and, in a complementary way, documents from the institutional archive. The research falls within the history of teacher education reflecting on policies and cultures of teacher training. As a result, it is verified how the deponents link their work experiences and academic experience, revisiting their practices and promoting the emergence of new meanings for their careers and the pedagogical work. At the end, we reflect on the search for a professional identity in early childhood education, especially in relation to the care of children from 0 to 3 years old.

**Keywords:** Child education, educational memory, teacher training.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas. Rua Carlos Chagas, 301, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 13083-878, Campinas, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 13083-865, Campinas, São Paulo, Brasil.

## Introdução

E teve uma vez quando eu tava cursando a faculdade que a diretora me chamou na sala dela e falou: mas pra quê tanta pedagogia na creche? Não precisa! (Ana, 2014).

A citação que dá início ao texto refere-se à memória de uma professora de educação infantil que, há mais de vinte anos atua em uma creche localizada em uma universidade na cidade de Campinas, em São Paulo. Ana, com seu depoimento direto e cortante, abarcava, de uma só vez, uma problemática histórica, no que se refere à formação para o docente que atua junto às crianças pequenas e à concepção de gestores que, de forma pragmática, interpretam este trabalho, considerando-o apartado da condição pedagógica que nele se apresenta<sup>3</sup>.

Afinal, por que ser pedagoga, se o trabalho ocorrerá em ambiente de creche? Para que a graduação em nível superior, em um trabalho marcado por práticas como banho, troca de fraldas, alimentação, sendo estas interpretadas como práticas de cuidados e associados às condições de saúde dos bebês?

As especificidades do trabalho na creche, a atuação e formação dos profissionais inseridos neste espaço têm sido discutidas por autores como Campos (2002), Kishimoto (2005), Barbosa (2014) e foram norteadoras na pesquisa sobre a formação profissional e a vinculação desta no ambiente de trabalho, como é o caso da Creche da Área da Saúde (CAS), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que apresentamos neste artigo.

Nele, refletimos sobre a história da educação infantil, enfocando experiência de profissionais que trabalharam nesta creche desde sua fundação em 1990, até o ano de 2015, tomando-as como sujeitos que, em suas práticas de rememoração, conectam experiências de trabalho e de formação acadêmica, ponderam suas ações atuais e passadas, promovendo a emergência de novos significados para suas carreiras profissionais e para o trabalho pedagógico. Com isso, buscamos pensar historicamente a creche como espaço educativo e compreender elementos expressivos da identidade profissional docente de professoras que atuam com os bebês. Durante a pesquisa que subsidiou o artigo, revisitamos a história de uma das creches que essa universidade mantém em seu organograma e orçamento e, embora as creches universitárias da Unicamp já tivessem sido objeto de estudos por outros autores, a CAS, em especial, ainda

não havia sido investigada na relação entre sujeitos e sua configuração institucional<sup>4</sup>.

Trabalhamos com as memórias reveladas e as lembranças ativadas no processo investigativo, tendo por foco a colaboração entre pesquisadores e as depoentes, parâmetro para as questões metodológicas e éticas na pesquisa narrativa. Tomamos a memória como uma categoria para tratar da experiência contada ao outro, como referencial para abordar as vivências das professoras de creche e, assim, trabalharmos em sistema de parceria investigativa. O enredo foi, portanto, tecido com fios das memórias de mulheres como Ana. As memórias foram reunidas por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas. Depois, em forma de texto e com acesso às gravações, as entrevistas foram reapresentadas às depoentes, que puderam participar da seleção das informações que gostariam de ver preservadas<sup>5</sup>. O uso de outras fontes documentais corroborou para a construção narrativa, no sentido de compor, e não confirmar, aquilo que as memórias puderam abarcar.

O trabalho a partir da memória como construção social apresentou um diferente recorte daqueles que foram encontrados em outros trabalhos sobre a condição das creches universitárias e, especialmente, a creche onde trabalham as colaboradoras da pesquisa.

A construção de uma narrativa que partisse das memórias de professoras de uma creche, com histórias de vida e formação sempre articuladas em narrativas pessoais, nos permitiu refletir sobre os processos pelos quais a educação infantil passou ao longo dos anos. Suas histórias, inseridas em um contexto político, social e cultural, contribuem para a reflexão acerca da infância e da formação de profissionais da educação que lidam diretamente com ela. Como pontuou Goodson (1992, p. 75),

A vida dos professores pode ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida da sociedade esclarecendo assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo.

Um ponto fundamental refere-se aos percursos para a qualificação profissional das professoras que, ao narrarem acontecimentos desde o período de ingresso na instituição, ainda sem nenhuma formação acadêmica ou profissional específica, conseguiam, aos poucos, rememorar seus caminhos rumo à graduação em nível

<sup>3</sup> Nome fictício escolhido pela própria professora entrevistada na condição de colaboradora da pesquisa.

<sup>4</sup> Palmen (2005), abordou a implementação das creches universitárias estaduais paulistas com ênfase no surgimento de cada uma delas. Fagundes (1997) estudou a creche da UNICAMP inaugurada na década de 1980, denominada CECI. Pinheiro (2006), Arnais (2003) e Oliveira (2014) abordam a formação profissional, a inclusão social e a história da creche em seus respectivos trabalhos.

<sup>5</sup> Pesquisa desenvolvida com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) Unicamp Processo n. 299.841.

superior, além de trazerem à tona uma série de cursos, palestras ou eventos em que participaram e aos quais atribuíram sentidos variados em relação aos seus saberes/fazeres cotidianos.

Ao emergirem tais dados, a investigação ganhou contornos sócio-históricos, pois tais lembranças e referências factuais se relacionam diretamente com mudanças no cenário nacional. Foi o caso, por exemplo, da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica do país, em 1996, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Brasil, 1996, LDBEN 9.394/96) e que as entrevistadas associaram com palestras e debates na creche, como experiência formativa, como rememorou Ana,

Eu lembro que a gente tinha assim a formação com a pedagoga, sempre teve a formação. Ela vinha com algumas coisas novas até mesmo da LDB, tinha reunião uma vez no mês, no sábado vinha todo mundo. Aí, tinham os encontros, as jornadas dos educadores, mais uns cursos específicos.

Componente de um conjunto de investigações com narrativas, no qual nos dispomos a compreender as permanências e as mudanças culturais e políticas da formação profissional em educação, a partir de concepções construcionistas da história, a pesquisa que subsidiou esse artigo abarcou as histórias de vida das depoentes como sinônimos de documentos de vida e, com elas, procuramos construir elementos para a história da profissionalização docente. Referenciadas em Goodson e Gill (2011) e Plummer (2001), as histórias e memórias foram editadas, interpretadas e apresentadas ao leitor em conjunção com outras fontes.

Para tanto, trabalhamos com depoimentos que nos favorecem no contato com histórias tópicas ou completas, mas suas apresentações aos leitores são sempre construídas em versão triangulada entre a forma como foi contada, outros testemunhos (o que inclui os dos pesquisadores) e demais documentos históricos, buscamos compreender a subjetivação docente e a seleção dos saberes como elementos importantes na cultura do ensino (Martins, 2015).

No artigo recorre-se à história deste ambiente e à problematização da formação e do trabalho na creche, visando, sobretudo, contribuir para que a educação infantil seja consolidada no âmbito educacional como primeira etapa da educação básica.

## Memória e História construindo narrativas

Ao final de uma série de apontamentos acerca do conceito de história, Walter Benjamin (1985), já no

Apêndice de sua obra “Magia e Técnica, Arte e Política”, alertava o historiador acerca dos perigos de se considerar a história como uma mera sucessão de fatos ocasionados um após outro. Para ele, um fato torna-se histórico “graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios”. E completava a questão trazendo a importância do historiador captar “a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada” (1985, p. 232).

Gagnebin (2006), Bosi (2003) e Martins (2007) contribuem com o entendimento desta proposta benjaminiana, inserindo a questão da memória como importante elemento para pensarmos a articulação do presente e do passado, valorizando fontes de rememoração e buscando compor uma discussão histórica apartada do historicismo. Tal proposta com a memória busca ir além de uma narrativa histórica centrada em fatos, que descreve e cria um sucedâneo de acontecimentos e, em certa medida, produz uma temporalidade linear.

Assim, procuramos compor uma história que articulasse o presente ao passado e que nos fizesse compreender as lembranças cintilando nos momentos significativos das narrativas pessoais. Dessa maneira, o conceito de rememoração em Gagnebin (2006) foi fundamental para tal articulação. Segundo ela, a rememoração permite,

Uma certa ascensão de atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, pois não se trata somente de não esquecer o passado, mas também de agir sobre o presente (Gagnebin, 2006, p. 55).

Tal escolha não se restringe às referências metodológicas, mas estão contidas nas características do próprio objeto de investigação: a educação infantil pela ótica das professoras da creche, evitando uma historiografia que enfatiza um percurso único trilhado pelas instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas. Não há, contudo, a pretensão de sair em defesa de uma história narrada a partir da memória em sobreposição a inúmeras outras possibilidades narrativas. Juntamente com tantas outras, a memória possibilita contar uma história de forma simples e humanizada.

As colaboradoras depoentes deste artigo são cinco mulheres, que ingressaram na condição de recreacionistas/cuidadoras nesta instituição, em um período histórico em que não havia exigência de formação para atuarem com as crianças na faixa etária de 0 a 4 anos de idade.

Elas compõem o grupo mais antigo de profissionais trabalhando nesta instituição com os bebês, por terem

sido aprovadas no primeiro concurso público na função de “recreacionistas”. O resultado do concurso público apresentava cinquenta nomes de mulheres na lista de aprovadas e, cinco delas continuavam como professoras em exercício no momento em que iniciamos a pesquisa. Quando consultadas sobre a possibilidade de construir uma história em parceria, se dispuseram a participar. Elas escolheram novos nomes ao concordarem participar da pesquisa, e os associaram a elementos pessoais que gostariam de preservar, mas que possuíam relações diretas com a trajetória profissional. Ana, Antonia, Eliana, Flor e Maria Queiróz são as depoentes<sup>6</sup>.

Em comum, as cinco professoras nos relatam que, embora não fossem inicialmente graduadas em nível superior, posteriormente ao ingresso no trabalho, todas se formaram pedagogas. Apesar da progressão na carreira com algum acréscimo salarial, suas histórias são marcadas por lutas e conflitos de uma profissão que é considerada por elas como socialmente desvalorizada.

Elas também vivenciaram a experiência de trabalho inicialmente regulamentada por uma legislação que não as inseria na condição de profissional da educação. Contratadas em período anterior à promulgação da LDBN 9394/96 e seus adendos, em especial a Lei nº 12.796/13, que alterou o status da educação infantil, inserindo-o no nível da educação básica e vinculou a formação profissional ao ensino superior, a condição contratual das recreacionistas, assumida pela creche universitária desafiava as questões pedagógicas.

As lembranças dessas mulheres cuidadoras mostram as dificuldades enfrentadas para alcançarem a paridade à condição de professoras. Hoje, sendo graduadas em nível superior, têm seu registro de trabalho como Profissional da Educação Básica e suas histórias se confundem com a luta para que a creche fosse efetivamente reconhecida como espaço educativo, e não apenas identificada como espaço de acolhimento para crianças cujos pais são trabalhadores da instituição<sup>7</sup>.

Historicamente, como já reiterado pela bibliografia, as creches foram fundadas com o objetivo principal de amparo às crianças pobres, vinculadas às entidades filantrópicas, religiosas e assistenciais. Ressaltamos, entretanto, com Kuhlmann Jr. (2000) que a vinculação à educação básica na atualidade, não invalida propostas que uniam cuidado, assistência e educação das crianças, como ocorria na proposta inicial de trabalho das creches.

Ao destacarmos, porém, os percursos pessoais e formativos, pudemos problematizar, com as narrativas das professoras, o contexto de atendimento social da comunidade universitária. A historicidade da creche em foco no artigo refere-se a uma construção social que, imersa em disputas, lutas e tensões, aos poucos, passou a configurar e demarcar a construção de um espaço educativo, no qual práticas de educativas eram disputadas por membros da comunidade de pais e de gestores da instituição.

O destaque das narrativas das depoentes como integrantes dos conflitos, entre suas missões e os interesses da instituição, amplia a concepção de construção social, considerando que tanto elas quanto a instituição se inserem em contexto histórico, político e social. Compreender a creche neste contexto é de suma importância para também vincularmos a experiência pessoal e a compreensão do trabalho destas professoras.

## As creches: da fábrica de tecidos à Universidade

Autores como Kuhlmann Jr. (2000) ressaltam que no Brasil, a primeira creche inaugurada foi no ano de 1899, dentro da “Fábrica de Tecidos Corcovado”, no Rio de Janeiro, para atender filhos de operários trabalhadores. Tal iniciativa emergiu em um contexto de discussões sobre a importância que a instituição creche poderia ter na sociedade. Afinal, na Europa a creche já funcionava e aqui, publicações como o jornal “A mãe de família”, tratavam do “sucesso” que tal abrigo para as crianças pobres alcançava em termos sociais<sup>8</sup>.

No contexto nacional, a emergência da mulher no mundo do trabalho, a questão da “roda dos expostos” também eram configurações sociais que corroboravam para o surgimento da creche enquanto instituição de abrigo e assistência às famílias e seus filhos em condições econômicas desfavoráveis.

No início do século XX várias iniciativas possibilitaram o surgimento da creche como instituição de proteção às crianças. De acordo ainda com Kuhlmann Jr. (2000), o “Instituto de Proteção e Assistência do Rio de Janeiro” foi um órgão responsável por criar várias creches naquele Estado. Já em São Paulo, a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva” organizou o atendimento em creches. Eram instituições de natureza beneficentes, filantrópicas ou de assistência as principais responsáveis

<sup>6</sup> No período de escrita deste artigo, Antonia era a única professora que já não estava mais atuando por haver se aposentado.

<sup>7</sup> As professoras da creche estão inseridas na Universidade dentro da carreira PAEPE – Profissionais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão. De acordo com a deliberação CAD (Câmara de Administração) A-004/2010, o cargo de “Profissional da Educação Básica”.

<sup>8</sup> Jornal *A mãe de família*: publicado no Rio de Janeiro, circulou entre os anos de 1879 a 1888. Seu acervo digitalizado encontra-se no site da Biblioteca Nacional, e, possui quase todas as edições, estando incompletos somente os anos de 1879, 1883 e 1887. Das edições encontradas, a palavra “creche” aparece em nove exemplares, sendo sempre defendida a sua necessidade para a sociedade.



pela oferta de creches neste período, sem que houvesse ainda iniciativa governamental, como destacou também Spada (2005), ao enfatizar a ausência de participação estatal na oferta dos serviços.

Uma paulatina expansão de creches ocorreu na primeira metade do século XX, tendo o foco na responsabilização social dos setores produtivos e instituições tradicionais, como a igreja e as entidades beneficentes, que ofertariam o serviço à população trabalhadora. Um dos marcos políticos relacionados a essa oferta foi a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, que em seu artigo 389, definia que a empresa contratante da mulher passava a ter responsabilidade na oferta do serviço, atendendo os casos do aleitamento, porém reiteravam que isso deveria ocorrer em ambientes em que trabalhassem ao menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade.

Assim, como nos aponta Vieira (1988), outras organizações sociais, como o Departamento Nacional da Criança (DNCr), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e mesmo o Ministério da Educação e Saúde, pontificaram a criação de políticas destinadas à assistência à maternidade com as creches a partir da década de 1930.

Genéricas e sem maiores especificações, as políticas pontuais de proteção à infância eram prescritas, embora com dificuldades de implantação massiva. Foi, contudo, na década de 1980 que a creche teve expansão no cenário nacional. Especialmente no período da redemocratização da sociedade no enfrentamento da ditadura civil-militar (1964-1985) e, na presença de movimentos sociais, a luta por creches se amplificou. Ainda associada à inserção das mulheres no mercado de trabalho, a luta histórica por elas apontou para a ampliação das instituições, e, finalmente, pressionou o Estado a se posicionar frente às demandas. Sader (1988) destaca que ocorria uma crescente e ativa participação da mulher em todos os setores e ocupações produtivas. A participação ativa dessas mulheres associava-se ao crescimento das creches.

Fruto deste cenário de lutas e conquistas, a Creche Área de Saúde da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi inaugurada em 1990, dando continuidade a um projeto das universidades públicas do Estado de São Paulo que, a partir do Decreto 18.370 de 08/01/1982 determinou a criação do Programa Centros de Convivência Infantil (CCI) na tentativa de atender a demanda das mulheres trabalhadoras das universidades públicas do Estado.

Ela não foi o primeiro CCI da universidade, tendo em vista que um, anterior, já havia sido criado em 1982, atendendo bebês em período de amamentação, posteriormente expandindo o atendimento para crianças de maior idade. Por meio de um convênio com a prefeitura

do município de Campinas, ainda na década de 1980, o atendimento às crianças foi expandido na universidade e foi aberta uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI no campus, no mesmo espaço físico onde funcionava o CCI, mas tarde denominado CECI. Juntos, os dois órgãos, passaram a atender também crianças até seis anos, contemplando então, creche e pré-escola.

Além disso, o Programa de Desenvolvimento Integral à Criança e Adolescente – Prodecad completava uma rede de atendimento aos filhos de funcionários da universidade, atuando como educação não formal em período oposto ao da escola de ensino fundamental.

A Creche Área de Saúde surgiu, porém, no começo dos anos de 1990, com características distintas do primeiro CCI, uma vez que era destinada a atender filhos e filhas de mulheres trabalhadoras da área de saúde da universidade, contando com recursos financeiros oriundos do hospital universitário e funcionando aos sábados, domingos e feriados.

Foi, portanto, no escopo de um programa de ampliação ao atendimento aos filhos e filhas dos funcionários da instituição universitária, que as depoentes se inseriram no quadro de funcionárias da universidade. E foi na condição da creche passar a fazer parte da educação básica nacional, visando contemplar ações pedagógicas que elas foram impelidas a construir uma nova trajetória rumo à profissionalização docente.

Contudo, suas memórias destacam os conflitos e contradições de tal percurso, que eram também relativos às concepções e investimentos de ordem da gestão educacional, para que elas, como profissionais passassem a ser professoras. Dentre as questões, apontava-se para um dilema falacioso sobre a formação. Afinal, a formação garantiria uma maior qualidade ao trabalho cotidiano na creche? E o reconhecimento profissional da função do professor de educação infantil teria na creche um dos seus pontos de sustentação?

## Rememorando experiências, trabalho e formação profissional

As cinco professoras entrevistadas, ingressaram na Creche Área de Saúde em seu primeiro dia de funcionamento. Além de atingirem uma pontuação mínima na prova de conhecimentos gerais realizada em seu concurso, era exigida alguma experiência com crianças pequenas, ainda que tal atuação fosse na condição materna, como nos relata Ana:

Minha ex sogra trabalhava aqui e falou que ia ter um concurso pra professor, não, pra recreacionista [...] e que tinha que ter experiência com criança, não importa ser professora

ou ter trabalhado em alguma creche, não. Tinha que ter experiência com criança e eu tinha experiência com meu próprio filho.

Antonia também não tinha nenhuma experiência de trabalho em creche quando aprovada no concurso, e memorizou sua atuação com crianças antes deste período,

Então, eu estava no hospital. Porque na verdade assim, eram duas coisas que eu tinha um sonho, era ser professora e ser enfermeira. Primeiro era ser professora, mas era aquela coisa de criança né, que você tem sempre uma professora que você gosta e admira. Mas depois, quando eu tinha uns 15 anos eu decidi que ia ser enfermeira. [...] Aí no caminho eu falei, meu Deus não é isso que eu quero. Eu trabalhava na pediatria e aí assim, me deixava muito triste as coisas, sabe, eu ficava deprê mesmo.

Na condição de funcionárias já contratadas as cinco mulheres passaram por uma espécie de treinamento para a função. Realizaram um estágio na outra creche da Unicamp e, participaram em algumas palestras e orientações com a equipe técnica da época, que era composta por profissionais de enfermagem, psicologia, serviço social, nutrição e pedagogia. Ana relatou sobre este processo e os saberes que seriam valorizados:

Do jeito de trocar, o banho a alimentação, mais voltada mesmo pra higiene pessoal e o cuidado mesmo com as crianças. É, e também depois o meu estágio foi no berçário do CECI. Lá naquele prédio, lá embaixo. [...] Depois que terminou que elas foram separar as professoras pros módulos que era berçário, maternal I e maternal II, elas disseram que eu tinha perfil pro berçário. E eu adoro o berçário!

Por cerca de uma década, o trabalho se desenvolveu seguindo uma rotina de trabalho com as crianças e, embora as memórias das professoras trouxessem fortemente práticas de cuidados com as crianças como pesagem semanal dos bebês, muitas trocas de fraldas e exigência de muita limpeza no ambiente, o período foi também marcado por algumas iniciativas educativas, trazidas pela equipe de profissionais da pedagogia, que tinham cargos de supervisão do trabalho em conjunto com a enfermagem.

Como veremos no depoimento de Maria Queiróz, tais rotinas não se inseriam na ordem pedagógica propriamente, mas eram entendidas como a passagem do tempo útil com as crianças, ou seja:

A gente dava o lanche, depois ia para o parque, fazia atividade, atividade não, brincava de bola, bambolê, brincava. Depois da brincadeira a gente entrava, ia tomar banho, trocava, depois ia para o almoço, almoçava, dormia, aí a

mãe chegava e ia embora, não tinha aquele planejamento que você faz todo.

O destaque dado à ausência do planejamento é o que se pode perceber como elemento fundamental da ordem pedagógica e que ainda não lhes era facultado. Fazer a atividade por saber sua finalidade e atribuir sentido a elas, e não fazê-la apenas como cuidado ou zelo na passagem de tempo, parece ser essencial na condição pedagógica, segundo a depoente.

À continuação, Maria Queiroz contou que algum tempo depois, tiveram início algumas práticas de planejamento do trabalho, porém ainda de maneira desconectada às ações das recreacionistas com as crianças, pois era organizado pela pedagoga e trazido somente para a execução:

[...] depois que começou o planejamento. Aí a coordenadora já tinha o planejamento semanal que ela fazia, era ela que fazia e a gente desenvolvia aquilo lá. [...] o projeto era uma folhinha, não tinha esse projetão que a gente faz hoje, com objetivos, essas coisas. [...] tinha projeto mas já vinha pronto, era ela quem dava para a gente fazer, para executar.

As professoras destacaram ainda a participação em eventos como palestras, jornadas dos profissionais da creche, discussões em serviço sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já ao final da década de 1990, entre outras, como suas primeiras aproximações com o saber que as colocava em torno de um saber/fazer docente e que valorizariam a relação pedagógica.

Flor relata,

E eu lembro que na creche sempre teve um tipo de formação em serviço [...] a gente lia algumas coisas, até mesmo da LDB, a gente tinha reunião, às vezes uma vez por mês no sábado vinha todo mundo. Aí tinham os encontros, tinham as jornadas. Tudo isso enriqueceu sim.

Com a promulgação da LDBN, o final dos anos 90 e início dos anos 2000 foi marcado por uma série de mudanças no cenário da creche. Dentre elas assinalamos duas: a retomada dos estudos acadêmicos por parte das recreacionistas e a abertura de dois novos concursos públicos para o trabalho junto às crianças. Sobre o primeiro aspecto, Eliana nos apresentou dados sobre um discurso amedrontador que começava a aparecer dentro da creche:

Tinha um boato assim, que quem não fizesse o magistério ia ter que sair da creche, então pensa o medo que o povo ficou! Como que a gente ia largar as crianças! [...] Mas eu fiquei com tanto medo de ficar longe das crianças que eu fui fazer. E logo que terminei já iniciei a pedagogia.

A dificuldade da retomada dos estudos, como necessidade para manutenção no trabalho também foi citada por Flor:

Não me lembro muito bem, mas eu acho que foi porque disseram que se não tivesse o magistério não ia poder ficar na creche, aí a maioria começou a estudar, e eu lembro que as meninas iam ter que estudar longe, e com isso o que aconteceu: essas meninas trabalhavam à tarde, e à tarde tínhamos menos crianças e menos adultos, então nós tivemos que socorrer a turma da tarde. E eu trabalhava de manhã, aí eu tinha que revezar, ia um dia de manhã, outro dia à tarde, porque esse curso tinha só lá em Paulínia, então elas tinham que sair mais cedo pra pegar condução e ir estudar à noite.

Mesmo imersas nas dificuldades e movidas pela pressão para a manutenção do emprego, as recreacionistas da creche retomaram os estudos no início dos anos 2000. Fizeram o curso de magistério e, em seguida, iniciaram o curso de nível superior em Pedagogia.

Além disso, a abertura de dois novos concursos públicos para atuar na creche foi um fator importante de mudança em direção à formação profissional. O primeiro deles, ocorrido em 2003, trazia ainda a nomenclatura de recreacionista, mas já exigia a formação em magistério ou que o candidato estivesse cursando Pedagogia. No ano seguinte, outro concurso foi aberto, mas com a nomenclatura de “Professor de Educação Infantil Nível Médio”.

Ao mesmo tempo em que a chegada das novas professoras trazia outro olhar para o trabalho, também geravam conflitos entre uma “equipe capacitada”, como eram chamadas pela equipe técnica, e as “antigas” que começavam seus estudos, mas que tinham uma década de experiência com as crianças. E, embora este tema não fizesse parte do roteiro inicial de entrevista das professoras, todas as cinco fizeram questão de abordá-lo.

Ana, por exemplo, destaca que a “coordenadora falava umas besteiras” sobre a chegada de novas professoras, já graduadas, e que o teor da conversa era sempre “[...] no sentido de que a gente era burra e não sabia nada, era assim que a gente se sentia”.

A percepção das hierarquias, opondo profissionais capacitados e outros considerados “não capacitados”, a denúncia sobre as agressões vivenciadas ao serem comparadas com as novas e graduadas profissionais da educação e a compreensão destas situações como besteiras pronunciadas pela equipe técnica, denota que a decisão de retomar os estudos profissionais não ocorreu apenas pelo medo da perda do emprego, mas também como reação e resposta à desvalorização do trabalho cotidiano que elas realizavam.

Todavia, apesar de as relações serem conflituosas, a equipe de professoras foi aos poucos se integrando,

mesclando saberes e distintas práticas no cotidiano com os bebês. Eliana destacou pontos positivos da chegada das novas professoras,

Quando chegavam as colegas novas, traziam experiências, porque nós ficamos muito tempo só nós aqui [...] eu trabalhei praticamente doze anos com a mesma colega, tinha assim, no módulo, mas a gente não trocava, não tinha a experiência que tem agora, e... eu lembro bem do primeiro concurso que teve, depois acho que de 16 anos, e que chegaram as colegas novas assim e traziam ideias novas, coisas novas, eu acredito que elas aprenderam com a gente e nós aprendemos também, mas era muito bom.

Segundo Eliana ainda, havia uma distinção entre o saber teórico, que as novas colegas possuíam mais do que elas, e o saber prático, que elas possuíam como domínio, o que gerava algum incômodo. Este saber refletido, teorizado também marcava a relação delas com a formação. Ela afirma:

Aprendemos tanta coisa, e assim, tinha coisa que a gente via e ria porque a gente tava lá na aula e a professora falava alguma coisa e uma olhava pra outra e ria, porque ela falava de coisas que a gente fazia e não sabia o porquê. Ela tava mostrando pra gente a teoria.

Por sua vez, Flor indica que,

O magistério ajudou muito! A faculdade também ajudou. Porque nas aulas nós conversávamos entre nós. Tinham pessoas de outras áreas que também contribuíram, porque nessa época o Estado começou a pedir para os professores de outras áreas a pedagogia também. [...] O magistério foi uma coisa muito gostosa. Eu acho que o conhecimento amplia, te abre novos horizontes. Você aprende mais, presta mais atenção, fica com o ouvido mais atento nas crianças.

Contudo, algumas memórias apresentaram divergências em relação à validade do ensino superior quanto à valorização do saber/fazer dos profissionais da creche.

No depoimento de Antonia, a crítica em relação ao curso de graduação em Pedagogia, a articulação teoria e prática, ou mesmo conteúdo acadêmico e os subsídios para as práticas na creche, não se estabeleceu. Ela afirma que

[...] depois que a gente foi estudar, a gente passou a ver que sempre tem algo a mais que a gente pode fazer, então o magistério foi muito bom, pra mim foi melhor que a faculdade. A faculdade pra mim foi uma furada, na verdade só serviu pra melhorar meu salário, por causa do diploma, tanto que quando eu fui fazer eu pensei: é melhor isso do que nada.

A crítica aos currículos dos cursos de graduação que formaram tais professores revela ainda que as antigas



recreacionistas, agora em formação acadêmica, reconheciam a ausência de componentes específicos para o subsídio com o trabalho com os bebês. Isso vai ao encontro do que nos explica Kishimoto (2005), que ao analisar relatórios de avaliação de cursos de Pedagogia no período de 1998 a 2001, ressaltou a falta de especificidade com relação às questões da educação infantil e pedagogia da infância. Para a autora, os conteúdos apresentados de forma fragmentada e a questão do desenvolvimento da criança concebido de maneira teórica e positivista dificultam a formação do professor.

Assim, quando as memórias das professoras questionam sobre o pouco aprendizado que tiveram em seus estudos, não estavam dizendo que estudar não é importante, mas sim, que o currículo da graduação poderia ser revisto.

Há que se discutir a importância das práticas de cuidado na creche como atuação indissociável do trabalho educativo. A troca de fraldas, por exemplo, é função do professor, e deve ser considerado como um momento tão importante dentro da rotina como outras vivências tidas como pedagógicas. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 5) contribui para o diálogo com as professoras, ao destacar que

Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isso exige dos adultos, comprometimento e responsabilidade.

Como destacamos no início do artigo, a história das creches não afirma uma passagem objetiva das práticas de assistência à infância desvalida, para as práticas educativas como um direito dos pequeninos. A creche, segundo os relatos das depoentes, apresenta-se como um exemplo dessa mudança que está longe de ser linear, afinal, as mulheres cuidadoras antes e depois da LDBN são as mesmas, e, o processo de construção de sua identidade profissional perpassa todo um caminho de ressignificação, porém não realizado de forma acrítica.

Todavia, verifica-se hoje que o componente prescritivo para consolidar a formação profissional para o trabalho com os bebês, foi a inserção de toda a educação infantil na educação básica, o que abrange as creches. Seguindo critérios do Ministério da Educação e, associando ao pedagógico as práticas do cuidado, considerando-as então necessárias e educativas, legitimaram-se componentes do trabalho cotidiano das creches.

Cabe destacar ainda que a creche esteve desde suas origens, envolvida em disputas sobre qual a natureza dos saberes e quais os campos de conhecimento que

nela deveriam ser enfatizados. Ora a medicina ditava as orientações sobre os cuidados, ora os serviços de proteção e assistência, ora a pedagogia assumia o protagonismo. Outrossim a creche é uma instituição social e suas práticas relacionam-se às mudanças políticas, sociais e econômicas que se apresentam em cada momento histórico. Por isso mesmo a defesa da creche deve levar em conta sua consolidação de forma crítica, buscando abarcar nessa visão, sempre o que se considera o melhor para a criança e para seus profissionais.

A inserção dela como uma etapa da educação básica foi uma grande conquista, mas que não deve descartar o trabalho interdisciplinar que o campo implica, tanto por sua história, quanto pelas necessidades recorrentes da faixa etária das crianças atendidas. Se no passado, não havia sequer uma política educacional consolidada para a creche, ficando esta à mercê de iniciativas pessoais, de entidades religiosas ou corporações privadas, hoje busca-se uma identidade para seu trabalho e para seus profissionais.

Da forma como entendemos a pesquisa narrativa, as memórias das professoras de uma creche universitária em particular, uma vez contextualizadas e dada atenção às expressões sobre os conflitos e as resistências que nelas se apresentam, são representativas da historicidade dessa profissionalização. Podem ser tomadas como construtoras de representações sobre a educação infantil e podem também ser expressivas de outras mulheres cuidadoras, professoras que atuam nesta etapa da educação.

São expressivas porque são profissionalmente ligadas ao desenvolvimento de uma especificidade do trabalho na educação infantil. E representativas porque contém aflições, lutas e resistências das mulheres cuidadoras, na tentativa de consolidação desta profissionalidade docente. No caso da creche em questão, havia ainda uma pauta específica de reivindicações criada ao longo dos anos pelas profissionais das creches da universidade, e, dentre elas, ressaltava-se a valorização salarial para as recreacionistas que haviam se tornado professoras. Mas foi somente no final dos anos 2000 que uma mudança na carreira dos profissionais da universidade, possibilitou a alteração de nomenclatura e a progressão salarial.

Em especial, a clareza que apresentam quanto aos saberes da docência como elementos de uma prática que se estabelece pela vivência cotidiana com os bebês e a bagagem acumulada no fazer das atividades diárias, destacam-se como elementos dessa profissionalidade, de acordo com as depoentes.

## Finalizando...

O trabalho com as memórias considera sempre a possibilidade de valorização destas experiências no

trabalho e, quando deslocada para o axioma da formação profissional, tais vivências devem ser somadas aos estudos teóricos, refletidas como etapa de legitimação do docente. Desta forma, a memória remeteu aos sentidos da experiência vivida. Martins (2007, p. 137) adverte que é função da memória atualizar o passado no tempo presente. Mesmo quando ativada em lembranças, tornando o passado um refúgio bucólico, um porto seguro, são inumeráveis as possibilidades de, com elas, acessar formas de construção das identidades individuais e coletivas, quando compreendidas em seu caráter cultural.

Foi deste modo que percebemos os relatos sobre formação continuada e a formação em contexto, como possibilitadoras da junção dos saberes da experiência e da formação.

Cabe por fim destacar que dentre os distintos elementos que as memórias trouxeram à tona, a especificidade da função docente em oposição aos demais cuidadores das crianças, assim como o reconhecimento de um saber específico, que seria indispensável para conduzir adequadamente as atividades educacionais, estiveram sempre muito claros em seus depoimentos.

Assim também ocorreu com os sentimentos, por vezes conflitantes, quanto ao pertencimento a um coletivo profissional. Todavia, um dos elementos essenciais para a defesa da profissão docente, como o poder de decisão decorrente da autonomia, foi o elemento que ficou mais diluído nessas memórias, tanto no sentido político, quanto como desejos ou missões pessoais.

A configuração das depoentes em colaboradoras, participando de diferentes etapas da pesquisa voltou-se também para tornar este elemento visível e problematizado, uma vez que ao depararem-se com suas lembranças, em diálogo com as questões históricas, elas também podem compreender sua contribuição e seus dilemas na configuração da profissionalidade. Deste modo, ao questionarem as condições de trabalho e a busca da qualificação com formação acadêmica, ao mesmo tempo em que anseiam pelo reconhecimento e valorização de suas experiências anteriores como cuidadoras, apontam que a identidade profissional se constrói coletivamente, mas em meio a conflitos e missões pessoais.

## Referências

A MÃI DE FAMÍLIA. 1879. Jornal Científico, Litterario e Illustrado. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 30/05/2016.

ARNAIS, M.A.O. 2003. *Novas crianças na creche - O desafio da inclusão*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 133 p.

BARBOSA, M.C.S. 2010. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?op->

[tion=com\\_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?opcion=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192). Acesso em: 20/08/2016.

BENJAMIM, W. 1985. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. 1ª ed., São Paulo, Brasiliense, vol. I, 256 p.

BOSI, E. 2003. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, Ateliê Editorial, 224 p.

BRASIL. 1943. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Decreto nº 5.452 de 1 de maio de 1943. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm). Acesso em: 07/08/2016.

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 01/08/2016.

CAMPOS, M.M.M. 2002. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: J.O. FORMOSINHO; T.M. KISHIMOTO (org.), *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo, Ed. Thomson, p. xi-xxiii.

FAGUNDES, M.R. 1997. *A creche no trabalho... o trabalho na creche - Um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da UNICAMP: Trajetória e Perspectivas*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 179 p.

GAGNEBIN, J.M. 2006. *Lembrar escrever esquecer*. 1ª ed., São Paulo, Editora 34, 224 p.

GOODSON, I.; GILL, S. 2011. *Narrative Pedagogy – Life history and learning*. New York, Peter Lang Publishing, 174 p.

GOODSON, I.F. 1992. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: A. NÓVOA (org.), *Vidas de professores*. Porto, Ed. Porto, p. 63-78.

KISHIMOTO, T.M. 2005. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. *Pró-posições*, 16(3):181-193.

KUHLMANN JR, M. 2000. Educando a Infância Brasileira. In: E.M.T. LOPES; L.M. FARIA FILHO; C.G. VEIGA (orgs.), *500 anos de Educação no Brasil*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 469-496.

MARTINS, M.C. 2007. Historia, currículo y practicas pedagógicas: sobre memórias y narrativas. In: M.C. HERRERA (org.), *Encrucijadas e indícios sobre América Latina: Educación, Cultura y Política*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 135-152.

MARTINS, M.C. 2015. Memória e Pedagogia Narrativa: histórias de vidas de professores e a surpresa do encontro pedagógico. In: A.L. PAULILO (org.), *A docência e a memória: escritas e lembranças da educação*. Campinas, Edições Leituras Críticas – ALB. p. 39-57

OLIVEIRA, C. 2014. *Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da UNICAMP*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 192 p.

PALMEN, S.C. 2005. *A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 270 p.

PINHEIRO, M.A. 2006. *A formação profissional na prática cotidiana. O que nos contam as educadoras*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. 149p.

PLUMMER, K. 2001. *Documents of life 2: an invitation to a critical humanism*. London, Sage Publications, 306 p.

<https://doi.org/10.4135/9781849208888>

SADER, E. 1988. *Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 328 p.

SPADA, A.C.M. 2005. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, 5:1-7. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr\\_2013-6-28-12-6-20.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf) Acesso em: 30/05/2016.

VIEIRA, L.M.F. 1988. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, 67:3-16.

*Submetido: 15/09/2016*

*Aceito: 12/09/2017*