

SABERES PROFISSIONAIS NA CRECHE FRENTE À BNCC

PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN
DAYCARE IN RELATION TO THE BNCC

LIGIA LEITE RIBEIRO,
LIGIALEITERIBEIRO@GMAIL.COM
MÁRCIA REGINA ONOFRE,
MARCIARONOFRE@GMAIL.COM
JÉSSICA DE BRITO MORO,
JESSICA.BRITO@ESTUDANTE.UFSCAR.
BR

Resumo: Nas últimas décadas, a Educação Infantil passou a receber maior atenção, com destaque para o papel das professoras de creche e a tentativa de superação de práticas assistencialistas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se o principal documento orientador das práticas pedagógicas nesse campo. Este estudo investiga como as professoras de creche compreendem a BNCC, os impactos dessa regulamentação em suas práticas e em que medida seus saberes profissionais são reconhecidos e articulados à Base. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, envolveu revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários a 15 docentes de uma creche no interior paulista. Os dados foram analisados em três eixos: identidade profissional, saberes docentes e relação com a BNCC. Resultou-se nas ausências: da participação coletiva das professoras na implementação das ações; da valorização dos saberes profissionais, tanto na BNCC quanto nos documentos elaborados pela SME; e, de perspectivas que contemplem essas profissionais como produtores de seu saber-fazer no contexto da creche.

Palavras-chave: Professoras de creche. BNCC. Saberes docentes.

Abstract: In recent decades, early childhood education has received increased attention, with a focus on the role of daycare teachers and

efforts to overcome welfare-based practices. The National Common Curricular Base (BNCC) has become the primary guiding document for pedagogical practices in this field. This study investigates how daycare teachers understand the BNCC, the impacts of this regulation on their practices, and the extent to which their professional knowledge is recognized and integrated with the Base. The research, which adopted a qualitative approach and was exploratory and descriptive, involved a literature review, document analysis, and questionnaires administered to 15 daycare teachers in the interior of São Paulo state. Data were analyzed along three axes: professional identity, teaching knowledge, and relationship with the BNCC. The lack of: collective participation of teachers in implementing actions; the appreciation of professional knowledge, both in the BNCC and in documents prepared by the SME; and perspectives that consider these professionals as producers of their own know-how in the daycare context.

Keywords: Nursery teachers. BNCC. Teaching knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento norteador das ações educativas de toda a Educação Básica, cujo objetivo é definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender,

desde os bebês até jovens e adultos, devendo ser ensinados pelos professores (as).

No âmbito acadêmico, vários estudiosos, tais como Abramowicz e Moruzzi (2016);

Corrêa (2019); Freitas (2016); Marchelli (2017);

Monteiro e Herneck (2018) e outros, vêm se debruçando abordando os prós e contras dessa nova normativa, enfocando as discontinuidades dos programas, a incoerência de propostas, o retrocesso de ideias e as lacunas formativas dos profissionais que atuam nessa etapa da escolaridade.

Sobre o campo da profissionalização do ensino, defendida nesse estudo como um processo de elevação do status da profissão docente (TARDIF, 2013), a Base afirma que houve a participação democrática dos profissionais da Educação Básica para a sua elaboração e orienta um conjunto de normativas que visam auxiliar esses profissionais a adequarem o currículo da escola, colaborando com os objetivos educacionais previstos na legislação.

Entretanto, nas pesquisas acadêmicas de Rosa (2019), P. Oliveira (2019), M. Ferreira (2019), Costa (2018) e Agostini (2017) não constam a participação efetiva dos professores na elaboração do documento, adequando ou refletindo as concepções normativas de acordo com as realidades e particularidades encontradas nas escolas. Dessa forma, os autores acima afirmam que há um distanciamento da participação dos professores e de seu lugar de destaque nas discussões políticas, neste caso à BNCC.

Sobre essa questão, a autora Kishimoto (2004, p. 329) afirma que “um dos fatores “imprescindível para a alteração da prática é o

protagonismo do professor [...]”. O professor é o ser social que necessita dialogar, refletir e compartilhar com seus pares sobre a realidade da escola. Mas o que vemos nas normativas é que o professor é um ser que recebe orientações e informação do que se deve fazer para com seus alunos, sem que se possa pensar nesse professor como ser autônomo, reflexivo e social.

Essa desvalorização e desprofissionalização da categoria dos professores é ainda mais gritante no caso das professoras de creche, defendida neste estudo, por se acreditar que o atendimento para esse público não necessita de aprofundamento teórico e de conhecimentos e saberes na elaboração das atividades e na condução das ações, pois a “incorporação das creches aos sistemas educacionais não tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”(Kuhlmann Jr., 2000, p. 7).

Nessa perspectiva, as políticas vêm sendo instituídas, de forma lenta e conflituosa via processos de lutas dos profissionais da educação infantil, que buscam desconstruir o caráter assistencialista, tão impregnado em nossa sociedade e o viés de que a professora da creche se reveste de um perfil de “tia”, “professorinha”, “cuidadora” (FREIRE, 1998; KISHIMOTO, 1999; ARCE, 2001; LOURO, 2006; ASSIS, 2007) e, portanto, vista como alguém que não precisa

de uma boa formação e que não têm direito à “voz” profissional.

Diante desse exposto, este trabalho parte da premissa acerca da imposição de políticas públicas no campo da educação infantil, em especial a BNCC, com os seguintes questionamentos: Como as professoras de creche compreendem a BNCC e de que forma as regulamentações dessa Base tem refletido em suas práticas? Até que ponto os saberes profissionais dessas professoras vêm sendo reconhecidos e articulados as ações da Base e no seu processo de implantação?

Com vistas a dar respostas a essas questões, tem por objetivo analisar a percepção das professoras de creche sobre a BNCC e o seu impacto em suas ações e no reconhecimento de seus saberes profissionais.

Para melhor compreensão do objeto geral, foram definidos três objetivos específicos: primeiro, perfilar a identidade profissional das professoras; segundo, investigar como as professoras de creche interpretam as normativas da BNCC em suas ações; e por último, compreender quais os saberes profissionais são mobilizados por essas professoras em suas práticas e em que medida esses saberes são valorizados e estão em consonância com a BNCC. Diante desse traçado inicial, a próxima seção

tratará sobre os caminhos metodológicos delimitados para a compreensão desta investigação.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa, com embasamento dos procedimentos dos estudos Exploratórios- Descritivos, com base nas orientações de Seltz (et al 1965) e Gil (2008). Somados a isso, foram combinadas técnicas com características da pesquisa bibliográfica/ documental, onde possibilitou embasamento teórico para sustentar o problema em questão e para produção de dados, o questionário.

A pesquisa foi realizada com 15 colaboradoras, todas professoras, atuantes em uma creche da rede pública municipal no interior paulista. Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP: 4.106.103, CAAE: 29694120.7.0000.5504.

Para a produção de dados, foram seguidas 4 etapas, conforme a natureza desse tipo de estudo:

- 1- levantamento de pesquisas na área nos Portais da CAPES e Repositório da UFSCar;
- 2- aprofundamento teórico de autores do campo da Educação Infantil que discorreram sobre a

historicidade da Educação Infantil atrelados ao atendimento realizados nessas instituições, o papel das professoras e profissionais de creche, o campo da profissionalização do ensino e saberes profissionais e por fim a área das políticas públicas desse mesmo setor;

- 3- análise documental dos documentos em âmbito nacional (BNCC) e municipal (Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto e Projeto Político Pedagógico);
- 4- questionário com 31 questões, entre elas abertas e fechadas, entregue às professoras de uma creche municipal.

Ao final, os dados foram estudados com base nos caminhos a serem seguidos para a análise dos dados, conforme orientações de Bardin (1977), dos quais ficaram organizados em três eixos: a iniciar pelo “perfil Identitário”; segundo, “saberes profissionais”; e desfechar pelo “BNCC e saberes das professoras de creche”.

3 BREVE APORTE TEÓRICO

Historicamente, as crianças abandonadas (por alguma razão) eram deixadas dentro das “Casas de Expostos” ou “Roda”¹, instituições essas que apresentavam carácter religioso e filantrópico. Esses desvalidos eram recebidos por irmãs de caridade que se colocavam a disposição de forma voluntária para acolhê-los de modo sacerdotal, assistencial e higienistas.

Com passar dos tempos, para lidar com essa questão de abandono de crianças, o setor privado observou a necessidade de novas instituições de caridade, assim como a creche e os asilos. Seus atendimentos para com essas crianças, com raras exceções, tinham caráter controlador e assistencial.

Com a chegada da Revolução industrial, a partir do século XIX, houve uma absorção das mulheres ao mercado de trabalho e com isso essas mulheres “começaram a trabalhar nas indústrias e contavam com o apoio de outras mulheres que não exerciam atividade profissional para cuidar de seus filhos” (OLIVEIRA; MIGUEL; 2012, p. 3).

Andrade (2010) afirma que as primeiras creches, em algumas cidades do país, vieram substituir a “Casa de Exposto”, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e criança.

Diante desse breve exposto, compreende-se que, historicamente, as pessoas que trabalhavam nessas instituições infantis

não tinham a exigência de terem formação especializada, pois “o atendimento educacional à criança passou a ser visto como um favor aos pobres e a frequente baixa qualidade é aceita como algo natural” (FONSECA et al, 2019, p. 86).

Por isso, a seguir buscou-se o entendimento do processo de profissionalização das professoras atuantes em creche.

3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRECHE

Depois que as profissionais de creche foram reconhecidas pela LDBNE 9.394/96, mesmo com esse avanço, ainda carregam um estereótipo dos períodos em que a creche era assistencial, ainda são intituladas de “professorinha”, “tia”, “cuidadora”, “pajem”, “monitora” (FREIRE, 1998; KISHIMOTO, 1999; ARCE, 2001; LOURO, 2006; ASSIS, 2007), “quanto menor a criança, menor o seu ‘status’ de educador (CAMPOS, 2001, p. 33).

De acordo com Arce (2001, p. 168) há duas questões para a falta de reconhecimento histórico dessas profissionais: primeiro, pela ausência de trabalhos que focalizassem a história da formação profissional no Brasil; e, o segundo, os estudos voltados para o fenômeno chamado de feminização do magistério, que não questionam a existência de uma ocupação quase absoluta dos cargos de

professor de educação infantil por mulheres.

O reflexo da desmoralização dessas profissionais ainda era visto em documentos legais que vinham para orientar os seus trabalhos, onde era explicitado que a atuação da profissão deveria ser por mulheres/ mães, por elas apresentarem ‘jeitinho’, ‘gostar de criança’ e ter o sentimento de amor e a capacidade de doação (ARCE, 2001).

Entretanto, legalmente já foram superados esses conceitos, porém na prática ainda se encontram obstáculos para que as professoras de creche sejam reconhecidas.

A mudança de mentalidade sobre essas professoras dentro de uma instituição de educação infantil deve ocorrer, segundo Oliveira (1994) de modo que haja a construção coletiva do projeto educativo da escola, onde se se possa dialogar e explicitar as concepções daquela unidade escolar diante de: criança, trabalho docente, o papel do professor e da creche e de atuação, na busca da desconstrução do caráter assistencialista.

O professor deve ter participação direta na elaboração do projeto educativo, como condição indispensável para que este se efetive à medida que, neste processo participativo, ele reconstrói e interioriza valores e concepções possibilitando o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade (IBIDEN, p. 90)

A formação dessas professoras no contexto da escola é caráter essencial para que elas se reconheçam como profissionais de educação e possam se envolver, refletir e agir conscientemente sobre o contexto da qual elas estão inseridas. Kishimoto (2004, p. 330) diz que pela ação voluntária do professor, as experiências do cotidiano são ressignificadas, incorporando os eventos e fatos da vida das pessoas. Não se pode buscar ressignificação em práticas que são adversas. É pela aceitação da diversidade que se inicia um diálogo e a interlocução com o outro. Ao igualar experiências e formas de educação, em práticas autoritárias, as instituições infantis geram baixa qualidade do atendimento infantil. Sobre isso, Paro (2000, p.32) diz que se pretende-se “propor políticas que orientem suas ações. Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia a dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar as potencialidades”. Assim, é importante se reflita sobre as relações interpessoais no contexto escolar, no que diz respeito aos fins educativos, e não somente ao controle do trabalho, para que os atores envolvidos possam se sentir participes da elaboração de políticas públicas, e que essa construção não se limite apenas a pessoas de alto escalão que se encontram à distância do ‘chão da escola’.

Por meio da compreensão sobre a identidade das professoras de creche e o movimento de profissionalização, defendemos que, para além do assistencialismo, tão enraizado em sua trajetória profissional, esses profissionais de crianças pequenas, também são produtores de saberes, saberes estes que são plurais, temporais e compósitos e que, portanto, possibilitam compreender as especificidades da educação infantil como uma etapa da educação com características próprias e, que portanto, é preciso atentar para os profissionais que nela atuam.

Assim, a seguir, apresentaremos de onde vem os saberes profissionais que constituem a professora de creche.

3.2 SABERES DOCENTES

Sobre os saberes necessários à constituição docente, Tardif (2013) conceitua que a evolução do ensino escolar passou por três idades, a saber: idade da vocação (século XVI ao XVI), idade do ofício (a partir do século XIX) e idade da profissionalização (no final do século XX até os dias atuais).

Entretanto, o autor afirma que as práticas dos professores ainda não superaram a idade da vocação e ofício, e por isso, perpassar de modo sustentável à idade da profissionalização é o grande desafio ao movimento rumo à profissionalização docente.

O período rumo à profissionalização

docente, trata de, por meio de pesquisas, identificar quais os saberes necessários para a atuação docente, ou seja, é reconhecer a docência como uma profissão e não mais como vocação.

Autores como Tardif (2014) e Gauthier (1998) caminham na mesma linha de pesquisa e apontam que existe uma base de conhecimento para o ensino, e assim, construíram os seus conhecimentos com base na epistemologia da prática.

Vários são os estudos que buscam identificar e classificar os saberes docentes, entretanto, para estes estudos, nos baseamos no que Tardif (2014) nos ensina que o saber do professor é um saber plural e temporal, adquirido no contexto de uma história de vida e de sua carreira docente. Assim, o autor defende que existem quatro saberes que constituem o docente com um profissional da educação: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, os saberes experienciais.

Gauthier (1998) que baseou os seus conhecimentos na mesma linha, identifica esses saberes e alerta para os riscos de classificá-los como ideias preconcebidas que podem prejudicar esse processo de profissionalização. O autor fala sobre o “ofício sem saber”, “saberes sem ofício” e revela que é importante que haja o equilíbrio no que ele conceitua de “ofício feito de saberes”.

Para Nóvoa (2017) é importante que se pense na qualidade das formações iniciais dos professores, pois esse momento é o começo da profissionalização docente, e após, nos momentos de formação continuada. O autor conceitua que, assim como na profissão do médico, é importante para a profissão docente que os professores se formem através de um espaço que seja composto por Universidade e Escola, para que docentes, alunos e professores compartilhem os seus conhecimentos, em busca da qualidade da educação. Bem como, sobre a formação continuada, o intelectual afirma que nesses momentos, é importante que haja uma “metamorfose” nas escolas, para que “os professores se juntem em coletivo para pensarem o trabalho” (Ibidem, 2019), diante dos grandes desafios que estão no chão da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo trata de uma breve análise realizada de documentos primário e secundários, que contemplaram uma visão macro, meso e micro do fenômeno em questão. Após, apresenta-se, brevemente, as análises dos 3 eixos gerados por meio dos questionários.

4.1 MACRO: BNCC

Extraíu-se alguns trechos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e um deles afirma que ela é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 9), analisou-se que ela traz esse texto sobre o que ela se define e por quais caminhos ela segue: por meio dos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018).

Verificou-se que o documento deixa explícito que a sua construção envolveu um processo democrático, “contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018, p. 22). Assim, tal processo teve início em 2009, com versões preliminares apresentadas ao longo dos anos, até sua homologação oficial em dois momentos: em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

Ela é legalmente embasada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e pelo Plano Nacional de

Educação (PNE) de 2014, cuja objetivação define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos da Educação Básica (BRASIL, 2018). Bem como, vem com o discurso de buscar promover uma formação integral, baseada em princípios éticos, políticos e estéticos, em vistas a construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No texto da BNCC diz que ela não é um currículo, mas apenas uma base para a construção dos currículos locais. Isso é questionado, pois o documento acaba determinando regras e práticas educacionais, impactando diretamente o trabalho docente. Para Zilma de Oliveira (2019, p.76) o currículo é “um instrumento de controle sobre a dinâmica do trabalho junto às crianças. Uma base comum levaria a um engessamento dos currículos nas unidades, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida”. Assim, especialistas e educadores criticam a BNCC por impor um modelo padronizado, que pode desconsiderar as especificidades locais e os saberes profissionais dos docentes, muitas vezes ausentes no processo de elaboração e na prática cotidiana.

Além disso, outra dimensão analisada e as preocupações, quanto ao aumento do mercado educacional ligado à BNCC, com a proliferação de cursos e materiais para sua

implementação, o que pode privilegiar interesses econômicos em detrimento das necessidades pedagógicas e das crianças. Críticos apontam que o documento reproduz uma visão neoliberal que busca controlar e padronizar a educação, sem resolver problemas estruturais históricos, como a formação continuada dos professores e a valorização do trabalho pedagógico.

Com a BNCC, o que temos visto é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e venda de materiais para ensinar, agora, a aplicá-la. É prescrição sobre prescrição. Já assistimos esse modelo de formação em momentos distintos da história educacional,

foi assim com os parâmetros e com o referencial curricular na década de 1990. Já vimos também, que alguns obtiveram lucro com esse modelo, mas, as crianças... ah, as crianças: quem são e o que pensam as crianças no contexto de aplicação da BNCCEI? (CORREA, 2019, p. 86).

Diante desse cenário, é urgente repensar as políticas de formação inicial e continuada dos educadores, garantindo condições adequadas de infraestrutura e gestão pedagógica para que a BNCC possa, de fato, contribuir para a melhoria da educação infantil, segundo (CRUZ; FOCHI, 2018, p. 11). É fundamental que os professores sejam ouvidos e que sua experiência profissional seja valorizada na adaptação e aplicação do

documento, respeitando a diversidade e as realidades locais.

Diante do postulado, a BNCC apresenta desafios significativos em sua implementação, sobretudo na Educação Infantil, etapa que vem ganhando maior destaque na política educacional recente. Embora o documento seja apresentado como uma referência para a formulação dos currículos, sua obrigatoriedade implica a reformulação dos sistemas públicos e privados, influenciando a formação docente, a produção de materiais didáticos e as avaliações nacionais. Tal centralização pode limitar a autonomia das escolas e dos professores, engessando os currículos e reduzindo as possibilidades pedagógicas, especialmente em instituições que atendem crianças pequenas.

Portanto, embora a BNCC afirma que tenha sido construída com ampla participação social e tenha como objetivo a equidade e a qualidade na educação brasileira, sua efetivação demanda um olhar crítico e cuidadoso para que não se transforme em um instrumento rígido e descontextualizado. O sucesso dessa política depende do compromisso coletivo com a formação dos professores, da valorização dos saberes docentes e da construção de currículos flexíveis e sensíveis às necessidades das crianças e da sociedade. Assim, esse artigo busca da reflexão constante se as professoras de creches são ouvidas para a elaboração de

políticas públicas e quais são os seus papéis frente às mudanças de currículo?

4.1.1 MESO: REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos uma breve descrição e análise sobre o processo de readequação curricular do município estudado, retiradas do documento que afirma estar em consonância com a BNCC, intitulado “Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto” (da E.I à EJA, Educação Especial e Ensino Profissionalizante), homologado em 2019.

O texto se apresenta a partir do momento em que a BNCC (2017) foi homologada, demonstrando a preocupação do município em reorganizar o currículo municipal de acordo com a nova normativa nacional e com o novo perfil de estudantes que a rede vinha recebendo.

O documento ressalta que todo o seu processo de construção e elaboração refletia “a busca pela ampla participação de Professores, Coordenadores, Gestores de nossa rede, bem como de especialistas convidados.” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 6).

Embora o documento faça, constantemente, alusão a participação efetiva dos professores e apresente todas as escolas que contribuíram com o documento, neste caso, 34 creches do

município, não observamos números exatos de participantes no documento, que atuaram efetivamente na sua construção.

Sobre o que foi realizado enquanto ações formativas ao tema, o documento destaca a realização de:

Fóruns e momentos de reflexão, discussão e compartilhamento de ideias entre os docentes da Rede Municipal de Ensino, virtual (por meio da plataforma TDC on-line) e presencialmente, desde o primeiro semestre de 2018.

Curso sobre a BNCC e atualização de nossos Referenciais. Palestras, para todos os Professores,

Coordenadores e Gestores, com o Prof. Dr. Marcelo Motokane e com a Prof.^a Dr.^a Zilma de Moraes, ambos da Universidade de São Paulo (USP).

Comparação, seleção e reelaboração das habilidades da BNCC e documentos curriculares da Secretaria Municipal da Educação (SME-RP).

Sugestões de estudo sobre a BNCC e os Referenciais de cada segmento de ensino para serem trabalhados com os grupos

de docentes das unidades escolares nos momentos de formação na escola.

Encontros com os Coordenadores do Ensino Fundamental e Gestores da Educação Infantil para a estruturação do documento em seus princípios, fundamentos teóricos e organizadores curriculares. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 6).

O documento também afirma que:

Concomitante a esse movimento em relação ao currículo, houve também a criação de

várias comissões que contaram com a participação de Professores, Coordenadores, Gestores e Supervisores de nossa rede, bem como de representantes do Conselho Municipal da Educação, da Associação de Professores de Ribeirão Preto (APROFERP) e do Sindicato dos Servidores Municipais de Ribeirão Preto. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 7).

O teor do texto aponta a rapidez com que a BNCC foi aprovada diante do contexto político a qual se encontrava, e defende que o município “priorizou, democraticamente, a participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos que compuseram a discussão. Sendo assim, a relevância das vozes contidas

nele reflete um olhar crítico e resignificativo pelo seu público” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 21).

Entretanto, nos questionamos se a proposta de fato conseguirá fazer um trabalho crítico nas creches locais, a fim de superar uma cultura que há na rede, a de transcrição de orientações prontas, daquilo que se quer atingir em relação ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, esquecendo de pensar maneiras de convidar as professoras de creche a refletirem sobre a sua profissão, as suas práticas pedagógicas etc. O que vemos hoje, de fato, são “prescrições atrás de prescrições”, de modo a trazer orientações pedagógicas, mas que acabam sendo um manual de práticas que o docente de creche acaba incorporando em suas ações.

4.1.2 MICRO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os diferentes saberes, neste documento, se simplificam somente à produção de saberes na parte que cabe o “plano de ensino”, conforme foi falado anteriormente. Não se reconhece a voz das docentes em sua elaboração efetiva, conforme apontado anteriormente nesta seção. Ademais, vale lembrar, que por mais que não seja o PPP da escola, esse é o único documento que a escola

possui, e nele de uma forma ou de outra, são refletidos de modo latente a uma imposição pelos governantes que o trabalho docente seja tecnicista e pragmático, carregado de valores subjetivos à profissionalização.

O documento apresenta concepções que se baseiam na época do ofício (Tardif 2013), com ideias preconcebidas e orientado que o “educador apresente aspectos condizentes à realidade em questão”. Dessa forma são sugeridas 20 dicas de comportamento às professoras:

- 1- Gostar de crianças;
- 2- Agilidade;
- 3- Disposição física;
- 4- Ser ético;
- 5- Saber ouvir os relatos infantis;
- 6- Ser firme e amável ao mesmo tempo;
- 7- Receber bem os pequenos e seus familiares;
- 8- ser criativo;
- 9- querer aprender;
- 10- utilizar roupas adequadas;
- 11- não deixar as crianças sozinhas;
- 12- jamais dê as costas para as crianças;
- 13- trabalhar seu tom de voz;
- 14- gostar de música;
- 15- saber contar história;
- 16- Conhecer as áreas do conhecimento a ser trabalhadas;
- 17- Ler e executar a proposta pedagógica

e o regimento da instituição;
486
18- Saber elaborar projetos de ação pedagógica;
19- saber decorar e redecorar ambiente sempre que necessário; e por fim,
20- reservar um espaço na sala para exposição das produções das crianças (PLANEJAMENTO, 2019).

Como constatado no documento, essa forma de conceber a professora da creche esbarra no que Gauthier (1998) pontua como “um ofício sem saber”, onde se concebem equívocos do saber docente a um mero “basta ter aquilo ou basta ser assim” que os professores se constituem de saberes benevolentes para atuar na docência, principalmente na educação infantil, de forma pragmática e emergencial, por vocação, sem que seja necessário formação específica para isso.

Complementando tais informações, passamos agora a apresentar os resultados das análises, das questões abertas, discriminados pelos três eixos norteadores da pesquisa.

4.2 EIXO 1: PERFIL IDENTITÁRIO

Os dados apresentam um perfil das professoras de Educação Infantil marcado pela predominância feminina, idade média de cerca

de 41 anos e ampla experiência profissional. A maioria possui formação em Pedagogia e participa de formações continuadas, embora ainda haja pouca presença em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Destaca-se também o aumento da diversidade étnico-racial na profissão, indicando avanços no acesso ao ensino superior. As trajetórias de vida das docentes mostram que experiências anteriores influenciam a construção de suas identidades profissionais.

Apesar disso, a pesquisa revela que professoras de creche ainda enfrentam desvalorização, mesmo com leis que garantem igualdade com outros docentes da Educação Básica. Isso está ligado à persistência de uma visão assistencialista sobre as creches. Por fim, o texto defende a importância de novas pesquisas que deem visibilidade a essas profissionais, contribuindo para seu reconhecimento e para o fortalecimento de políticas públicas na área.

4.2.1 EIXO 2: SABERES PROFISSIONAIS

Verificou-se que os saberes profissionais de professoras da Educação Infantil, destacando que eles são múltiplos, construídos ao longo do tempo e influenciados tanto pela formação inicial quanto pela prática cotidiana (TARDIF, 2012). Pelos dados

gerados foram constatadas divergências sobre a eficácia da formação acadêmica, valorizando também a experiência prática e a formação continuada. Ressalta a importância de aspectos técnicos, afetivos e éticos na docência, além do papel dos documentos oficiais como a BNCC, pois os saberes docentes são dinâmicos e que compreender essa complexidade é essencial para melhorar a formação de professores.

4.2.2 EIXO 3: BNCC E SABERES DAS PROFESSORAS DE CRECHE

A implementação da BNCC nas creches analisadas apresenta falhas importantes, principalmente na formação continuada das professoras e na valorização de seus saberes. Embora tenham tido contato com a BNCC, esse processo foi superficial e pouco significativo.

Também há um distanciamento entre o que as políticas educacionais propõem e a realidade vivida nas creches, com baixa participação das docentes na construção curricular. Na prática, a BNCC não trouxe mudanças relevantes, apenas reorganizou práticas já existentes.

Assim, destaca-se a necessidade de maior escuta das professoras e de formações mais dialogadas e contextualizadas, para que as políticas realmente se traduzam em melhorias no cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam para a ausência: coletiva da participação dessas professoras na implementação das ações; da valorização dos saberes profissionais tanto na BNCC, quanto nos documentos elaborados pela SME; de perspectivas que contemplem essas profissionais como produtores de seu saber-fazer no contexto da creche.

Embora o estudo foi realizado a fim de valorizar as professoras de creche, que até há pouco tempo tinham o seu atendimento embasado no assistencialismo, e onde qualquer forma de expressão sobre as suas opiniões eram malvistas e desmerecidas pelo poder público.

Neste sentido, é pertinente e relevante o aprofundamento de estudos na área, assim como proposto neste estudo, voltado para a tríade: BNCC, professoras de creche e saberes profissionais. Por isso, algumas questões ainda surgiram diante desse trabalho que merecem ser estudadas, a fim de que se possa dialogar cada vez mais sobre esse tema tão novo no contexto da primeira infância, entre elas, também, indaga-se: o que de fato a BNCC vai representar para a creche quando passar o seu processo de implementação? Qual é o lugar da professora de bebês e crianças bem pequenas nas políticas públicas? Qual o papel do próprio profissional em relação a sua formação continuada? Quais foram os

impedimentos para a participação dessas professoras? Qual o papel das professoras neste processo (não participativo)? A responsabilidade é exclusiva do poder público municipal? Qual o papel da escola nos processos formativos internos? Por que as professoras não se engajaram nem mesmo para a elaboração do PPP? Enfim, são questões que poderão ser estudadas ao longo do tempo.

E assim, esta investigação é terminada, deixando margens para que novas problematizações surjam, com uma sutil adaptação feita pelas pesquisadoras, da canção do poeta Chico Buarque que representa muito bem um dos motivos que impulsionaram este estudo.

“A gente quer ter voz ativa

No nosso destino mandar

Mas **não deixaremos mais que a chegada da**
roda-viva

Carregue o nosso destino pra lá[...]

(**grifos** e alterações da pesquisadora)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana C. J.; Moruzzi, Andrea B. **Alguns Apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a Educação Infantil?** Debates em Educação, Maceió, v. 8, n° 16, p. 46-65, jul/ dez. 2016.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Caderno de pesquisa**, n. 113, jul./ 2001, p.

167-184.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPOS, Maria 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, p. 32-42.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. **Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313- 1324, dez. 2018 ISSN: 1519-9029.

FREITAS, Luiz. C. **Desconstruindo a “base que não é currículo”**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/24/desconstruindo-a-base-que-nao-e-curriculo/>.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. (Introdução)

KISHIMOTO, Tizuko M. **O sentido da profissionalidade para o educador da infância**. In: Raquel Lazzari Leite Barboza (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. P. 329-355.

NÓVOA, A. S. **Firmar a posição como**

professor, firmar a profissão docente.
Revista, Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p.
1106-1133, out./ dez. 2017.

**RIBEIRÃO PRETO. Referencial curricular
da rede municipal de Ribeirão Preto.** 2019.

SELLTIZ, C. et al, **Métodos de pesquisas
das relações sociais.** São Paulo:
Herder/EDUSP, p. 57-90, 1965.

**TARDIF, M. Saberes Profissionais dos
Professores e Conhecimentos
Universitários.** Rio de Janeiro, Revista
Brasileira de Educação, n. 13, Jan./ Abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e
formação profissional.** 17^a ed. Petrópolis,
RJ:Vozes,