



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERONILDA MARIA GÓIS DE CARVALHO

**CUIDADO, RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um estudo de caso na pré-escola pública**

**Salvador - Bahia
2007**

ERONILDA MARIA GÓIS DE CARVALHO

**CUIDADO, RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um estudo de caso na pré-escola pública**

Tese apresentada ao Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Profº Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Salvador -Bahia

2007

ERONILDA MARIA GÓIS DE CARVALHO

**CUIDADO, RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um estudo de caso na pré-escola pública**

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 20 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas - Orientador (UFBA)

Prof Dr. Cleverson Suzart Silva - ((UFBA)

Prof. Dra. Fernanda Maria Gonçalves Almeida - (UCSAL)

Prof. Dra. Joseania Miranda Freitas - (UFBA)

Prof. Dra. Maria Regina de Moura Rocha - (UNIRB)

Tua é, Senhor, a magnificência e o poder e a honra e a vitória e a majestade, porque Teu é tudo quanto há nos céus e na terra... Riquezas e glórias vêm de Ti e na Tua mão está o engrandecer e o dar força a tudo. Agora, pois, ó Deus nosso, graças te damos e louvamos o nome da Tua glória.

I LIVRO DE CRÔNICAS

AÇÕES DE GRAÇAS

Viver com gratidão, com ações de graças é muito difícil, uma vez que a vida, em alguns momentos, tem nos jogado de um lado para outro, destruindo sonhos e utopias. Essas lutas vêm e querem nos fazer crer que Deus é nosso adversário e cúmplice indiferente nos solavancos que nos abalam, deixando-nos perplexos, fracos e cauterizados. E, envolto por estes sentimentos perdemos a poesia para o divino, para o fervor e o eterno. Enfim, a perdemos a capacidade de dar graças.

Mas, podemos aprender as ações de graça nas adversidades da gratidão. Podemos dá um “nó” na linguagem, na sintaxe e fazer a adversidade vencer a_ adversidade e tornar-se adversativa adversária do adverso. Adversativa da vitória. Adversativa das Ações de Graças! E assim, podemos afirmar com segurança: “(...) atribulados, porém não angustiados, perplexos, porém não desanimados, abatidos, mas não destruídos”.

Só quando aprendemos essas adversativas da graça é que surgem dentro de nós, as abundantes ações de graças. A vida não é uma comédia. No seu teatro, quando as cortinas se entreabrem, a tragédia sobrepuja o riso. E, quem não se apropria das adversativas da gratidão, sucumbe no amargor da pobreza interior, nesse pântano, nesse chiqueiro das agonias e lamúrias, nesse atoleiro das depressões, nessa pocilga da entrega e da inércia.

Quem opta pelo estilo, somos nós! Podemos passar pela vida em “branca nuvem”, maltrapilhos, em “plácido repouso” ou poderemos como filhos do Deus vivo, na perspectiva neo-testamentária, afirmar com toda segurança: “(...) atribulados, mas não desanimados”. Certamente, isto não nos isentará dos sofrimentos inerentes ao ser humano, mas, apesar deles, haverá um fulgor na nossa existência capaz de ironizar a adversidade e, em momentos como esse, afirmar: Obrigada Senhor!

Adaptado do texto de Caio Fábio Filho

Dedico este trabalho
Ao meu querido e saudoso pai.

Aos meus filhos amados: Marcos, Patrícia e
Daniela.

Ao Hugo Junior, sobrinho querido.

À minha mãe Elita, mulher de fibra e persistência.

E, finalmente... Aos lindos e maravilhosos netos que se constituíram em uma das fontes inspiradoras para essa Tese e que são dádivas do Deus Vivo e Misericordioso: Bruno, Laíse, Letícia, Natália, Pedro, Giovanna e Julinha que acabou de chegar.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas e instituições contribuíram para a realização deste trabalho e certamente seria impossível mencioná-las, uma a uma. Entretanto, nada seria concretizado sem a concordância, presença e assistência do Senhor Deus, à quem tributo toda honra, glória, louvor e adoração. Mesmo assim, deixo registrada a minha gratidão:

Ao Dr. Miguel Angel Garcia Bordas, pela orientação, compreensão e amizade e por acreditar no nosso trabalho;

À Dra. Ângela Maria Monjardim, da UFES, pela amizade iniciada na época do mestrado e pelas valiosíssimas contribuições oferecidas, voluntariamente, durante esse percurso;

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, pelas contribuições oferecidas durante a ministração de diferentes disciplinas;

À Profa. Dra. Eliane Souza, pelo carinho, competência e pelo convite para ministrarmos a disciplina *Práxis do Cuidar*, no Curso de Especialização em Educação e Saúde, durante essa jornada;

Aos professores Dr. Robert Sidney, Dra. Joseania Freitas e Dra. Ângela Monjardim, pelas excelentes sugestões apresentadas por ocasião do Exame de Qualificação;

À colega Rita de Cácia, com quem compartilhamos momentos de aprendizado e construímos uma sólida amizade;

Ao corpo técnico/administrativo da FACED, pela receptividade e “cuidado” em nos atender;

Ao corpo administrativo da Universidade Estadual de Santa Cruz e ao Departamento de Ciências da Educação representado pela professora Alba Lúcia Gonçalves e Norma Sueli Santana – respectivamente, diretora e secretária do DCIE que possibilitaram condições efetivas para a realização desse trabalho;

Às professoras e demais funcionários da Pré-escola Alegria, pela acolhida carinhosa;

Aos professores/estagiários, pela compreensão e aquiescência na participação desse estudo;

Aos pais/mães e avós das crianças pequenas pela paciência e presteza em nos atender;

Ao Laércio, Hermógenes e Fábria Moema, genros e nora, pelo apoio e incentivo;

Ao amigo Liracyr, pela presteza nas “caronas” de Itabuna a Salvador;

Às queridas Edionete, Edvandayse, Ivana, Antônia e Neusa, pela acolhida amiga e carinhosa em suas residências e pelas “caronas”, sempre que se fizeram necessárias;

Finalmente, à minha família, pela dedicação, carinho e constante presença.

RESUMO

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de.

CUIDADO, RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública. Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. UFBA, 20/12/2008. Tese (Doutorado em Educação), 254 páginas. Linha de pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Este trabalho se coloca como uma possível contribuição no âmbito da Educação Infantil, trazendo reflexões sobre as atividades desenvolvidas no interior de uma pré-escola pública itabunense. O estudo propõe-se a interpretar o trabalho docente na Educação Infantil, profissão caracterizada como feminina, problematizando as questões ligadas ao cuidado e às relações de gênero na esfera desse primeiro segmento da Educação Básica. Trata-se de um estudo de caso com enfoque etnográfico, envolvendo cinco professoras e dois professores de uma pré-escola pública do Município de Itabuna-Bahia, que utilizou depoimentos coletados por meio de questionários, de entrevistas e de observações participantes. O trabalho destaca a presença marcante do cuidado infantil nos ideais e nas práticas pedagógicas dos sujeitos; discute as relações historicamente construídas, entre as normas de boa maternidade e os ideais de professora da Educação Infantil; os significados que tinham as práticas de cuidado infantil para as professoras e os professores estudados e os processos através dos quais desenvolveram ou não essas atitudes com as crianças de três anos e meio a cinco anos de idade. Destaca ainda, as complexas articulações das atividades de cuidado com a identidade profissional dos sujeitos e com as dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Pontua que as práticas de cuidado exercidas com crianças pequenas, promovem um excessivo desgaste físico, mental e emocional e enfatiza que são necessidades prementes, da Educação Infantil, aceitar e conviver com as diferenças, sem tornar o sistema dispersivo e/ou excludente e compreender e conceber o espaço educativo como o lugar do envolvimento, da discussão e da formação dos profissionais que nele atuam.

Palavras-chave: Cuidado; Gênero; Pré-Escola; Trabalho Docente.

RÉSUMÉ

SOINS, RELATIONS DE TYPE ET TRAVAILLE ENSEIGNANT DANS L'ÉDUCATION INFANTILE: Une étude de cas dans la pré-école publique. Orienteur: Enseignant Doutor Miguel Angel Garcia Bordas. UFBA, Thèse (Doutorado dans Éducation), 254 pages. Ligne de recherche: Philosophie, Langue et Práxis Pédagogique.

Ce travail représente une possible contribution dans le contexte de l'Éducation infantile, en apportant des réflexions sur les activités développées à l'intérieur d'une pré-école publique dans la ville d'Itabuna. Cette étude se propose à interpréter le travail de l'enseignant dans l'Éducation Infantile, profession caractérisée comme féminine, et met en évidence les questions liées aux soins et aux relations de type dans ce milieu du premier segment de l'Éducation Basique. Il s'agit d'une étude de cas avec une approche ethnographique qui a impliqué cinq enseignantes et deux enseignants d'une pré-école publique de la Ville d'Itabuna (Bahia), et qui a utilisé des témoignages recueillis à travers de questionnaires, d'entrevues et de commentaires des participants. Ce travail met en évidence la présence marquante des soins infantiles dans les idéaux et les pratiques pédagogiques des sujets; il discute les relations historiquement construites, entre les normes de bonne maternité et des idéaux de l'enseignante d'Éducation Infantile ; les significats qu'avaient les pratiques de soins infantiles pour les enseignantes et les enseignants étudiés et les processus à travers desquels ils ont développé ou non ces attitudes avec les enfants de trois ans et demi à cinq ans d'âge. Il détache encore, les complexes articulations entre les activités de soins, l'identité professionnelle des sujets et les dimensions du processus d'enseignement et d'apprentissage. Il e détache enfin que les pratiques de soins exercées avec des petits enfants, gèrent une excessive usure physique, mentale et émotionnelle et soulignent qu'elles sont des nécessités pressantes, de l'Éducation Infantile, accepter et coexister avec les différences, sans rendre le système dispersif et /ou exclusif et comprendre et concevoir l'espace éducatif comme l'espace de l'engagement, de la discussion et de la formation des professionnels qui y travaillent.

Mots-Clés: Soins ; Type ; Pré-Ecole ; Travail Enseignant

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 NO INTERIOR DE UMA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA: Percursos, Dilemas e Possibilidades	
1.1 Questões Norteadoras da Pesquisa.....	25
1.1.1 Objetivos da pesquisa.....	27
1.2 Construção do objeto e o desenvolvimento da pesquisa.....	27
1.3 Delineamento do estudo.....	33
1.4 O campo empírico.....	35
1.4.1 Definições, procedimentos e recursos utilizados.....	35
1.4.2 Observação participante.....	46
1.4.3 A utilização de imagens.....	47
1.4.4 Entrevistas.....	47
1.4.5 Análise dos dados.....	50
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES DE GÊNERO: uma busca teórica	
2.1 Do feminino ao gênero na Educação Infantil.....	54
2.1.1 Linguagens e fragmentos.....	69
2.2 Gênero como categoria de análise.....	71

3 O CUIDADO COMO FORMA HISTÓRICA DA RELAÇÃO ADULTO - CRIANÇA

3.1 Cuidado e Educação: princípio indissociável na Educação Infantil.....	79
3.2 Diferentes olhares sobre a história do cuidado e da Educação Infantil no Brasil.....	84
3.3 Educação Infantil e História: Algumas bases para discussão.....	94
3.3.1 Um contraponto: Crianças de seis anos no Ensino Fundamental.....	98
3.4 Cuidado e feminilidade: Algumas perspectivas apontadas pelos estudos de gênero.....	104
3.5 O que significa Cuidar/Educar?.....	113
3.6 Cuidado e Maternidade Total na Educação Infantil.....	117
3.7 Conflitos na Educação Infantil: Cuidado para as famílias e educação para os/as docentes.....	122

4 TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA ALEGRIA

4.1 Introdução.....	131
4.2 Opções e experiências docentes.....	132
4.3 Cinco professoras e dois professores de uma pré-escola pública.....	135
4.3.1 Professora Laíse.....	135
4.3.2 Professora Daniela.....	140
4.3.3 Professora Patrícia.....	144
4.3.4 Professora Letícia.....	146
4.3.5 Professora Natália.....	150
4.3.6 Professor Pedro.....	152
4.3.7 Professor Bruno.....	156

5 CONFLITOS E AMBIGÜIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 Infância: Responsabilidade das mães e/ou dos pais e da pré-escola.....	163
5.2 Violência, Autoridade e Disciplinamento na Pré-escola.....	167
5.3 Experiências pessoais e Identidade profissional.....	173

6 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma atividade relacional

6.1 Trabalho Docente na Educação Infantil: Outros Olhares.....	182
6.1 Trabalho Docente: meninos e meninas	185
6.2 Cuidado, Gênero e Formação Docente.....	195
6.3 A Universidade como uma via de mão dupla.....	202
6.4 Cuidando das Cuidadoras e dos Cuidadores: Como se aprende a cuidar?.....	206

DAS QUESTÕES INICIAIS ÀS CONCLUSÕES.....	216
---	------------

REFERÊNCIAS.....	230
-------------------------	------------

ANEXOS.....	242
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A institucionalização da infância no mundo contemporâneo ocorre por efeito da convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações do mundo do trabalho (SARMENTO, 2002)

No século XX, mais precisamente no final da década de oitenta, a temática da infância e do trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil fomentou muitas discussões teóricas, cujo teor tem viabilizado a orientação das políticas públicas e dos movimentos sociais, no Brasil, e de diversas pesquisas acadêmicas¹.

Certamente, não se pode negar as conquistas no plano legal, tais como: a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999)², o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006)³, dentre outras conquistas.

Entretanto, essas conquistas nem sempre são acompanhadas pela alocação dos recursos necessários e pelas ações concretas e imprescindíveis para que esses preceitos constitucionais sejam postos em prática. O que de fato, tem sido colocado nas pesquisas e o que temos presenciado, ao longo de nossas atividades docentes,

¹ A expressão Educação Infantil é empregada, aqui, no seu sentido mais amplo, englobando cuidado e educação da criança, a partir do nascimento até sua entrada no ensino fundamental e realizada no âmbito doméstico e nas instituições especializadas (conceito adotado pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*). O termo *creche* será utilizado neste trabalho, para enfatizar o atendimento institucional, às crianças de zero a três anos. O termo *pré-escola* refere-se ao atendimento institucional às crianças de quatro a cinco anos de idade, conforme a nova legislação em vigor. Entretanto, em alguns momentos, utilizaremos a expressão “crianças de quatro a seis anos” para enfocarmos o atendimento institucional na pré-escola.

² Apesar do conteúdo de cunho psicologizante/cognitivista do atendimento infantil e do seu caráter manualístico, essas diretrizes representam um avanço para esse primeiro segmento da Educação Básica.

³ Para melhor compreensão, lembramos que o FUNDEB tem uma natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de conclusão no ano de 2009, quando deverá atingir todo o universo de alunos da Educação Básica, composta por creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

é o grande descompasso entre as ações propostas para a Educação Infantil, no âmbito municipal e a sua real execução.

Porém, não podemos perder de vista que além desses aspectos, existem outros que se fazem presentes na esfera da infância e da adolescência, necessitando de estudos mais aprofundados, de maiores reflexões e da busca de soluções.

Kramer (2003) pontua que essa fragmentação ainda existente parece advir, de um lado, do fato de que muitas pesquisas são desenvolvidas no âmbito de diferentes campos das ciências humanas e sociais, tais como: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Educação, Saúde e Direito, a partir de diversas abordagens teórico-metodológicas, sem que, com honrosas exceções, haja interlocução entre elas, e/ou sem que os pesquisadores e as pesquisadoras de uma área de conhecimento tenham acesso ou levem em consideração as análises e os resultados advindos desses outros campos do saber.

Existe um outro aspecto presente na esfera da infância que emerge das discussões estabelecidas em torno do binômio cuidar/educar, como solução conceitual, que já vinha sendo alvo de discussões e estudos entre pesquisadores brasileiros da Educação Infantil, desde o início da década de oitenta (século XX), com base nas experiências de alguns países europeus e dos Estados Unidos da América do Norte.

Esse binômio, em determinado momento, tal qual aconteceu nos países mencionados, necessitou assegurar o seu caráter integrador. E como todo processo histórico, essa noção tem sido marcada por divisões, contradições e, por idéias disseminadas por meio de textos acadêmicos e determinadas práticas docentes, carecendo, assim, de outros enfoques na área da educação.

Tendo como base algumas leituras sobre o tema cuidado e o contato estabelecido com diversas creches e pré-escolas públicas - na condição de professora de estágio supervisionado do Curso de Pedagogia e de Especialização (lato sensu) em Educação Infantil da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e de outras instituições de nível superior - afirmamos que, nas políticas estabelecidas para as crianças pequenas, a função assistencialista continua sendo associada às atividades desenvolvidas na maioria das creches e pré-escolas públicas e essas

atividades ainda estão atreladas à figura da mulher “naturalmente” educadora, passiva e amorosa, que sabe agir com bom senso, em detrimento de sua formação profissional (ARCE, 1987).

Além disso, as professoras alegam as dificuldades em relação ao cuidar das crianças pequenas, com questões práticas, como por exemplo, a existência de apenas uma docente para cuidar de muitas crianças, inviabilizando a possibilidade delas se ausentarem para levar um desses pequeninos ao sanitário, para trocar uma fralda, lavar as mãos ou dar um banho, sem gerar sérios prejuízos aos demais. Esses fatos, além de pontuados em sala de aula, nos cursos de formação continuada de professores, têm sido detectados nos momentos de Estágio Supervisionado, no Curso de Pedagogia da UESC.

Porém, mesmo com esses percalços, não podemos perder de vista que o novo papel delineado para a Educação Infantil, por meio da LDBEN/1996 e demais conquistas, oportunizou uma outra visão de concepção de criança e de professoras e professores desse segmento inicial da Educação Básica.

Lembramos que um dos primeiros documentos produzidos pelo Ministério de Educação (1994), que estabelecia as diretrizes da proposta de Política de Educação Infantil, antes da promulgação da LDBEN (1996), já apontava a valorização dos profissionais de creche e de pré-escola, como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento. Nesse documento, assumiu-se que a efetivação de uma concepção que integre as funções de cuidar e educar necessitaria de pessoas qualificadas.

Contudo, a nossa vivência profissional e as leituras feitas permitem assegurar que, embora a definição legal da Educação Infantil determine essa integração, na maioria das creches e pré-escolas baianas, persistem as indefinições de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que orientem a elaboração de propostas que garantam a concepção do cuidar e educar de forma indissociável.

Isso significa dizer que, as práticas docentes, apesar de serem marcantes no trabalho docente realizado com crianças pequenas têm sido integradas de forma contraditória e sem legitimidade profissional e, geralmente não são contempladas tanto no planejamento curricular, quanto em várias pesquisas acadêmicas, porque

não possuem estatuto teórico abrangente e, talvez, por essa razão, dificilmente se constituam em objeto de estudo.

Portanto, o ponto de partida para a construção da proposta de trabalho ora apresentada foi a constatação de que a reflexão sobre as relações de cuidado, gênero e práticas docentes não tem sido incorporada de forma abrangente nos cursos de formação inicial e continuada, existentes na Universidade Estadual de Santa Cruz e direcionados aos profissionais que lidam com crianças pequenas nos municípios que estão no seu entorno.

E o tema central desta tese refere-se às professoras e aos raros professores que atuam na Educação Infantil, na tentativa de compreender/conhecer suas trajetórias pessoais e profissionais, por que optaram pela profissão e como desenvolvem seu trabalho nesta primeira etapa da Educação Básica.

O desejo de compreender o trabalho docente na Educação Infantil fortaleceu-se a partir dos debates estabelecidos no Mestrado em Educação na disciplina *Educação, Identidade e Pluralidade Cultural*⁴, ocasião em que iniciamos o estudo de aspectos concernentes à infância e à educação de meninos e meninas realizada em instituições como creches e pré-escolas e de aspectos relacionados à construção da identidade das/os profissionais que nelas atuam.

As discussões estabelecidas envolvendo a temática *Relações de Gênero*, ainda no Mestrado em Educação, indicaram, entre outros aspectos, a necessidade de aprofundamento teórico que articulasse os seguintes campos: Infância, Cuidado e Relações de Gênero, fortalecendo, desse modo, o nosso desejo de continuarmos os estudos nessas áreas do conhecimento.

Para compreender o recorte feito nesse trabalho, faz-se necessário que apresentemos nossa trajetória como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, iniciada em 1996, por meio de concurso público para ministrar a disciplina Didática.

A partir do ano de 2001, ministramos as disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil estabelecendo discussões com alunas e alunos das disciplinas mencionadas, enfocando a necessidade e o direito das

⁴Mestrado realizado na Universidade Federal da Bahia – UFBA e concluído em 1999, cuja disciplina mencionada foi ministrada pela Profa. Dra. Marli Geralda Teixeira.

meninas e dos meninos de movimentarem-se, de brincarem e de produzirem sua cultura⁵.

Lembramos que o Curso de Pedagogia tem sido considerado “feminino por natureza” enfatizando assim, as desigualdades de gênero. Como professora das disciplinas supracitadas, convivemos com mulheres que já atuavam como professoras de crianças pequenas - isto é, em uma profissão concebida como “feminina”, conforme assegura Arce (1987) em sua dissertação de Mestrado – e, com alguns homens/professores que atuavam no Ensino Fundamental.

As leituras que fazíamos sobre o tema cuidado e educação indicavam que em relação aos meninos e às meninas e pessoas adultas com quem eles e elas interagiam nos espaços educativos (creches e pré-escolas), havia alguns posicionamentos confusos gerando, em alguns momentos, o seguinte questionamento: Será que o cuidado estaria vinculado ao corpo da criança, enquanto a educação se vincularia aos aspectos gerais do conhecimento?

Em razão dessas e de outras inquietações, em um estudo preliminar, concluído em 2003, levantamos a hipótese de que havia/há uma matriz cultural comum, entre as práticas de maternagem exercidas no âmbito da família e as práticas utilizadas no coração da Educação Infantil.

Porém, o tempo de estudo não nos permitiu um maior aprofundamento sobre o assunto, deixando algumas dúvidas e novos questionamentos. E, sendo assim, consideramos que, para tentarmos dirimir as dúvidas existentes, seria necessário conhecermos, de uma forma mais consistente, as docentes e os raros docentes que atuam na Educação Infantil.

Para Sayão (2005) não podemos perder de vista que, além do olhar das professoras que lidam na Educação Infantil, há diferentes concepções sobre a atuação de homens como docentes das crianças pequenas.

Algumas concepções têm um embasamento mais próximo da Psicologia, indicando o caráter compensatório, isto é, enfatizando/sugerindo que a presença do

⁵ O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), somente no ano de 2001, incluiu em sua matriz curricular as disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, com o intuito de refletir, analisar e problematizar aspectos indispensáveis ao processo de (re) significação do fazer pedagógico dos educadores das crianças pequenas.

professor compensaria a ausência de modelos masculinos na vida de crianças, especialmente daquelas, filhas de mães provedoras/chefes de domicílio. Uma outra concepção sobre o trabalho docente masculino e destacada nos trabalhos de Arce (1997), Saporoli (1997) e Cruz (1996), pauta-se na idéia de eqüidade social.

Essas pesquisadoras ligadas à Sociologia do Trabalho enfatizam que o envolvimento de um maior número de homens na Educação Infantil aumentaria a opção de carreira para eles, contribuindo para que se desfizesse a imagem de que a educação desse setor inicial da Educação Básica seria um trabalho somente para as mulheres. E assim, a imagem da profissão poderia ser alterada e quem sabe, melhoraria significativamente, os salários e o *status* da carreira.

O trabalho com crianças pequenas tem sido compreendido como uma profissão eminentemente feminina, porque lida com cuidados corporais de meninos e meninas, provocando alguns estigmas. Uma vez que, historicamente e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram e ainda se constituem atributos das mulheres, a possibilidade de um homem lidar com meninos e meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas, questionamentos e preconceitos.

Pelos motivos apresentados, esse estudo considerou a trajetória profissional e o cotidiano de mulheres e de homens que atuavam como docentes em uma pré-escola pública, na cidade de Itabuna-Bahia, e analisou as relações dessas e desses docentes com as crianças e suas famílias, com a direção e coordenação da pré-escola e com as demais profissionais e tomou as relações de gênero e os conceitos de cuidado como categorias centrais para análise dos dados levantados na pesquisa.

Tal opção justificou-se pela permanência de certa “sombra” relacionada à especificidade do trabalho docente com crianças pequenas, como se não tivesse qualquer influência sobre os modelos de feminilidade mobilizados nas práticas docentes das professoras e dos raros professores da Educação Infantil, o que nos incitou conhecer um pouco mais, as relações entre masculinidade e feminilidade existentes no universo da desse segmento inicial da Educação Básica.

Por tais razões, no percurso estabelecido problematizamos as masculinidades e feminilidades presentes no contexto educativo das instituições direcionadas à criança pequena, focando, assim, as construções sociais de cuidado e as relações

de gênero, objetivando compreender a profissão professor/a de crianças de zero a seis anos de idade⁶.

Foi a busca de respostas para essas questões que resultou nesse estudo. Partimos da constatação de que as determinações de gênero sobre o trabalho docente na pré-escola não tem sido problematizada e que tudo que se relaciona às mulheres e à feminilidade tem sido desqualificado e considerado em algumas das análises, como fonte de problemas e desvios.

E, a partir dessa constatação, elaboramos a hipótese da existência de uma prática pedagógica na Educação infantil, construída sobre pressupostos que subsidiam também, as práticas de maternagem, alicerçadas em uma concepção de infância, de cuidado e aos preceitos ligados à adequação das mulheres a tais práticas, como idéias social e historicamente construídas.

O trabalho está organizado em seis capítulos, distribuídos da seguinte forma: No capítulo I, intitulado *No Interior de Uma Pré-Escola Pública: Percursos, dilemas e possibilidades* é apresentada a trajetória do trabalho – descrevendo a metodologia utilizada, desde as questões e objetivos norteadores, até a análise dos dados - e introduz o/a leitor/a na pré-escola onde aconteceu o estudo, apresentando seus aspectos gerais e, em especial, cinco professoras e dois professores. Nesse estudo, adotamos uma perspectiva etnográfica em um estudo de caso, na tentativa de sermos coerentes com as categorias centrais de análise que são o cuidado e as relações de gênero.

No Capítulo II, cujo título é: *Educação Infantil e as Questões de Gênero: Uma busca teórica*, o termo gênero é contextualizado e conceituado, a partir de algumas autoras como Carvalho (1998), Chodorow (1990), Gilligan (s.d), Noddings (1984, 2005) e Scott (1995, 2002), dentre outras, no sentido de uma abordagem mais complexa, sobre as relações de gênero. Nos trabalhos dessas autoras colhemos elementos que possibilitaram sustentar as relações de gênero como uma categoria de análise.

⁶ Em 2006, uma nova medida legal foi sancionada com uma alteração mais ampla da LDBEN/1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ingresso das crianças no Ensino Fundamental, a partir dos seis anos de idade e definiu-se que os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do Ensino Fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste necessário, o ano de 2010.

No Capítulo III, intitulado *O Cuidado Como Forma Histórica da Relação Adulto - Criança* continuamos na busca de caráter teórico do termo cuidado, buscando elementos para compreendê-lo em sua complexidade e articulando as relações possíveis entre as masculinidades e as feminilidades, em termos das relações de gênero e no que concerne às relações entre adultos e crianças.

Destacamos, ainda, que cuidar diz respeito ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos, os valores morais e éticos e problematizamos a noção de “cuidado” (do inglês *caring*) que historicamente tem sido obscurecida na educação realizada com crianças de zero a seis anos de idade - ou de zero a cinco anos, conforme a legislação atual – o que nos possibilitou refletir sobre o trabalho docente nesse primeiro segmento da Educação Básica.

O Capítulo IV intitula-se *Trajetórias e Narrativas das Professoras e Professores da Educação Infantil* e destaca os percursos profissionais e as narrativas das professoras e professores, com base na progressão do trabalho de campo, articulado aos referenciais teóricos.

Nesse capítulo, o esforço maior foi no sentido de articular as particularidades de cada sujeito e perceber as contradições e dinâmicas nas práticas individuais, evidenciando suas singularidades. A atenção dispensada às diferentes determinações de gênero, classe social, raça e formação, como medição possibilitaram uma análise sociológica das histórias de vida e das práticas individuais.

No Capítulo V, intitulado *Conflitos e Ambigüidades na Pré-Escola* são desenvolvidos alguns temas gerais relativos às práticas de cuidado das cinco professoras e dos dois professores, enfocando suas complexas articulações com o caráter excludente da educação, no Brasil, além da indicação de outros elementos para problematizar o trabalho docente na Educação Infantil.

E com base no material teórico disponível e nas observações e relatos das/os docentes, destacamos que os modelos de docência e de práticas do Ensino Fundamental não são compatíveis com a Pedagogia da Educação Infantil que tem as suas especificidades.

O Capítulo VI intitula-se: *Trabalho Docente na Educação Infantil: uma atividade relacional*. A nossa pretensão, neste capítulo, foi no sentido de apresentar

aspectos do trabalho docente na Educação Infantil, perpassando pela idéia de que a profissão de professor/a de Educação Infantil ainda está em fase de construção.

Nesse capítulo, pontuamos que o trabalho docente realizado em instituições públicas está articulado ao seu financiamento, às políticas públicas para a infância e para a Educação Infantil, além da articulação das propostas de formação de professores no âmbito estatal ou de cunho mais institucional.

No tópico intitulado: *Das Questões Iniciais Às Conclusões*, buscamos registrar algumas idéias que poderão oportunizar espaço para novas investigações sobre o tema abordado nesse estudo. Nele, destacamos a necessidade da urgente incorporação da reflexão sobre o cuidado nas pesquisas educacionais e nos cursos de formação inicial e continuada, direcionados aos professores e professoras de crianças pequenas.

Destacamos, ainda, que é preciso que essas pesquisas se debrucem - de forma menos preconceituosa - sobre as práticas de cuidado existentes na Educação Infantil, contribuindo, assim, para legitimá-las e transformá-las em conhecimento sistematizado que possa ser objeto de reflexão crítica e de divulgação.

Além disso, enfatizamos que é preciso valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem descartar o saber, fruto do seu modo histórico de pensar-sentir-fazer.

Creemos que esse seria o grande desafio para a construção/execução de um projeto de formação de educadoras e educadores, cuja ênfase estaria na importância dada ao cuidado, no que se refere ao processo de desenvolvimento da criança e em relação à própria trajetória das/os docentes.

I

**NO INTERIOR DE UMA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA:
Percurso, dilemas e possibilidades**

1 NO INTERIOR DE UMA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA: percursos, dilemas e possibilidades

Precisamos entrar em sintonia com o tempo, compositor de destinos, tê-lo como nosso aliado em um encontro entre entrevistados/entrevistadores, rompendo essa dicotomia; indo muito além, fomos todos nós diálogos que construímos, professores-fazedores-narradores-de nossas a-histórias (BENJAMIN, 1994).

1.1 Questões Norteadoras da Pesquisa

Os estudos desenvolvidos por Arce (1987), Montenegro (2001), Saparolli (1997) e Sarmiento (2002), no campo da Educação Infantil, enfatizam que ela se constitui em um espaço de trabalho feminino e que, no Brasil e em muitos outros países, a maior parcela de profissionais que atuam nessa área, como docentes, pertence ao sexo feminino. O desenvolvimento deste trabalho respaldou-se nessas afirmações e tendências.

Saparolli (1997), por exemplo, enfatiza que isso ocorre, possivelmente, porque a profissão de educador/educadora de criança pequena parece ter nascido atrelada ao gênero feminino. Arce (1987) parte do mesmo princípio, afirmando que historicamente, construíram-se imagens ideais do ser criança e do ser mulher que se cristalizaram sem a necessária discussão acerca dos papéis sociais dessas duas categorias.

Considerações semelhantes são percebidas no trabalho desenvolvido por Monjardim e Pinel (2004), acerca do imaginário das mães, em relação ao gênero masculino na educação de crianças pequenas.

Cabe destacar que reconhecemos a importância da presença feminina na Educação Infantil e consideramos este campo de trabalho como uma significativa conquista das mulheres. Mesmo assim, entendemos que o aprofundamento do tema, tendo por base os estudos de gênero, poderia indicar novas questões e outros

elementos de análise, no que concerne ao trabalho docente realizado na Educação Infantil e às masculinidades e feminilidades presentes nesse primeiro segmento da Educação Básica. E assim, poderíamos problematizar possíveis naturalizações quanto à profissão e ao caráter educativo da educação de meninos e meninas de zero a cinco anos.

Com base em algumas indicações de Arce (1997), Carvalho (1998) e Rosemberg (1992, 2001) que assinalam a carência de produção de conhecimentos relativos à educação, à mulher e ao gênero, utilizamos os conceitos de gênero e de cuidado para análise do trabalho docente na Educação Infantil, dando especial atenção ao seu caráter relacional.

E nessa busca, os estudos sobre os sujeitos concretos (mulheres e homens) consideraram as masculinidades e as feminilidades como elementos significativos para o trabalho docente, concebendo-os como interdependentes e constitutivos das relações sociais. Lembramos que existem diferenciações quanto a esta questão, fundamentadas em determinados enfoques teóricos, mas, a idéia central permanece a mesma.

Haddad (1996) e Kuhlmann Júnior (1998), por exemplo, defendem que toda e qualquer concepção de cuidado que seja empreendida por uma instituição, contém em si mesma um caráter educativo. Isso faz-nos perceber que, mesmo os espaços categorizados como eminentemente assistencialistas exercem algum tipo de educação, ainda que seja para a submissão.

Para a realização desse estudo procuramos professoras e professores que desenvolvessem seu trabalho docente em pré-escolas públicas na cidade de Itabuna. Segundo Carvalho (1998), pouco se sabe sobre os homens que trabalham nas instâncias educativas e a representatividade do trabalho que desempenham em termos das idéias de masculinidade e feminilidade na educação, o que pode ser ampliado para a Educação Infantil.

Outra razão para a busca de conhecimento acerca do trabalho docente de homens e mulheres realizado com crianças pequenas, diz respeito ao binômio cuidar/educar que foi concebido como indissociável e considerado, desde a década de 1990, como a finalidade precípua da Educação Infantil. Entretanto, também

nesse âmbito, pouco se tem discutido sobre o cuidado e seus diversos significados para esse primeiro segmento da Educação Básica.

Assim, com a intenção de conhecer as professoras e os raros professores de uma pré-escola pública e suas experiências nesse segmento inicial da Educação Básica, os estudos sobre o cuidado e as questões de gênero se constituíram em uma referência fundamental, da pesquisa, definindo categorias e sub-categorias.

1.1.1 Objetivos da Pesquisa

Nesse estudo, a nossa pretensão foi no sentido de:

Verificar a presença de práticas de cuidado no trabalho docente de uma Pré-escola pública itabunense, observando-se de que modo estas práticas ocorrem e como são compreendidas pelas (os) professoras (es), demais profissionais e pelos familiares das crianças.

Investigar as trajetórias de vida das (os) docentes que atuam na Pré-escola, sua formação acadêmica e experiências profissionais.

Identificar as articulações existentes entre as práticas de cuidado existentes com conceitos de masculinidade e feminilidade.

Obter indícios sobre os processos de socialização e de formação profissional, responsáveis pelas concepções e práticas de cuidado que predominam na Pré-escola pública.

Buscar elementos para discutir a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil.

1.2 Construção do objeto e o desenvolvimento do estudo

Conforme já destacado anteriormente, esse estudo se delineou tendo como foco o trabalho docente, analisado com base nas questões ligadas ao cuidar/educar e às relações de gênero na Educação Infantil. Entre os autores estrangeiros que trabalham com a categoria trabalho docente destacamos os trabalhos de Apple (1995), Bondioli e Mantovani (1998-2004), Nóvoa (1995), Perrenoud (2003), Sarmiento (2000-2003), Tardif e Lessard (2005).

No Brasil, despontam, entre outros, os trabalhos de Campos (1999), Carvalho (1998), Carvalho (2007), Rocha (1999-2002) e Rosemberg (2002), que fazem uma análise criteriosa da produção bibliográfica acerca da categoria docente, enfocando a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esclarecemos que nesse estudo, consideramos “trabalho docente”, os aspectos relativos à formação e ao vínculo empregatício, as ações, formais e informais realizadas pelos sujeitos, nas suas relações com as (os) demais profissionais, com as crianças e com as respectivas famílias. As ações mencionadas contêm um conjunto de conhecimentos específicos adquiridos ao longo de suas histórias de vida, formação acadêmica e experiências profissionais.

Os aspectos informais das relações referem-se aos momentos em que, na pré-escola onde se efetuou esse estudo, ultrapassavam a previsibilidade e diziam respeito às demandas das próprias crianças.

Não podemos esquecer que o trabalho docente realizado na Educação Infantil apresenta algumas peculiaridades em relação ao Ensino Fundamental, tendo em vista que o cuidado/educação, apesar de historicamente ter sido encarado de forma dicotômica, se constitui em um tema que perpassa os diferentes momentos da rotina realizada na creche e pré-escola. Por essa razão, quando pensamos na convivência cotidiana de meninos e meninas em instituições de cunho educativo, o contexto sócio-cultural dos mesmos não pode ser desconsiderado pelos professores e demais profissionais em geral.

Dessa forma, as atividades docentes na educação das crianças pequenas não se adequam ao modelo de professor com formação para exercer seu trabalho no Ensino Fundamental. Basta lembrar que, entre outras singularidades, boa parte das crianças que freqüentam as creches e pré-escolas ainda não possui a linguagem oral como forma primordial de comunicação, como acontece com os adultos.

Pelas razões supracitadas, essas crianças lançam mão de outras formas de comunicação como o choro, o riso, as expressões corporais e o toque epidérmico, entre outras. Sendo assim, a/o docente precisa ter disponibilidade para compreendê-las, organizar e encaminhar o trabalho cotidiano.

Isso pressupõe que, mesmo sendo desprestigiadas (as) como profissionais, as (os) educadoras (es) de crianças pequenas - de modo ambivalente - têm o privilégio único de serem possuidoras de uma experiência cotidiana e continuada com essas crianças e com seus pais, uma vez que, nem os pediatras, nem os psicólogos e nem os pedagogos que lidam com os demais níveis educacionais, desfrutam dessa experiência prolongada, rotineira e ao mesmo tempo contextualizada.

Há outros exemplos de ações que exigem dos professores a utilização de práticas educativas que escapam da previsibilidade, tais como: uma criança que de repente, apresenta temperatura elevada; a disputa entre as crianças por um brinquedo que descamba para a agressão física; a recusa do grupo de crianças em ouvir determinada história; a falta de água na pré-escola ou na creche; o pai ou a mãe que está descontente com o trabalho realizado e decide conversar com a professora; a festa de aniversário que não estava programada, além de muitos outros acontecimentos imprevistos e que fazem parte da dinâmica e, por que não dizer, da rotina das creches e pré-escolas.

De acordo com Tardiff e Lessard (2005), esses eventos acontecem porque o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído por interações humanas. Tomando por base essa afirmação, pressupomos que as características da docência em tais instituições exigem das (os) professoras (es) uma forte interação não somente com os meninos e meninas, mas com as famílias - pais, mães, avós, tios e outros responsáveis pelas crianças pequenas - e com todas as/os profissionais, tais como: professoras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de sala, funcionários dos serviços gerais - que desenvolvem suas atividades em pré-escolas e creches⁷.

Tais interações possuem um sentido educativo e são constitutivas do trabalho docente na Educação Infantil. Isso significa que, se na escola, historicamente, o conhecimento sob a forma de disciplinas ou áreas do conhecimento tem sido o motor que dinamiza seu movimento, na educação das crianças de zero a seis anos são as relações entre os sujeitos - adultos/crianças e crianças/crianças - que conferem sentido à existência das instituições educativas.

⁷ Para melhor compreensão e levando em consideração a predominância do elemento feminino, em determinados momentos usaremos com mais frequência o vocábulo professora.

Carvalho (2007)⁸ aborda essa questão, declarando que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem. Portanto, para se delimitar essas outras funções, é preciso considerar as especificidades da origem da creche e da pré-escola como instituições e pensar nas referências ao conceito *de* infância heterogênea, reconhecendo-se a criança como um pequeno cidadão do presente, com direitos a um espaço educacional apropriado às suas reais necessidades.

Não podemos esquecer que essas crianças são diferentes uma das outras e têm especificidades, não só por pertencerem a classes sociais distintas, ou por se encontrarem em estágios diferentes de desenvolvimento físico e psicológico, mas, também, pelos seus hábitos, costumes, valores familiares e pelas histórias concretas do seu tempo.

Para Rocha (2002), enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil surgiram, sobretudo, com o propósito de complementaridade à educação fornecida pela família.

Para a autora supracitada, a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto o ensino nas diferentes áreas, por meio da aula. Já a creche e a pré-escola têm como objeto, as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo cujo sujeito é a criança de zero a cinco anos de idade.

Nesse caso, os conhecimentos na Educação Infantil situam-se na esfera da totalidade do ser humano. O corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura e, por essa razão, a educação das crianças pequenas diferencia-se daquela presente na escola do ensino fundamental. As crianças e as relações educativas estão permanentemente sendo transformadas, quando os sujeitos delas participantes são concebidos como seres históricos e todos possuidores de conhecimentos. Ou seja, a relação não se limita a um (a) professor (a) que ensina e um aluno que aprende.

Voltando ao percurso metodológico estabelecido nesse trabalho, esclarecemos que, tendo por base alguns autores que abordam o assunto, utilizamos a abordagem qualitativa e algumas ferramentas provenientes da

⁸ Maiores detalhes ver Carvalho (2007), *Educação Infantil: Percursos, Percalços, Dilemas e Perspectiva* .

etnografia. A etnografia, como procedimento de pesquisa, não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como 'marco', ou seja, que limite o processo de observação, que é uma exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais (ROCKWELL, 1987, p. 47).

Para Goldenberg (2000), por exemplo, o ato de compreender o objeto estudado está ligado ao universo existencial humano e as abordagens qualitativas enfatizam a compreensão de fenômenos sociais, baseadas em suas particularidades dando relevo à subjetividade e à singularidade, privilegiando assim, a imersão profunda no campo estudado, na busca do significado das ações em suas dimensões históricas, materiais e políticas.

Nas palavras de Erickson (1986), trata-se de fazer com que aquilo que é familiar se transforme em "algo estranho". Por tal razão, o número de docentes do sexo masculino atuando na Educação Infantil somente nos momentos de Estágio Supervisionado não se constituiu em um obstáculo para a realização desse trabalho.

A nossa preocupação como pesquisadora, consistiu, sobretudo, em conhecer esses sujeitos como professores e professoras de crianças pequenas, na tentativa de compreender seu trabalho docente e verificar os elementos presentes na constituição da especificidade da Educação Infantil.

Goldenberg (2000) sinaliza que, por meio da observação, das entrevistas em profundidade e da análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas, o pesquisador poderia encontrar casos exemplares que revelariam a cultura onde os sujeitos estavam inseridos.

Corroborando com essa afirmação, Sarmiento (2003) declara que em alguns estudos onde se privilegiou a utilização da abordagem etnográfica, evidenciou-se a natureza sócio-cultural da investigação, revelando, assim, contextos singulares de ação.

Nessa perspectiva, consideramos que a abordagem qualitativa possibilitaria o aprofundamento dos objetivos traçados, buscando algumas respostas no trabalho de campo, entendendo que o contato com os sujeitos, o relato de suas trajetórias e histórias de vida e o modo como desenvolviam o trabalho docente na Pré-escola escolhida para tal fim, analisados à luz dos referenciais teóricos, permitiriam análises

e interpretações que, certamente, extrapolariam qualquer dado em relação ao número de participantes do estudo.

Assim, iniciamos o trabalho de pesquisa refletindo sobre os seguintes aspectos:

- O objeto que pretendíamos investigar;
- A metodologia que utilizaríamos na pesquisa de campo;
- A forma como abordaríamos e/ou selecionaríamos os sujeitos;
- Outras questões pertinentes e que se encontravam em processo de construção.

Nessa direção, enxergamos que seria viável a realização de um estudo, utilizando uma abordagem da etnografia, que se apresenta como uma ferramenta que constitui a gênese da Antropologia⁹, pois, como é sabido, o método adotado em uma investigação não pode ser simplesmente deslocado de seus pressupostos teóricos, porque estão intrinsecamente articulados (ANDRÉ, 1989).

Carvalho (1998) declara que do ponto de vista teórico-metodológico, o cuidado também se constitui, como um campo interdisciplinar que objetiva atravessar e questionar as diferentes disciplinas acadêmicas no sentido de refazê-lo e ampliá-lo como categoria ou como prática social. Por essa razão, procuramos não delimitar um único campo disciplinar quanto aos pressupostos desse trabalho de pesquisa.

Pelos motivos apresentados, o método foi entendido como um conjunto de técnicas e estratégias investigativas direcionadas ao tema estudado e aos fundamentos e processos, nos quais, a reflexão se apoiou. Para Sarmiento (2003), o método poderia, sim, ser um roteiro que conduziria a trajetória da busca, permeado pelas incertezas e ambigüidades suscitadas pela investigação. Daí, a necessidade de buscarmos criar novas estratégias. Nessa perspectiva, a etnografia serviu como

⁹ A Antropologia não se caracteriza por um objeto de pesquisa que lhe seja próprio, e sim por um estilo de pesquisa, uma abordagem, um enfoque, um olhar que lhe são particulares (GEERTZ, 1989). Assim, fazer etnografia, segundo Geertz (1989), é elaborar uma “descrição densa”. O etnógrafo encara uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, sendo que algumas delas estão sobrepostas ou ligadas entre si, sendo, ao mesmo tempo, estranhas, irregulares, não-explicitas, para depois explicá-las.

um norte para que, na condição de pesquisadora, exercêssemos uma atitude reflexiva diante dos dados e de sua interação com o campo empírico.

Segundo André (1989), na pesquisa educacional, os pesquisadores geralmente não têm condições de levar a etnografia “ao pé da letra”, mas sem dúvida, podem tomar emprestados alguns de seus elementos para estabelecer maneiras criativas de interagir com o objeto e compreender seu trabalho de investigação.

Sendo assim, seria preciso que nos apropriássemos de algumas qualidades da etnografia, como por exemplo, a tolerância às ambigüidades, ou seja: saber conviver com as dúvidas e incertezas, ter sensibilidade, comunicação e a capacidade de interagir com os sujeitos, além de possuir habilidade da expressão escrita. Por isso, é possível afirmar que a história do/a pesquisador/a interfere na sua maneira de ver o objeto.

1.3 Delineamento do estudo

A pesquisa empírica apresentada neste trabalho se constitui em um estudo de caso com enfoque etnográfico, que em dois períodos - entre abril de 2005 e abril de 2006 - utilizou duas séries de observações participantes e duas séries de entrevistas nos espaços coletivos e pátio de recreação, corredores, nos momentos de entrada e saída das crianças, na secretaria, sala dos professores e nas salas de aula da Pré-Escola Municipal Alegria, localizada em um bairro populoso da cidade de Itabuna-Bahia e envolvendo cinco professoras e dois professores, como sujeitos centrais do estudo. Lembramos que para preservar o sigilo das informações e da instituição, os nomes da Pré-escola e dos sujeitos selecionados são fictícios.

Alguns dos critérios estabelecidos para a realização da pesquisa empírica seriam: a facilidade de acesso físico; a concordância do grupo de educadoras e a presença de professores do sexo masculino. E nesse percurso, no período compreendido entre os meses de agosto a outubro de 2006, retornamos à Pré-escola Alegria e à Universidade Estadual de Santa Cruz, localizada no município de Ilhéus – Bahia, mais precisamente, ao Curso de Pedagogia, onde dois dos sete

sujeitos selecionados estudavam, com o intuito de enriquecer, esclarecer e ampliar os dados coletados.

A leitura de textos nacionais e internacionais, citados ao longo desse trabalho, contribuiu para delimitação do seu propósito. Com essas leituras percebemos que alguns estudos realizados em outros países poderiam indicar em que proporção o campo de pesquisa na Educação Infantil apresentava demandas para novos estudos e algumas pistas sobre as produções existentes acerca do trabalho docente exercido por homens e mulheres, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Nesse sentido, encontramos algumas referências nos estudos de autores e autoras europeus tais como, Bondioli e Mantovani (1999; 2005), Sarmiento (2002; 2003) e Tardif e Lessard (2005). No Brasil, destacam-se alguns trabalhos desenvolvidos por Arce (1998), Cerizara (1999), Campos (1994), Cruz (1996), Carvalho (1998), Carvalho (2007), Monjardim e Pinel (1994), Rosemberg (2001), Saporoli (1997) e Kramer (2003), dentre outros, porque enfatizam aspectos significativos, que de alguma forma funcionaram como antecedentes desta investigação.

Segundo Geertz (1987), os estudos são construídos sobre outros estudos não porque retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que melhor informados e melhor conceitualizados, esses estudos mergulham com mais profundidade nos mesmos temas. Na interpretação desse autor,

[...] fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas [...]. Entretanto, o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e a superou (GEERTZ, 1987, p. 35).

Essas declarações nos ajudaram a prosseguir na busca de elementos que pudessem aprofundar o estudo aqui delineado, revelando outras facetas interessantes.

De acordo com Carvalho (1998), o estudo sobre os professores se constitui em uma alternativa para compreensão da feminização da docência, como processo de construção social de significados do gênero feminino para o trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, nos apropriamos dessa premissa, articulando-a a Educação Infantil, levando em consideração a noção de “profissão feminina”, caricaturizada pela visão de mulher dócil, amorosa, sensível e que, por meio dos seus “dons naturais” é capaz de cuidar/educar as crianças pequenas.

1.4. O campo empírico

1.4.1. Definições, procedimentos e recursos utilizados

Este estudo centrou-se na rede municipal de ensino da cidade de Itabuna - Bahia. Com o intuito de iniciar esse processo da pesquisa empírica, no mês de março de 2005, fizemos o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Itabuna, na busca de autorização para a realização dessa tarefa e de informações preliminares sobre a instituição onde pretendíamos realizar a investigação.

Com a mesma intenção, fizemos contato com o Conselho Municipal de Educação de Itabuna (CMEI) - Órgão Colegiado representativo da comunidade e interlocutor dos interesses da sociedade, responsável pela formulação, acompanhamento, controle, normatização e avaliação das políticas municipais de educação, tendo como suporte legal, a Constituição Federal/1988; a LDBEN/1996 e a Lei Orgânica Municipal (Lei Municipal 1.657/94 e Lei Municipal Nº. 1.698/05) - que nos prestou significativos esclarecimentos para esse estudo. Conforme determina a LDBEN/1996, a Educação Infantil - composta por creches e pré-escolas - deve ser financiada e gerenciada pela Rede Municipal de Ensino e pelas instâncias particulares.

De acordo com os dados fornecidos pelo CME, a infra-estrutura das instituições de Educação Infantil no Município de Itabuna, não condiz com as necessidades das crianças pequenas e a especificidade da Educação Infantil. Além

disso, a formação da maioria dos docentes que atuam na Educação Infantil é de nível médio, na modalidade magistério. Segundo a Presidente do CME, esses dados revelam a necessidade de cursos de formação, capacitação e de melhoria salarial dos professores, além de maiores investimentos nos equipamentos e em toda estrutura física.

No relatório disponibilizado pelo CME em novembro de 2006, está registrado que em relação às metas prioritárias para a Educação Infantil estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), a avaliação de sua aplicabilidade no Estado da Bahia e, em particular, no Município de Itabuna, é de que a projeção de matrículas na Educação Infantil até o ano de 2011, para a população de zero a três anos e de quatro a cinco anos - seguindo a tendência histórica no período de 1996 a 2006, respectivamente com taxa de atendimento no Estado da Bahia de 9,7% e 69,8% - revela que a meta do PNE não será alcançada na população de crianças de zero a três anos.

Esses dados mostram (em linhas gerais) que o atendimento às crianças pequenas oriundas de famílias de baixa renda, no Município de Itabuna, mantém características semelhantes às existentes em todo território nacional, privilegiando o atendimento em instituições educativas para crianças de quatro a cinco anos de idade, ou quatro a seis anos de idade, conforme legislação anterior, em detrimento da população de zero a três anos.

Nota-se que ainda prevalece a tendência configurada no Brasil, em apresentar uma insuficiência de oferta de vagas para as crianças nas faixas etárias menores, confirmando a regra predominante de que, quanto maiores as crianças, maior a oferta de vagas e maior o interesse dos setores públicos responsáveis pela implementação e execução das políticas de Educação Infantil, corroborando com o que mostram as pesquisas desenvolvidas por Rocha (1999) e Carvalho (2007).

Portanto, há necessidade da compreensão e sensibilidade por parte dos gestores públicos para incentivar a inserção de crianças dessa faixa etária nas creches itabunenses¹⁰. Essa mesma projeção é feita para a população infantil entre quatro e cinco anos de idade que deveria freqüentar as pré-escolas.

¹⁰ A aplicabilidade dessa tendência é uma realidade na maioria dos municípios baianos, de acordo com dados apresentados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, 2006).

De acordo com o Censo Escolar/2005, a população atual de crianças nas faixas etárias de zero a cinco anos, no município de Itabuna-Bahia, é estimada em aproximadamente vinte e seis mil, cujas matrículas em creches e pré-escolas revelaram a necessidade de ampliação no atendimento de crianças pequenas. As informações da matrícula da rede municipal de Itabuna, efetuada no ano de 2006, apontam a continuidade dessa tendência para o ano 2007 (Dados fornecidos pelo CME, 2006).

Além das creches e pré-escolas mantidas pelo poder público, há várias instâncias de cunho particular e com diferentes nomenclaturas, espalhadas pelos bairros centrais e periféricos itabunenses, cujo “atendimento” é voltado para crianças de quatro meses a seis anos de idade, sempre em período parcial. Outras informações apresentadas pelo Conselho Municipal de Itabuna indicam que a rede municipal de ensino apresentou em 2005, a seguinte evolução na matrícula da Educação Infantil:

As pré-escolas particulares apresentaram uma matrícula de 2.436 meninas e meninos, entre três anos e meio a seis anos de idade, com algumas variações. No mesmo período, as pré-escolas públicas matricularam 3.214 crianças entre quatro e cinco anos de idade e as creches municipais matricularam 1.141 crianças dos dois sexos, cuja idade variava entre seis meses a seis anos de idade¹¹.

Ainda segundo dados do CME, no ano de 2006, o quadro de matrícula na Educação Infantil no município de Itabuna tinha a seguinte projeção: Creches particulares com um total de 220 meninos e meninas e pré-escolas com uma matrícula de 2.654 crianças. No âmbito das instituições de caráter público, os números são os seguintes: as creches tiveram 1.389 crianças matriculadas em período integral e as pré-escolas 3.473 crianças em período parcial, nos turnos matutino e vespertino.

Voltando o nosso olhar para os propósitos desse estudo, realizado na Pré-escola Alegria, verificamos em nosso Caderno de Campo que no mês de março de 2005, foram efetuados alguns contatos com a diretora da referida Pré-escola escolhida para esse estudo fazendo-se, naquela ocasião, um levantamento inicial do espaço físico, de seus profissionais e das crianças inseridas nesse contexto.

¹¹ Lembramos que a maioria das creches e pré-escolas particulares ainda não se enquadrou às novas determinações legais (educação infantil para crianças de até cinco anos de idade).

Construída para acolher alunos do antigo curso primário (atual Ensino Fundamental) e, inaugurada em 1982, conforme os arquivos encontrados e depoimentos da diretora e da coordenadora pedagógica, a Pré-escola Alegria situa-se em um populoso bairro residencial e de fácil acesso, na cidade de Itabuna-Bahia¹².

Trata-se de uma Pré-escola pública de médio porte, mantida pela Secretaria Municipal de Educação e que, segundo os dados documentais apresentados pela diretora, no ano de 2004, matriculou 235 crianças de até cinco anos de idade, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Em 2005, contou com aproximadamente 248 crianças e no ano de 2006, apresentou uma matrícula de 270 crianças entre três anos e meio e cinco anos de idade.

Essa Pré-escola funciona das 7h30min às 11h30min e das 13h00 às 17h00, de segunda às sextas-feiras, obedecendo ao calendário escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas públicas do Município (fevereiro a dezembro) e às determinações pedagógicas da mesma Secretaria que é responsável por todo o corpo funcional e pela sua estrutura física.

Localiza-se em um estabelecimento de médio porte, contendo uma pequena área externa, onde existem vestígios de um antigo parque infantil. Possui seis salas de aula, nas quais percebemos a existência de um modesto mobiliário que não é adequado à idade das crianças, além de alguns/algumas colchonetes, tapetes e esteiras, um pequeno armário, um filtro e poucos brinquedos que ficam em prateleiras. Em algumas salas há alguns utensílios utilizados nas brincadeiras de “faz de conta”, que são guardados em um “baú”.

As paredes contêm cartazes e pinturas condizentes com a idade das crianças pequenas. Dispõe, também, de sala para a direção, para a coordenação pedagógica e reunião dos professores, de um salão por onde circulam as pessoas e, na qual, as professoras dirigem a recreação com as crianças pequenas e de uma copa/cozinha.

Tomando como referência a análise de Rockwell (1987), podemos afirmar que na Pré-escola Alegria há uma forte organização do tempo e dos rituais escolares. As crianças obedecem aos rígidos horários de entrada, saída e permanência durante

¹² A partir de 1992, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, esse espaço passou a acolher as crianças pequenas, transformando-se em pré-escola pública.

um período considerável em sala de aula. O controle do tempo é cumprido com eficiência e a organização do espaço físico contribui para que isso ocorra. Um funcionário posiciona-se no portão principal, para o controle das entradas e saídas. As crianças permanecem nas dependências da Pré-escola, sempre uniformizadas.

A Pré-escola Alegria apresenta o seguinte quadro funcional: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, duas agentes de portaria e um porteiro. Há no seu quadro docente, três professoras com nível superior (Pedagogia) e oito professoras com curso normal (Magistério).

Nessa Pré-Escola, nos turnos matutino e vespertino, as turmas apresentam-se da seguinte forma: Maternal, com duas turmas de crianças de três anos de idade; Jardim I, com duas turmas de crianças de quatro anos de idade; Jardim II, com quatro turmas de crianças de cinco anos de idade.¹³ Cada turma da Pré-escola é composta de aproximadamente vinte meninos e meninas. As crianças de seis anos de idade são encaminhadas ao *Ciclo da Infância*, que faz parte do projeto intitulado: *Escola Legal: Lugar de todos nós*¹⁴.

Para melhor compreensão esclarecemos que o projeto político-pedagógico da *ESCOLA LEGAL: Lugar de todos nós* foi implantado no ano 2002, pela Secretaria Municipal de Educação, tendo os seguintes princípios básicos: uma educação de qualidade, a inclusão social, a participação democrática e a cultura regional, objetivando a (re) construção da identidade da comunidade estudantil itabunense¹⁵.

As primeiras informações apresentadas pela diretora da Pré-escola Alegria explicitaram que atualmente não há professor do sexo masculino atuando nessa área da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino e que o único professor dessa Pré-escola foi deslocado para o Ensino Fundamental.

Esse professor, localizado em uma escola da Rede Municipal de Educação, nos informou que foi aprovado no último concurso público realizado no ano de 2002, pela Secretaria de Educação do Município de Itabuna, para a docência na Educação

¹³ Embora a LDB/96 determine que as crianças de até três anos devam integrar a creche, nessa Pré-escola existem crianças na faixa etária de três anos de idade.

¹⁴ Assim como os demais nomes descritos nesse estudo, trata-se de um nome fictício.

¹⁵ O projeto *ESCOLA LEGAL: Lugar de todos nós* organizou os seus tempos e espaços por ciclos de formação. Essa modalidade de ciclos da infância, cujo tempo de escolaridade é de nove anos, contempla: a Educação Infantil (creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade); Ensino Fundamental abrangendo os seguintes ciclos de Formação: Infância para crianças de seis a oito anos; Pré-adolescência, para alunos de nove a onze anos; Adolescência para alunos de doze a catorze anos e as Classes de Integração; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial.

Infantil. Segundo depoimento desse professor, a sua remoção para o Ensino Fundamental aconteceu por determinação da própria Secretaria Municipal de Educação, que alegou a carência de professores do sexo masculino, nesse setor do ensino básico.

A professora Ângela, diretora da Instituição esclareceu que esse elemento masculino se faz presente apenas nos momentos dos estágios supervisionados em Educação Infantil, oportunizados pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, que acontece no segundo semestre de cada ano letivo.

Essa informação se constituiu em um desafio e fortaleceu o nosso anseio de prosseguirmos na busca de elementos para o estudo das atividades docentes exercidas por mulheres e homens na Educação Infantil. E, por isso, nesse estudo optamos pela inclusão de dois professores/estagiários do Curso de Pedagogia da UESC.

O momento inicial de observação e diálogo com os professores/estagiários e com as professoras se constituiu pela instabilidade, insatisfação e certa desconfiança por parte de algumas professoras em decorrência da recente mudança da diretora da Pré-escola Alegria e talvez, pela invasão de uma pessoa “estranha” ao ambiente da sala de aula, lugar considerado quase “sagrado”.

No primeiro momento da pesquisa empírica, fizemos duas palestras com as professoras e professores/estagiários da Pré-escola Alegria e com as mães das crianças sobre questões pertinentes à Educação infantil, projetamos um filme e fizemos observações participantes em seus grupos de trabalho.

Esclarecemos que na Educação Infantil geralmente denomina-se “grupo de trabalho” a divisão por faixa etária de meninos e meninas. No Município de Itabuna a maioria dos grupos recebe denominações como Berçário, Maternal, Primeiro e Segundo Período e Pré-Escolar, tal como acontece na Pré-escola Alegria.

Após esses primeiros contatos e observações, realizamos duas séries de entrevistas com as cinco docentes e os dois docentes selecionados para tal propósito.

Utilizamos também, o recurso dos questionários, cujo objetivo era levantar dados pessoais e profissionais, tais como: idade, estado civil, filiação, formação, experiências profissionais anteriores, entre outras. Por meio desse recurso,

acumulamos muitas informações, mas algumas dificuldades se interpuseram quanto às observações e ao registro no Caderno de Campo, pois as crianças eram muito ágeis em suas ações e atuavam, quase sempre, em grupos nas salas de aula demandando o tempo inteiro, a atenção das/dos docentes.

Esses questionários também foram aplicados com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, além de uma merendeira, dois funcionários dos serviços gerais e todos os responsáveis pelas crianças dos diferentes grupos de trabalho (pais, mães e/ou avós) da Pré-escola Alegria.

Escolhemos o recurso da entrevista com seis pais/mães e/ou responsáveis pelas crianças e demonstramos a seguir, quadros explicativos para identificar os sujeitos pesquisados¹⁶:

Nome	Laise	Daniela	Patrícia	Letícia	Natália
Idade	40	43	48	27	34
Naturalidade	Itabuna - Ba	Ibicaraí -Ba	Itabuna – Ba	Itapé - Ba	Itabuna-Ba
Local de trabalho	Pré-escola Municipal	Pré-escola Municipal	Pré-escola Municipal	Pré-escola Municipal	Pré-escola pública
Formação	Magistério, Pedagogia Espec.E.I	Magistério e Pedagogia	Magistério	Magistério	Magistério
Tempo de trabalho na E. Infantil	12 anos	06 anos	16 anos	04 anos	10 anos
Carga horária (trabalho)	40 horas	40 horas	40 horas: 20 na pré-escola privada	40 horas; 20 no E. Fund.	20 horas
Atividades anteriores	Professora do E. Fund.	Professora do E. Fund.	Professora do E Fund.	–	–

¹⁶ Todos os nomes de sujeitos adultos são fictícios. As crianças aparecem somente com uma inicial maiúscula. Já o nome das cidades de origem dos sujeitos é real.

Observações	04 irmãos. Formação em instituições públicas; Casada, com dois (02) filhos	05 irmãos, formação em instituições públicas. Solteira, mãe de um (01) menino	07 irmãos. Formação em instituição pública; Divorciada, com quatro (04) filhos	05 irmãos. Formação em instituição pública. Solteira, sem filhos	02 irmãs; Formação em instituições pública e privada; Casada e com duas (02) filhas
--------------------	--	---	--	--	---

QUADRO 01 IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS SELECIONADAS

Fonte: Dados coletados em questionários e aplicados em 2005

Conforme a demonstração desse quadro, além da homogeneidade em relação ao padrão sócio-econômico, idade e fase de carreira docente - apenas duas professoras têm mais de quarenta anos e 20 anos de magistério - essas professoras formam um grupo homogêneo, quanto ao sexo (só existe a figura do professor nos momentos de estágio supervisionado), quanto à raça, uma vez que há apenas uma professora negra e quanto à situação social, ou seja, somente uma professora tem uma origem mais humilde que as demais. Quanto à formação, somente duas professoras possuem formação em nível superior.¹⁷

Já os docentes/estagiários apresentavam uma situação específica, em razão da temporalidade do seu trabalho, que será demonstrada no seguinte quadro:

Nome	Bruno	Pedro
Naturalidade	Una - Bahia	Camacã – Bahia ¹⁸
Idade	35 anos	36 anos
Local de trabalho	Escola pública do Ensino Fundamental de outro município	Escola pública do Ensino Fundamental em outro município
Formação	Técnico em Contabilidade e aluno do Curso de Pedagogia	Técnico em Contabilidade e aluno do Curso de Pedagogia
Tempo de trabalho na Educação Infantil	Três meses (observação e regência)	Três meses (observação e regência)

¹⁷ Os dados relativos ao tempo total de serviço na educação e à condição social dos sujeitos foram obtidos por meio dos depoimentos orais.

¹⁸ Os nomes dos municípios de origem dos sujeitos desse estudo são reais

Carga horária (trabalho)	20 horas de Estágio Supervisionado 20 horas de regência no Ensino Fundamental	20 horas (estágio) e 20 regência no Ensino Fundamental
Atividades anteriores	Comerciário e Policial Civil	Comerciário e Professor do Ensino Fundamental
Observações	Dois Irmãos Formação em instituições públicas; solteiro, sem filhos.	Dois irmãos e duas irmãs Formação em instituições públicas; casado, dois filhos.

QUADRO 02 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES/ ESTAGIÁRIOS

Fonte: Dados coletados em questionários e aplicados em 2005

De acordo com esse quadro demonstrativo, os dois professores/estagiários formam um quadro homogêneo, quanto ao padrão sócio-econômico, idade, fase de carreira docente, raça e formação.

A seguir, apresentaremos um quadro demonstrativo dos/das funcionárias da Pré-escola Alegria:

Nome	Idade	Formação	Cargo/função	Tempo na Instituição
Ângela	45	Pedagogia	Diretora	10 anos
Maria	40	Magistério	Vice-diretora	06 anos
Cristina	38	Pedagogia	Coord. Pedagógica	06 anos
Zilma	50	EF incompleto	Merendeira	03 anos
Ana	49	EF completo	Serviços Gerais	03 anos
João	50	EF completo	Porteiro	03 anos

QUADRO 03 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Fonte: Dados coletados em questionários aplicados em 2005

Como pode ser visto, há uma uniformidade na escolaridade e no tempo de serviço dos gestores da Pré-escola. O mesmo acontece entre os funcionários responsáveis pelos serviços gerais e entrada e saída das pessoas, os quais são

prestadores de serviço contratados pela Secretaria Municipal de Educação na atual gestão.

Para fechar a triangulação das informações, o passo seguinte seria ouvir as famílias das crianças. Diante da impossibilidade de entrevistar todas as famílias e sabendo que as construções de gênero na infância têm uma marca muito forte das relações estabelecidas nas famílias, elaboramos algumas questões a fim de perceber, de forma indireta, como as famílias lidam com as expressões de gênero na educação das crianças pequenas.

Para esse momento, optamos por um conjunto de questões pré-elaboradas por acharmos necessárias para ampliar e enriquecer a coleta de dados. Essas questões foram entregues às famílias e devolvidas às professoras e aos dois professores/estagiários, que nos entregaram todas as respostas no prazo determinado.

Como as relações de gênero que permeiam o espaço da Pré-escola Alegria não são isoladas, posto que, as crianças fazem parte de uma determinada cultura, produzida e reproduzida a partir das experiências que vivem em todos os espaços e em especial na família, elaboramos o questionário, com as questões já mencionadas e direcionadas às famílias imaginando que ele (questionário) poderia ter alguma utilidade no cruzamento dos registros coletados junto às crianças e aos professores.

Alguns autores como André (1999) e Erickson (1993) chamam a atenção para a importância do questionário como “uma interlocução planejada”, pois sua execução necessita que o pesquisador ou pesquisadora tenha clareza sobre as informações que busca obter, o objetivo da pesquisa e de cada uma das questões.

Essa tarefa exige critério e planejamento e uma estrutura lógica, partindo das questões mais simples para as mais complexas. A linguagem também deve ser observada, optando por palavras simples e facilmente inteligíveis, evitando ambigüidades ou incompreensões e produzindo respostas curtas e objetivas (ANDRÉ, 1999).

O quadro exposto a seguir identifica algumas das famílias selecionadas:

Nome	Idade	Grau de parentesco	Formação	Profissão
Maria	23	Mãe	Ensino Fund. Incompleto	Merendeira escolar
Antônio	35	Pai	Ensino Médio	Comerciário
Cristina	68	Avó	Sem escolaridade	Doméstica
Damiana	63	Avó	E. Fund. Incompleto	Doméstica
Josefa	37	Mãe	E. Fund. Incompleto	Manicure
Fátima	42	Mãe	Ensino Médio	Comerciarista
Lia	30	Mãe	Magistério	Professora
Lúcia	40	Avó	E. Fund. incompleto	Cabeleireira
Jorge	33	Pai	Ensino Médio	F. Público

QUADRO 4 IDENTIFICAÇÃO DOS FAMILIARES

Fonte: Dados coletados em questionários aplicados em 2006

Esses dados resultantes de um questionário feito com todos os pais/mães e demais responsáveis pelas crianças, no mês de maio de 2006, mostra a quase homogeneidade em relação ao padrão sócio-econômico e a escolaridade entre os familiares das crianças pequenas.

Entretanto, mesmo com o cuidado para que as questões sobre a idade, grau de parentesco com as crianças, escolaridade e ocupação dos/as responsáveis estivessem acompanhadas por algumas instruções sobre o preenchimento, não foi possível aproveitar todas as fichas, pois muitas delas estavam ilegíveis ou com erros de preenchimento. Do total de 270 crianças matriculadas na Pré-escola Alegria, somente 140 crianças devolveram as fichas, muitas delas, porém, sem condição de leitura e análise.

Evidentemente, a coragem e a ousadia na utilização de diferentes instrumentos implicaram em algumas conseqüências no decorrer do trabalho, como por exemplo, certas limitações nas análises de alguns dados. Mesmo assim,

assumimos os riscos e prosseguimos neste percurso teórico-metodológico cheio de surpresas.

1.4.2 Observação participante

Delimitado o campo – nesses primeiros contatos com a empiria e durante todo o período de estudos – elegemos o caderno de campo como “confidente”, nele registrando as expressões orais, faciais e gestuais e as questões colocadas pelas professoras e pelos professores/estagiários, assim como as opiniões sobre o tema investigado.

E assim, no período compreendido entre abril e outubro de 2005, realizamos uma primeira série de entrevistas e de observações participantes nas classes/turmas em que as/os docentes desenvolviam seu trabalho. Esse tipo de observação permitiu um acompanhamento mais minucioso das situações onde os sujeitos estavam envolvidos e os registros dessas observações eram sempre feitos em momentos posteriores à nossa estada na Pré-escola Alegria.

Erickson (1993) defende uma postura cooperativa de diálogo aberto entre pesquisador e grupo pesquisado de modo que a pesquisa não se limite a mostrar o *que* e *como* está ocorrendo, mas também, como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor.

Para Dauster (1989) e André (1999), a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para aproximar o/a pesquisador/a dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. Nesse trabalho, os registros efetuados utilizando-se essas duas técnicas foram fundamentais para a construção das categorias que emergiram no decorrer do estudo.

Algumas brincadeiras, expressões e até mesmo algumas propostas feitas pelos professores/as e o modo como interagiam com aquelas crianças, por diversas vezes deixaram de ser captadas em razão da excitação e movimentação das crianças pequenas, dentro e fora da sala de aula. Essa movimentação oportunizou a utilização da técnica de filmagens, com o objetivo de obter um número maior de registro de dados importantes para esse estudo.

1.4.3 Utilização de imagens

A utilização das imagens se constituiu em uma ação complementar aos registros de campo, com o objetivo de realizar uma releitura do material coletado, a fim de que revelassem com mais fidelidade a dinâmica das relações.

Peter Loizos (2003) afirma que a imagem captada de forma espontânea representa uma cena que não se reproduz e a filmagem, com fins etnográficos, agrega elementos que a observação não percebe ou lhe escapa. Nesse estudo, a utilização da imagem e da escrita se articulou entre si, buscando captar aquilo que era imperceptível à primeira vista.

Entretanto, o uso da transcrição de vídeo, denominado de *micro-análise*, é uma tarefa árdua, longa e onerosa e exigiu da pesquisadora, paciência, persistência e ajuda de colaboradores.

E assim, após um tempo de convivência com as crianças pequenas e de observação em sala de aula e seu entorno, propusemos o início das entrevistas com as/os professoras/es. Essas entrevistas não seguiram uma ordem lógica porque estavam diretamente relacionadas ao consentimento dos sujeitos em relação à participação dos mesmos no processo de investigação.

1.4.4 Entrevistas

Nessa fase dos estudos, foram feitas duas séries de entrevistas individuais e duas coletivas, com as cinco professoras e os dois professores/estagiários e uma série de entrevistas com a diretora, vice-diretora e coordenadora e alguns dos familiares selecionados. As entrevistas com os professores/estagiários tiveram continuidade na Universidade Estadual de Santa Cruz, após o término do Estágio Supervisionado, enriquecendo esse estudo com informações relevantes.

Sarmiento (2003) declara que, na abordagem etnográfica, as entrevistas, associadas à observação participante e à análise de conteúdo dos documentos produzidos pelas instituições, estão relacionadas com os métodos de recolhimento, de análise e de tratamento da informação.

As entrevistas objetivam a verbalização do pensamento e as interpretações sobre os temas. Erickson (1993) enfatiza que elas podem ser um componente da

observação participante e que as relações de poder que envolvem o investigador e os sujeitos não podem ser desconsideradas.

André (1999) e Sarmiento (2003) comungam com essas afirmações quando afirmam que a entrevista deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar os rumos da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem se constituir em uma oportunidade para os entrevistados apresentarem os seus pontos de vista e de falarem sobre sua vida pessoal e profissional.

Em relação ao espaço onde as entrevistas foram realizadas, nossa intenção inicial era de que uma série delas acontecesse em locais diferentes da Pré-escola Alegria, para que pudéssemos ter mais acesso aos modos de vida dos sujeitos.

Porém, em razão das dificuldades inerentes à própria profissão docente, só foi possível realizar essa segunda série de entrevistas, da forma desejada, com duas professoras - sendo realizadas em suas residências - e com os dois professores/estagiários, no Campus da Universidade Estadual de Santa Cruz. Quanto às outras três professoras, essas entrevistas aconteceram sempre, no próprio ambiente de trabalho.

As entrevistas realizadas nas residências e efetuadas no horário das 18h00 às 20h00, propiciaram a observação do modo de vida dos sujeitos. Oferecendo vários dados para o desenvolvimento desse estudo.

Outros dados foram fornecidos nos momentos dos deslocamentos entre um e outro local de trabalho/estudos em que muitas revelações eram feitas, desde seus conflitos emocionais relacionados aos cônjuges, até seus problemas financeiros, de saúde, assim como os projetos de vida e as “fococas” do ambiente de trabalho.

Os momentos do lanche e de reuniões de planejamento na Pré-escola Alegria e as conversas informais na UESC se constituíram também, em um tempo “privilegiado” para trocas de experiências e confidências entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Na construção das interpretações e explicações, tais interações foram muito importantes, no sentido de compreender as conseqüências dessa inter-relação sobre seus silêncios e suas ênfases. Com certeza, cada um desses lugares e sua combinação complexa refletem as contradições de um processo de pesquisa como

esse, pois revelavam a nossa condição de aprendiz e ao mesmo tempo, de autoridade.

Esclarecemos que os depoimentos das professoras e dos professores/estagiários da Pré-escola Alegria foram transcritos e interpretados, reescritos e recortados. A nossa pretensão era no sentido de que, ao evidenciarmos a nossa subjetividade e as formas de interação que se estabeleceram entre pesquisadora e depoentes, na construção dos documentos etnográficos, facilitássemos a crítica desses documentos e sua inserção na história e nas relações sociais que foram construídas.

Toda a nossa interpretação baseou-se na análise dos questionários, das entrevistas, das observações participantes e dos vídeos, construídos conjuntamente (professoras, professores e crianças) e por essa razão, contém suas vozes e a nossa¹⁹. Esses fatos foram vistos como dados da pesquisa, tendo em vista que eles nos ajudavam a captar questões pertinentes ao universo sócio-cultural dos pesquisados, com mais fidelidade do que por meio de outros recursos.

As entrevistas eram gravadas e transcritas sempre o mais rápido possível para não esquecer gestos e expressões, silêncios, emoções e toda uma postura corporal das/os pesquisadas/os que poderiam ter significações expressivas. O conteúdo dessas entrevistas era devolvido para os sujeitos a fim de que modificassem alguma informação ou incluíssem outros dados, caso desejassem. Nesses momentos, estabelecíamos uma salutar discussão. Os depoimentos emocionados, momentâneos e confusos (em alguns momentos) das professoras e professores/estagiários, tornam-se o motivo principal para a realização de duas séries de entrevistas.

Para as entrevistas com as famílias das crianças, a seleção foi elaborada de acordo com suas disponibilidades, mas tivemos o cuidado de diversificar a amostra tomando os dados de mães e pais que viviam em união estável; mães/pais que criavam as/os filhas/os sozinhas/os ou com novas/os companheiras/os e avós que eram responsáveis pelas crianças, na tentativa de contemplar a diversidade de composições familiares.

¹⁹ Maiores detalhes sobre o processo de construção dos documentos como forma de interação entre pesquisador e sujeitos pode ser visto em Vidal (1997).

Tais entrevistas foram gravadas no portão da Pré-escola, enquanto os familiares (mães, pais, avós ou tias) aguardavam a saída das crianças e nos momentos que antecederiam as reuniões de pais e acontecimentos festivos. Essas entrevistas tinham o propósito de captar como os familiares concebiam o trabalho docente desenvolvido na Pré-escola e compreender as problemáticas que levantavam em relação à Pré-escola e quais seus pontos de vista sobre o tema.

1.4.5 Análise dos Dados

A análise dos dados considerou as observações, as entrevistas, os questionários e os registros em vídeo. Os conteúdos expressos nessas narrativas eram dados que se entrecruzavam e eram problematizados e/ou complementados pelo conteúdo do caderno de campo.

Transcritas as fitas cassete e as fitas de vídeo e de posse do caderno de campo, desenvolvemos a análise dos dados, elaborando uma reflexão sobre as entrevistas, por meio do recorte temático, levando em consideração as identidades de gênero das professoras e dos professores/estagiários.

Tal análise desfaz a singularidade dos discursos, recortando transversalmente as entrevistas. E sua manipulação temática consistiu em agregar os elementos significantes em um arsenal de temas que se tornaram evidentes após a leitura das entrevistas, uma a uma.

Essa leitura tinha por objetivo elaborar um texto que tem sua origem na hipótese ou pressupostos da pesquisa, mas que foram ressignificados pela leitura das entrevistas, dos registros escritos e em vídeo e pelo elenco de temas que delas emergiram.

O cruzamento dos dados coletados a partir dos registros de campo, das observações, das filmagens e das entrevistas permitiu a realização da *triangulação* que parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro-realidade social (TRIVINOS, 1987; SARMENTO, 2003).

Para Lessard-Hérbert – Gérard (1990), Trivinos (1987) e Sarmento (2003), a triangulação de dados, isto é, a utilização de diversas fontes e métodos de coleta de dados se constitui na técnica mais recomendada para se evitar problemas sobre a validade das pesquisas qualitativas.

Isso significa que, a triangulação possibilita validade teórica, pois evita a contradição e fornece retorno na relação teoria-prática. A falta dessa triangulação pode ser um obstáculo na relação entre os dados colhidos e os objetivos da investigação, dizem esses autores, com os quais concordamos²⁰.

Trivinos (1987) declara que no rumo dessa triangulação, em primeiro lugar, é preciso se preocupar com os processos e produtos centrados no sujeito; em segundo lugar, com os elementos produzidos por meio do sujeito que têm influência no seu desempenho junto à comunidade e, por último, com os processos e produtos originados da estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social, no qual está inserido o sujeito.

Nesse estudo, a utilização da triangulação como procedimento de análise possibilitou o esclarecimento de fatos ou a interpretação dos mesmos, a partir de diferentes fontes. As informações eram confirmadas ou não, obedecendo ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação das informações que iam sendo escritas pouco a pouco.

Essa interpretação se constituiu em um tempo longo e difícil, exigindo paciência e obstinação, conforme aduz André (1999), em um processo que passou por algumas fases distintas:

- a leitura e releitura das transcrições das entrevistas, dos vídeos e das anotações feitas no Caderno de Campo;
- a tentativa de estabelecer temas-chave que possibilitassem a interpretação dos depoimentos individuais, ao lado de temas gerais compatíveis com a abordagem;

²⁰ A triangulação dos procedimentos metodológicos se traduz na busca, pelo pesquisador de uma diversidade de sujeitos. No caso da pesquisa educacional, alunos, professores, pais, técnicos e outros; uma variedade de fontes de informações como entrevistas, observações, depoimentos orais e escritos, diferentes perspectivas de interpretação de dados - Pedagogia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Linguística, Política, História, Filosofia (DAUSTER, 1989, p. 65).

- e a escrita e reescrita dos perfis de cada professora e professor/estagiário, de suas aulas, dos seus relacionamentos com as crianças e seus familiares, com as/os demais profissionais da Pré-escola Alegria , levando em consideração suas identidades de gênero.

Cada uma dessas fases nos impulsionava na busca de discussões teóricas consistentes, cuja construção foi elaborada simultaneamente à investigação empírica e às tentativas iniciais de escrever sobre o perfil de cada professor/a. O objetivo desse esforço foi no sentido de não descrever os fatos, de forma simples ou friamente, mas de tentar a integração entre a observação e a reflexão teórica e de articular os acontecimentos da Pré-escola, às relações sociais mais amplas e significativas.

E assim foi possível redigir os primeiros perfis e as primeiras descrições das salas de aula, os quais foram reinterpretados e ressignificados, quando conseguimos ter o “domínio” dos nossos instrumentos teóricos, concluindo, assim, o percurso descrito anteriormente. Isso significa que os balizamentos desse percurso não se estabeleceram apenas, a partir de premissas teóricas e sim, como respostas às necessidades de interpretação e aos desafios detectados nas observações e depoimentos dos sujeitos da pesquisa, resultando nos capítulos que se seguem.

II

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES DE GÊNERO:
Uma busca teórica**

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES DE GÊNERO: Uma busca teórica

2.1 Do Feminino ao Gênero na Educação Infantil

Nas últimas décadas do século XX, mudanças na família, transformações ocorridas no emprego assalariado das mulheres, além de diversos questionamentos, advindos principalmente, dos movimentos de mulheres e de homossexuais, têm sido ao mesmo tempo causas e sintomas de fortes tendências de crise na moderna ordem de gênero, determinando assim, complexas mudanças nas condições de vida com as quais homens e mulheres necessitam lidar.

Entendendo que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e que é um modo de dar significado às relações de poder, tal como formulado por Joan Scott (1990), o fato de que, na cultura brasileira a profissão de educadora/educador infantil ser exercida quase que exclusivamente por mulheres, merece ser aprofundado.

Isto significa que a categoria gênero se constitui em uma dimensão decisiva da organização da igualdade e desigualdade nessa sociedade, uma vez que as “[...] as estruturas hierárquicas repousam sobre percepções generalizadas da relação pretensamente natural entre masculino e feminino [...]” (SCOTT, 1990, p.18).

Da mesma forma é necessário questionar, tal qual Jean Anyon (1990), “[...] a versão corrente da socialização bem sucedida de papéis sexuais [...]”, que induz à compreensão de que a construção social de gênero não é um processo unilateral de imposição da sociedade, pois homens e mulheres são sujeitos ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais (ANYON, 1990, p.98).

No campo da Educação Infantil, o mergulho na produção teórica em níveis nacional e internacional revela que, tanto no Brasil, como em outros países, há uma insuficiência de estudos que considerem o gênero como categoria de análise

justificando, talvez, a existência de algumas idéias existentes no âmbito da Educação.

Dentre essas idéias, emanam as ambigüidades existentes no magistério – compreendido, segundo Arce (1997), como uma “profissão feminina” - e as práticas de maternagem²¹ e ou de cuidado/educação na creche e na pré-escola que, revelam questões polêmicas no que se refere ao trabalho docente e ao conjunto de características e especificidades que podem demarcar semelhanças e/ou distinções entre a educação de zero a cinco anos e a escola formal. Esse tema tem sido questionado na área da Educação Infantil desde o final do século XX, mais precisamente, na década de 80.²²

Existe uma forte tendência, de certa forma problematizada na produção da área da Educação Infantil, acerca das práticas cotidianas em creches e pré-escolas, que concebem o cuidado e a educação como transposição de saberes do feminino, em parte, adquiridos pelas mulheres na sua socialização primária, assim como nas experiências provenientes do universo doméstico (CARVALHO, 2007; ARCE, 1997).

Há também conhecimentos e saberes que a área da Educação Infantil, por meio das suas profissionais, produz como práticas que igualmente são caracterizados como pertencentes ao “mundo feminino” e que estabelecem uma espécie de cultura institucional.

Esses fatos podem denotar a “presença-ausente” do gênero como categoria de análise nas pesquisas que são produzidas e nos saberes provenientes das práticas exercidas pelas profissionais, dificultando, de alguma maneira, a construção da profissão de professor/a de crianças pequenas e a definição do perfil profissional no campo da Educação Infantil, conforme destaca Sayão (2005).

Se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente, pensar as ações no interior de uma pré-escola implicaria pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade das/os profissionais, mas também do ponto de vista das ações que as/os mesmas/os exercem sobre as crianças.

²¹ No Brasil, a palavra *maternação* tem sido utilizada, mais comumente, como tradução para o termo *mothering*, ao invés de *maternagem*, termo mais difundido entre as/os feministas brasileiras/os.

²² A propósito, lembramos o clássico estudo de Kramer (1981), intitulado *A política do pré-escolar: a arte do disfarce*.

E foi com a compreensão de que há uma invisibilidade do gênero no campo da Educação Infantil, que propusemo-nos conhecer melhor o universo da Pré-escola, reconhecido comumente, como “feminino”, “desconsiderando” as sucessivas afirmações que evidenciavam a Educação Infantil como “profissão feminina”, e questionando, desse modo, as masculinidades e feminilidades presentes nesse campo educativo.

Tomando por base as indicações de pesquisadoras brasileiras, já citadas nesse estudo, como Arce (1997), Ávila (2002), Carvalho (1999), Carvalho (2007), Cerisara (1999), Saporoli (1997), Rosemberg (1992a; 2000) e as indicações de pesquisadoras internacionais, como Bellotti (1987), Bondiolli (2005), Meyer (2003), Sarmiento (2000) e outras, objetivamos compreender as ações das professoras e professores que atuam na docência na Educação Infantil e suas relações com as/os demais profissionais, com as famílias e com meninos e meninas.

Compreendemos que do ponto de vista dos estudos de gênero, seria necessário problematizar, também, o vocábulo “função” porque, no caso das práticas realizadas com crianças pequenas é perceptível que o trabalho docente está estritamente ligado ao que tem sido chamado de cuidado/educação. Essa profissão ainda necessita de algumas definições e entre elas, destacamos:

- ✓ Pontuar o significado de Ensino Fundamental e Educação Infantil;
- ✓ Esclarecer os significados de cuidar/educar;
- ✓ Traçar características e perfis da professora e do professor visando a valorização dos aspectos presentes na cultura infantil.

Para Sayão (2005, p. 71), a profissão e a docência na Educação Infantil são, de fato, construtos elaborados pelo trabalho cotidiano de homens e mulheres em instituições educativas e não estão unicamente determinados por uma “[...] estrutura de gênero” que desenharia *a priori*, a profissão de professor/professora de criança pequena.

Essas construções cotidianas podem evidenciar masculinidades e feminilidades como processos relacionados ao trabalho pedagógico, ao espaço institucional, às crianças e aos profissionais, conduzindo à percepção de que existe um mundo social onde as relações são estabelecidas e no qual, subjetividades e identidades também se entrecruzam interferindo nas interações (CARVALHO, 2007).

Carvalho (1999) afirma que os estudos de gênero nasceram sob forte influência do movimento feminista, como resultado de lutas sociais nos países de capitalismo avançado, como os Estados Unidos, França, Itália e Inglaterra.

Baseada no pensamento de estudiosas do movimento feminista, Meyer (2003) declara que o estudo de gênero desdobra-se em duas ondas: A primeira, desenha-se em torno do movimento que lutava pela concessão do direito para as mulheres e por outras reivindicações. A segunda onda é caracterizada pelos movimentos ocorridos nas décadas de 60 e 70 do século XX.

Carvalho (1999) entende que não houve “feminismo” e sim, feminismos, e ressalta que a divisão de papéis entre homens e mulheres e a reivindicação de uma cidadania feminina em igualdade com a masculina, se constituíram no ponto nodal de aproximação de mulheres que procuraram resgatar a posse de seus corpos e /ou de sua sexualidade como no caso da luta pela discriminação do aborto, as denúncias contra todas as formas de violência e a comercialização e utilização da pílula anticoncepcional, como forma de exercerem o domínio sobre a reprodução, a maternidade e suas conseqüências.

Também, de forma idêntica e ampla, esses movimentos debateram o lugar da mulher na sociedade, as questões trabalhistas, os estereótipos femininos que a mídia, a escola e a religião veiculavam, entre outros temas. Essas críticas trouxeram conseqüências políticas, econômicas e culturais, sentidas e vividas até o momento atual.

Assim, na tentativa de caminhar para uma conceituação de relações de gênero, acreditamos ser necessário recorrer a algumas autoras norte-americanas ligadas ao movimento denominado “feminismo da diferença” e mais citadas nos estudos brasileiros, tais como Chodorow (1990), Gilligan (s.d.) e Noddings (2003), cujos trabalhos – em uma perspectiva psicológica - constituem um núcleo referencial nessa corrente de pensamento.

Segundo Carvalho (1999), a partir de 1960, no âmago do movimento feminista ocidental²³, estabeleceu-se um esforço persistente entre a necessidade de

²³ Movimento originário das lutas feministas do final do século XIX que tomou grande impulso em diferentes países, especialmente, na primeira metade do século XX. Em razão das diferenças sociais e culturais esse movimento não foi uma construção homogênea, nos diferentes países havendo, inclusive, pontos de divergência entre suas militantes no interior de um mesmo país (MACHADO, 1997; SARTI, 1988).

construir a identidade *mulher*, proporcionando-lhe um significado político estável e a necessidade de destruir as próprias categorias mulher e homem, negando, assim, a legitimidade da diferença sexual como explicação e causa da desigualdade.

Na concepção de Ergas (1991, p. 591), esse movimento oscilatório tomou a forma de um “[...] debate entre os defensores da ‘igualdade’ e os partidários da ‘diferença’, caracterizando linhas e correntes no interior do movimento feminista e das teorias de gênero”. Esclarecemos que gênero é compreendido nesse trabalho como o conjunto de representações sociais e culturais .

As discussões em torno da igualdade fundamentam-se no pressuposto de que todos os indivíduos são portadores dos mesmos direitos fundamentais, os quais se constituem em um dos valores políticos centrais da modernidade. Essas reivindicações alimentam-se nas contradições entre esses ideais e as desigualdades percebidas nas oportunidades de educação, trabalho e autonomia social para homens e mulheres. Do ponto de vista teórico, essa diretriz recorre, principalmente, aos princípios da igualdade de direitos e da liberdade individual, movimentando-se no campo da cidadania e dos direitos civis.

Quanto aos posicionamentos direcionados à defesa da diferença, Ergas (1991) enfatiza que estes implicam em um deslocamento conceitual, que explora a alteridade e as especificidades das mulheres, colocando-as, muitas vezes, em oposição explícita à desvalorização da feminilidade.

Tais formas de pensamento e de ação são relativamente recentes e inovadoras não dispondo ainda de uma matriz teórica consistente, fato este que tem gerado várias concepções sobre a identidade *mulher*, ou seja, as formas que definiriam e investiriam de poder, os sujeitos do sexo feminino²⁴.

Como já apontamos, as concepções supracitadas foram construídas nos anos 70 e 80 do século passado, nos Estados Unidos da América do Norte, com base em debates engendrados nas teorias psicanalistas e como resposta à predominância - no movimento feminista norte-americano, daquele momento - de concepções ligadas à defesa de igualdade de direitos nos termos liberais. Essa corrente do movimento feminista enfatizava as diferenças psicológicas entre homens e mulheres, tomando

²⁴ Scott (1992, p. 91-92) declara que a oposição entre igualdade e diferença é falsa, pois o antônimo de igualdade é desigualdade e não diferença; e o de diferença é semelhança e não igualdade, propondo a *desconstrução* dessa oposição em seu contexto discursivo.

cada grupo como homogêneo e valorizando os aspectos da personalidade das mulheres e relacionados à maternidade.

Tais idéias trouxeram influência marcante para a área de estudos de gênero, no Brasil e, por extensão, para os estudos sobre a educação e a nosso ver, sem o estabelecimento de uma discussão crítica mais aprofundada de seus pressupostos teóricos, permitindo, assim, a apropriação precipitada de conclusões de autoras já citadas, como Gilligan (s.d.), Noddings (2003) e Chodorow (1999), dentre outras.

Conforme já pontuamos, tendo sido incorporado nas pesquisas educacionais de forma relativamente recente, o gênero ainda se apresenta como uma categoria pouco explorada, do ponto de vista teórico, na área da educação e mais acentuadamente, na área da educação Infantil.

Por essa razão e na tentativa de caminhar para uma conceituação de relações de gênero, analisamos os trabalhos de três autoras mais citadas nos estudos brasileiros, enfatizando que esse processo de leitura revelou-se um caminho rico e produtivo, para que por meio da crítica e com o apoio em outras autoras, construíssemos esse capítulo.

Assim, destacamos o trabalho de Nancy Chodorow, (1990), traduzido no Brasil como *Psicanálise da maternidade: Uma crítica a Freud, a partir da mulher*, o estudo de Carol Gilligan (s.d.), traduzido como *Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância, à idade adulta* que foi divulgado nos Estados Unidos, em 1982 e o trabalho de Nel Noddings intitulado *Caring: a feminine approach to ethics and moral education* (1984), traduzido e publicado no Brasil, por Lopes (2003), com o título, *O Cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral*.

Esses estudos são considerados um núcleo de referência nessa corrente de pensamento. E como Chodorow, Gilligan e Noddings não são tão conhecidas entre os pesquisadores da área da educação e da Educação Infantil, em especial, apresentaremos um breve resumo de cada um dos trabalhos dessas três autoras.

A questão central da obra de Chodorow (1990, p. 20) é que “as mulheres maternam” e essa maternagem ou maternação constitui-se um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão de trabalho por sexo, sendo essa maternagem naturalizada e considerada inquestionável nos campos da Sociologia e

da Psicologia. A hipótese de Chodorow (1990) é de que existem processos psicológicos estruturais que levam as mulheres a maternar e os homens a não exercerem essa função:

[...] nem é um produto da biologia, nem de preparo intencional para a função. Baseio-me na teoria psicanalítica do desenvolvimento da personalidade masculina e feminina para demonstrar que a maternação das mulheres se reproduz ciclicamente (CHODOROW, 1990, p. 22).

Nessa perspectiva, o próprio relacionamento entre mãe/filha e mãe/filho, baseado exclusivamente nos laços primários, engendraria as diferenças de personalidade e a maternagem ou não, dos futuros homem e mulher.

Na parte mais representativa do seu trabalho, Chodorow retoma os relatos psicanalíticos, de forma crítica, na tentativa de reconstruir o percurso de desenvolvimento das meninas e colocar as afirmações de Freud e outros psicanalistas, no contexto de um determinado tipo de família. A filiação teórica de Chodorow (1990), no âmbito das correntes psicanalíticas é a Teoria das Relações Objetais e ela mesma faz uma síntese da sua incursão na Psicanálise, afirmando:

Minha interpretação do enfoque psicanalítico do complexo edípico feminino sugere que a estrutura assimétrica do cuidado de crianças gera um complexo edípico feminino com características particulares. Como as mães são o objeto de amor primário e objeto de identificação para crianças de ambos os gêneros e os pais entram no quadro relacional mais tarde e de modo diferente, o complexo edípico nas meninas caracteriza-se pela continuação dos apegos e preocupações pré-edípicos, oscilação sexual no triângulo edípico e falta tanto de mudança absoluta de objeto amoroso quanto de absoluta solução edípica (CHODOROW, 1990, p. 170).

Apreendemos, no texto supracitado, que a diferença na relação com o pai consistiria em que ela não parte de uma unidade primária, sendo, portanto, menos intensa e aparecendo desde o início, tanto para meninas quanto para meninos, como uma relação entre pessoas separadas.

Na parte final do seu trabalho, Chodorow (1990) apresenta uma descrição - que se tornou referência no movimento "feminismo da diferença" - sobre as

personalidades masculinas e femininas. As mulheres são apresentadas como mais empáticas e mais propensas aos sentimentos relacionados com o “mundo objetal externo”, por terem sido cuidadas por uma pessoa do mesmo sexo, geralmente a mãe biológica, e por vivenciarem um processo edípico que não significa o rompimento radical dessa relação primária ²⁵.

Da mesma forma, a complexidade do processo edípico feminino seria a base para a formação de um “mundo objetal endopsíquico” mais complexo que o masculino, sendo a origem de uma maior subjetividade, de intuição e percepção íntimas nas mulheres (CHODOROW, 1990, p. 214 -216).

Essas diferenças no processo edípico resultariam igualmente, na formação nas meninas de um superego mais aberto às persuasões e ao julgamento dos outros. Além disso, Chodorow relata com riqueza, algumas descrições das diferenças dos homens e das mulheres nos processos de socialização, ao longo da infância e juventude, na construção da heterossexualidade de cada um, nas necessidades emocionais geradas por estes processos e na postura do pai e da mãe, diante dos filhos, confirmando, desse modo, a explicação/resposta que a autora buscava para o seguinte questionamento: “Por que as mulheres maternam e os homens não? Porque ambos foram maternados por mulheres” (CHODOROW, 1990, p. 218).

Quanto a Carol Gilligan (s.d), o seu livro intitulado *Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância, à idade adulta*, expressa com precisão, o seu foco de análise que é o desenvolvimento moral e enfatiza a idéia de que os teóricos do desenvolvimento – Piaget, Erickson e Kohlberg – descrevem apenas, a experiência masculina, utilizando-se de exemplos e amostras de meninos e homens, considerando assim, a trajetória das mulheres como algo anormal, desviante ou incompleta.

De acordo com Gilligan (s.d.), o processo de desenvolvimento das mulheres, basear-se-ia nas relações e não na individualização, definindo sua identidade a partir dos relacionamentos e não das separações.

²⁵ A definição primária do “eu” não decorre de uma ruptura e sim de uma identificação com a mãe que é a cuidadora inicial.

Partindo desse princípio, a tarefa da mulher, na adolescência e início da maturidade, constituir-se-ia em reencontrar seus próprios desejos e sua verdade (separar-se do outro, fazer escolhas), a fim de incluir-se nos relacionamentos, ao contrário dos homens, que nessa fase estariam (re) descobrindo as ligações e a intimidade. Ambos poderiam chegar a um ponto ideal comum, estabelecendo um equilíbrio entre individualidade e relações, separação e intimidade, porém, advindos de pontos diferentes de partida.

Com relação à moral, os homens voltar-se-iam para uma ética dos direitos - calcada em princípios abstratos e na igualdade entre os indivíduos e, somente na vida adulta, seriam capazes de contextualização, relativização dos princípios e inclusão da responsabilidade e do cuidado em sua ética.

Já as mulheres, tenderiam a uma ética do cuidado (*caring*), partindo do pressuposto de responsabilidade, conexão e de uma teia de relacionamentos, contextualizando seus julgamentos e relativizando as verdades. Essa ética do cuidado, definida como uma ideologia moral, tem como eixo, a responsabilidade pelos outros, o critério quanto ao agir responsavelmente com relação ao “eu” e aos “outros”.

Por essa ótica, somente na idade adulta, as mulheres também seriam capazes de perceber a lógica da ética dos direitos e assim, incluir-se-iam entre aqueles que gozam desses direitos, preocupando-se em serem honestas com os seus próprios desejos e tendo a percepção da separação e do cuidado como objetos complementares.

Tal ética tem como base um movimento anterior, no processo de desenvolvimento individual das mulheres, no qual, não prejudicar os outros sobrepunha a própria afirmação gerando assim, uma ética baseada no altruísmo, na abnegação e negação dos próprios desejos e do próprio “eu”. Essas diferentes perspectivas são refletidas em duas diferentes ideologias morais, visto que a separação é justificada por uma ética dos direitos, enquanto a ligação é apoiada por uma ética do cuidado (GILLIGAN, s.d.177).

Vale explicitar que, nesse movimento anterior, cuidado e individualização são percebidos como pólos contraditórios: ou “eu”, ou os “outros”. Entretanto, Gilligan (s.d. 56) afirma que, com a integração a essa ética dos conceitos de direito individual

e de justiça, as mulheres compreenderiam a possibilidade de afirmar sua individualidade sem se tornarem irresponsáveis, nem prejudicarem os outros, tendo a percepção de que responsabilidade não implicaria em auto-sacrifício.

Além de construir uma trajetória de desenvolvimento diferente para as mulheres, em relação à trajetória dos homens - considerada como universal por vários estudiosos - Gilligan (s. d) propõe a construção de uma ética diferenciada e associada às mulheres, baseada nos relacionamentos e no cuidado. Essa questão terá desdobramentos maiores no próximo capítulo desse estudo.

No estudo de Nel Noddings (2003) - fundamentado nas formulações de Carol Gilligan (s.d.) para a elaboração de uma ética do cuidado com desdobramentos para a educação moral²⁶ - percebemos a defesa entusiasta de Noddings, quanto às idéias de Gilligan (s.d.) em relação a uma ética diferente nas mulheres, baseada não em princípios e julgamentos morais abstratos, mas brotados da experiência humana - considerada como básica - que é o cuidado.

O termo cuidado é tratado como fonte natural e princípio básico de ética, porque, para Noddings, “[...] não pode haver sentimento ético sem o sentimento inicial que o habilita. Em situações em que agimos em benefício do outro, porque assim o queremos, estamos agindo de acordo com o cuidado natural” (NODDINGS, 2003, p. 110).

Nessa perspectiva, nossa eticidade não procede inteiramente de nós. Ou seja, somos frágeis e dependentes um do outro, até mesmo para o exercício da bondade. Noddings usa o termo ético, ao invés de moral, entendendo que um comportamento ético significaria um comportamento sob a orientação de uma consideração aceitável e justificável do que significa ser moral.²⁷

Nas conclusões da sua obra, Noddings (2003) afirma que a maioria das escolas vivencia uma “crise do cuidado” advinda dos ataques físicos e verbais

²⁶ Educação moral é compreendida como um empreendimento de toda a comunidade e não uma tarefa reservada ao lar, à escola ou a um segmento religioso. Essa educação tem um duplo significado: a) refere-se à educação moral no sentido de que aqueles que planejam e conduzem a educação se esforçarão para satisfazer todos os moralmente envolvidos; b) refere-se a uma educação que vai modificar aperfeiçoar/melhorar o ideal ético daqueles que estão sendo educados a fim de que continuem a satisfazer os outros moralmente (NODDINGS, 2003, p. 216).

²⁷ A moralidade é entendida como virtude ativa, pois está enraizada no sentimento, requerendo duas sensações: o sentimento de cuidado natural e o sentimento do dever.

sofridos pelos professores e alunos e da indiferença ou negligência dos prestadores de cuidado.

Essa filósofa elenca uma série de proposições quanto à questão moral, entendida tanto como uma educação que se realiza com princípios morais nos quais, o cuidado e a preocupação com os outros se situam no cerne, quanto no sentido de educação que prepara as crianças para agirem moralmente, ou seja, para cuidar.

Para tanto, é preciso se preocupar em “[...] ensejar que a voz da mãe seja ouvida tanto na ética quanto na educação. [...] podemos ter de travar uma enorme batalha antes de a mãe e o pai serem ouvidos igualmente nas escolas”. E para que esse diálogo ocorra de fato, ele deve ser “[...] legitimado para discutir qualquer coisa que seja do interesse intelectual dos alunos que são convidados a dialogar” (NODDINGS, 2003, p. 232). E diz mais:

O ideal é que a escola seja um ambiente em que os valores, as crenças e as opiniões possam ser examinados de maneira crítica e apreciativa. É absurdo supor que estamos educando quando ignoramos essas questões que estão no próprio cerne da existência humana. Para nos envolvermos em um verdadeiro diálogo com nossos alunos, nós, educadores, primeiro teremos que nos envolver em um verdadeiro diálogo com seus pais. Precisaremos de confiança e cooperação em uma tentativa genuína de educar (NODDINGS, 2003, p. 233).

Conforme observamos nos três estudos supracitados, no que diz respeito ao conceito de relações sociais de gênero, apenas Chodorow (1990) explicita suas concepções e explora as conseqüências dessa visão no conjunto do trabalho, referindo-se à “*organização social do gênero*” como sendo “*modos sistemáticos de lidar com sexo, gênero e bebês*” (CHODOROW, 1990, p.23).

Essa autora percebe a sociedade como a somatória de um sistema de produção e de um sistema de reprodução, chamado de sistema “sexo-gênero”, cujo núcleo seria constituído pela família e a organização dos cuidados paternos e maternos.

Trata-se de duas esferas regidas por lógicas diferentes e ocupadas por diferentes sujeitos. A essa polaridade entre produção e reprodução corresponderia uma outra, também, universal, entre público e privado, ou doméstico. Nesse caso,

seriam essas polaridades, com o poder concentrado na esfera pública, que se situariam na origem da subordinação das mulheres.

[...] A maternação das mulheres determina sua posição principal na esfera doméstica e cria a base para a diferenciação estrutural das esferas doméstica e pública. Mas, essas esferas operam hierarquicamente [...] Cultural e politicamente a esfera pública domina a doméstica e, portanto, os homens dominam as mulheres (CHODOROW, 1990, p. 75).

Nessa concepção, o gênero aparece como um divisor de águas temático, definindo um território de práticas sociais. Sendo assim, gênero e mulheres pouco se diferenciariam, posto que esse lugar seria associado às mulheres na condição de protagonistas principais em razão da sua responsabilidade pela maternagem.

Podemos inferir que a concepção teórica defendida por Chodorow (1990) apresenta uma seqüência de dicotomias, tais como: classe e sexo-gênero; produção e reprodução; público e privado; cultura e natureza; homem e mulher; racionalidade e afetividade. Nessa seqüência, uma das polaridades mais evocadas é a que opõe público e privado – considerada como uma base, a partir da qual, poder-se-ia identificar o lugar do homem e da mulher nos aspectos psicológicos, culturais, sociais e econômicos da vida humana.

Para essa autora, representante de uma corrente do “feminismo da diferença”, a esfera do privado se identifica com a família e, o doméstico e a esfera do público englobam tudo o mais. As mulheres, em razão da gravidez, da lactação e da responsabilidade pelas crianças, estariam confinadas à esfera privada “da reprodução doméstica e vida pessoal” e excluídas “da produção social e do Estado”. A esfera pública, dominante se identificaria com os homens (CHODOROW, 1990, p.27).

Essa concepção, difundida no pensamento feminista, no nosso entendimento é simplista, pois desconhece, por exemplo, as dimensões privadas das relações econômicas no âmbito do capitalismo. Essa polaridade entre uma família isolada e um universo econômico, social e político envolvente é característica da modernidade, quando a urbanização e a industrialização provocaram fortes

mudanças nas formas de organização da vida social, separando a produção de mercadorias, do núcleo doméstico ou familiar.

Os historiadores da família, da infância e da vida privada, já descreveram, com relativa precisão, os processos que provocaram a constituição da família como núcleo da vida privada, separada tanto das atividades econômicas, quanto das esferas de poder, evidenciando, também, que tal separação mais do que uma descrição esmerada das vidas de homens, mulheres e de crianças, é uma norma ou um ideal, embora, em alguma medida as organize e lhes sirva de referencial (ARIÈS, 1981; PERROT, 1991).

Por isso, tais polarizações deixam de ser tomadas como evidentes e passam a ser objeto de interrogação em cada contexto histórico e social: *Quando, como e por que* podemos associar mulheres, trabalho gratuito, família e vida privada e, por oposição, homens, trabalho assalariado e vida pública? Em que medida os elementos opostos são camuflados pelo pressuposto de tal associação? E, ainda: Por que associar a esfera doméstica exclusivamente, a valores considerados como positivos, tais como a afetividade, a intimidade e a responsabilidade pelos outros?

A propósito, Sorj (1992) chama a atenção para a parcialidade de uma visão idealizada da vida privada, pois, segundo essa autora, teria sido exatamente para criticar a ideologia da domesticidade - que enaltece os valores do universo privado e familiar - que o “feminismo da diferença” denunciou a forte carga de conflitos, rancores, violências e competições presentes nas relações familiares.

Para Chodorow (1990) e Gilligan (s.d.), à idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico corresponde uma idealização das mulheres que, nesse caso, seriam menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, mais intuitivas e, sobretudo, cuidadoras (*caring*). E, evidentemente, uma idealização dos homens, considerados como racionais, competitivos, universalistas em seus julgamentos e afeitos a relações formalizadas.

Porém, os estudos sobre masculinidade e feminilidade têm acentuado as ambigüidades dessas associações, apontando a existência de práticas de masculinidades múltiplas e mutantes, marcando diferença no plano das configurações de práticas do plano das normas ou da “masculinidade hegemônica” que tem sido historicamente constituída. A expressão “masculinidade hegemônica” é

utilizada por Connell (1995) para descrever a forma de masculinidade mais valorizada culturalmente e sustentada pelo poder institucional.

A concepção de que homens e mulheres são diferentes entre si, caracterizando-se como dois eixos de uma relação binária, está calcada no “feminismo da diferença”. Nessa perspectiva, a polaridade entre homens e mulheres é considerada como algo evidente e quase inevitável, além de universal e a-histórica. Essa idéia da diferença qualitativa entre homens e mulheres, em um eixo bipolar se constitui em mais uma das idéias gestadas no bojo das transformações sociais ocorridas na Europa, no decorrer do século XVIII, sendo associadas à modernidade.

Nesse período aconteceram profundas modificações, tanto nas vidas de homens e de mulheres – separados em esferas diferentes – quanto nas percepções a respeito de suas diferenças psicológicas e corporais (CARVALHO, 1998). Desta forma, além da generalização de traços de caráter, típicos de homens e de mulheres brancos, adultos e pertencentes aos extratos médios das sociedades ocidentais, o “feminismo da diferença”, também generaliza uma compreensão específica dos corpos.

Entretanto, nem sempre o corpo foi requisitado para justificar diferenças de comportamento entre os sexos. Ao longo dos anos 70 do século passado, por exemplo, o termo gênero (*gender*) teve uma larga difusão entre as feministas inglesas, como uma forma de destacar a dimensão socialmente construída das identidades individuais e das relações entre homens e mulheres, contrapondo-se ao determinismo biológico.

Portanto, em princípio, o gênero (cultura) surgiu como um termo completar para o sexo (natureza). Ou seja: o pensamento feminista, naquele momento, utilizava o gênero como um conceito que se somava ao sexo e não como um substituto, pois natureza era tomada como uma base, sobre a qual, significados culturais eram construídos.

Nessa visão, gênero é associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto sexo descreve o corpo e a biologia. Esse conceito tem sido utilizado com muita freqüência, inclusive pelas autoras Chodorow (1990) e Gilligan (s.d.).

Na última década do século XX, Scott (1995), apresentou uma outra definição de gênero que pode ser útil para a compreensão do tema. Ela apresenta gênero como a organização social da diferença sexual percebida, o que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente, como a divisão social será estabelecida (SCOTT, 1995, p. 5 -22).

Nessa interpretação, apreende-se que o corpo não desaparece da análise, mas se transforma em objeto de investigação sociológica e histórica, cujo significado é diferente em cada contexto, devendo ser procurado, ao invés de pressuposto. Infere-se, assim, que ao historicizar a maneira de compreender as diferenças entre homens e mulheres, essa abordagem do conceito de gênero possibilita pensar tais diferenças de outras formas e tentar perceber que se tem atribuído a outros tempos e culturas, as próprias concepções vigentes na cultura brasileira.

Em um dos seus trabalhos, Rosemberg (1992a) aponta uma outra via pela qual o movimento “feminismo da diferença”, dentre as demais correntes, generaliza indevidamente a bipolaridade. Essa autora apresenta o caráter “adultocêntrico” da ciência ocidental, em que a criança é sempre compreendida através do olhar do adulto ou como o futuro adulto, enfatizando a possibilidade - através de estudos sobre a criança de zero a seis anos - de se perceber momentos no processo individual de formação de identidades de gênero, uma vez que não é a oposição, mas, a continuidade e a semelhança que predominam.

Para Rosemberg (1992a), o convívio em grupo das crianças pequenas com outras, nas instituições de Educação Infantil e em outros espaços coletivos apresentaria, independentemente do sexo, comportamentos de cuidado em relação aos menores, em uma dessimetria mais associada à idade do que ao sexo.

Nessa mesma linha, Barbieri (1991) aponta o “ciclo de vida” como um primeiro contexto socio-cultural a delimitar os significados de homem e mulher, fazendo com que se atribuam a pessoas de diferentes idades e sexos possibilidades, normas de condutas, capacidade de decisão e autonomia diferenciadas.

Barbieri (1991) cita como exemplos, as culturas de influência andina, que tratam as crianças de até dois anos de idade, independente do sexo, como *la guagua* e a posição de poder das mulheres que já estão na fase da menopausa, em determinadas culturas de forte dominação masculina.

2.2 Linguagens e fragmentos

No interior do movimento “feminismo da diferença” prevalece a polaridade homem-mulher que é uma premissa apoiada em um segundo pressuposto, isto é: a universalidade dessas categorias. Chodorow (1990), por exemplo, parte da idéia de que as mulheres sempre cuidaram das crianças e que a maternação das mulheres se constitui em dos poucos elementos universais e duráveis da divisão de trabalho por sexos.

Gilligan (s.d) elabora conclusões a respeito das mulheres, tomando como base uma pesquisa realizada com estudantes universitários nos Estados Unidos, na década de 70, do século passado, presumindo a universalidade de uma série de conceitos, tais como, algumas idéias sobre: família, infância, cuidado, responsabilidade, vida doméstica, pressupostas nas etapas de desenvolvimento propostas e na ética dos relacionamentos apresentada por essa autora.

Acreditamos que um dos problemas das teorias supracitadas é a idéia concebida de que um “feminismo da diferença” destina-se a ser um feminismo da uniformidade. Isto é, se todas as mulheres são diferentes de todos os homens em diversas características, é porque as mulheres são idênticas entre si, nesses aspectos.

As críticas mais contundentes às teóricas desse movimento baseiam-se no fato de que essas autoras argumentam, a partir de um ponto de vista basicamente branco, ocidental e de classe média, generalizando para as mulheres e homens, características dos grupos especificados.

Contraopondo-se a essas idéias, surgiu um novo enfoque ligado ao pós-estruturalismo²⁸ e encabeçado por Scott (1995; 2002), centrado nas linguagens e no papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo o sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder. Nesse sentido, os significados seriam construídos basicamente, a partir da observação da diferença e do contraste; e a diferença sexual seria “[...] um modo principal de dar significado à diferenciação” (SCOTT, 1995, p. 16).

Isso significa que, a partir da observação da diferença sexual na natureza, diversos significados culturais são construídos utilizando-se as diferenças entre masculino e feminino como um meio de decodificar o sentido e de compreender o universo natural e humano observado: “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 2002, p. 17).

De acordo com as autoras ligadas ao pós-estruturalismo, o gênero não é um conceito que descreve apenas as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica. Ou seja, é um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações entre homens e mulheres.

Sendo assim, este código pode servir também, para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade e nem com as relações homem-mulher, categorizando as mais diferentes relações e alteridades da natureza e da sociedade em termos de masculino e feminino, conforme cada compreensão cultural e histórica.

Esse pensamento enseja uma visão crítica do “feminismo da diferença”, pois nele, a linguagem não é considerada enquanto dimensão a ser analisada do ponto de vista histórico e social. Como consequência dessa visão, a polarização entre masculino e feminino, pressuposta na linguagem, serve como lastro para uma compreensão dicotômica de toda a vida social. Scott (1995) enfatiza que essa lacuna limita o conceito de gênero ao âmbito da família e da esfera doméstica e impede a apreensão das relações de poder.

²⁸ Para Scott (2002), o pós-estruturalismo apresenta-se como um corpo teórico desenvolvido na crítica literária, que oferece conceitos úteis à análise feminista, tais como linguagem, discurso, diferença e desconstrução.

Não podemos esquecer que as análises que enfatizam a identidade e a cultura femininas, abandonando todos os demais determinantes, quase sempre desconhecem a necessidade de se estudar os homens. E assim, reproduzem os processos de dissimulação da dominação masculina, pois só as mulheres são percebidas como determinadas pelo gênero e os homens permanecem identificados com o universal. Nesse caso, definidas como “o outro”, as mulheres despontam como um bloco homogêneo, no qual a determinação de gênero faz tabula rasa de todas as demais condições sociais e históricas.

Entretanto, se gênero for compreendido como código cultural, estabelecido a partir dos significados atribuídos ao feminino e masculino, as relações homem-mulher não podem ser compreendidas, tomando como base, somente as categorias de gênero, posto que, os significados do masculino e feminino imbricam-se em toda a rede de significações sociais. Isso significa que nas análises empíricas, o conjunto das relações sociais de gênero, classe, geração, raça ou etnia deve ser articulado e inserido nas condições histórico-particulares que observamos.

Dessa forma, concordamos com Carvalho (1998), quando afirma que as categorias de análise sugeridas pelo movimento “feminismo da diferença”, poderão ganhar um valor explicativo se forem combinadas com outras categorias e contextualizadas em termos históricos.

Nessa concepção, homem e mulher, masculino e feminino não se constituem em pressupostos da pesquisa e sim, em produtos; não mais categorias definidas a priori, mas conceitos cujos significados múltiplos devem ser buscados, pois são diferentes em contextos culturais e históricos específicos.

2.3 Gênero como categoria de análise

Nicholson (2000) indica que o vocábulo gênero – em seu ponto de vista estranho ao feminismo que o renegava em seus primeiros momentos – vem sendo utilizado de duas maneiras que podem se apresentar contraditórias. Da primeira maneira, o conceito de gênero descreve o que é socialmente construído e é utilizado em contraposição ao sexo que está circunscrito ao biológico. Nessa compreensão,

gênero distingue-se de corpo, ou seja: não se refere ao corpo biológico, natural. Assim, o sexo de um indivíduo é uma entidade à parte e com existência em si mesmo.

A distinção entre os dois planos de análise – as relações homem/mulher, de um lado e masculino/feminino, de outro – permite perceber homens em espaços, relações e valores socialmente associados com o feminismo ou o contrário, sem que a pertinência sexual seja a determinante. Possibilita também, a compreensão do poder explicativo do gênero em contextos, onde há questões da sexualidade e reprodução não aparentemente centrais, como por exemplo, a arte, a política, o movimento sindical ou a escola (SCOTT, 1995).

No caso específico das ocupações, tais como o trabalho docente destacado nesse estudo, tal distinção desponta de forma provocativa nos estudos de Izquierdo (1994). Essa autora, de origem catalã, enfatiza que às ocupações, são atribuídos conteúdos de gênero, ou seja, certas ocupações são consideradas femininas e outras masculinas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres.

E nesse caso, a desigualdade de gênero se manifestaria no fato de que o nível salarial e de prestígio atribuído às atividades de gênero feminino é inferior ao que se outorga às atividades de gênero masculino, independentemente de serem desenvolvidas por pessoas do sexo feminino ou masculino.

Embora reconheçamos que Izquierdo (1994) enfatize um importante ponto para a análise das ocupações - do ponto de vista do gênero - entendemos que as suas considerações revelam uma articulação de determinadas ocupações e de cada um dos gêneros de forma a-histórica e transcultural, tomando por base, uma divisão entre as esferas da produção, associada à masculinidade e da reprodução, associada à feminilidade, muito parecida com a divisão utilizada pelo feminismo da diferença.

Nessa perspectiva, a questão central, quanto ao trabalho docente é que sua feminização não diz respeito apenas à entrada das mulheres na ocupação de professora, mas, ao deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na contigüidade observada entre as representações de mulher, mãe e professora.

Da mesma forma, conceitos como profissionalismo e proletarização, qualificação e desqualificação, combatividade sindical e desmobilização articulam-se aos significados historicamente mutáveis do masculino e feminino, isto é, à história do gênero.

Olhando nessa direção, não se trata apenas de incorporar os homens à análise, pois eles já estão cada vez mais, fora do magistério, mas de incorporar o gênero como construção social de significados que perpassam o mercado de trabalho, o ensino, a escola, a religião e o sindicato.

Mas, afinal, o que é considerado masculino e feminino em cada um desses espaços? Que outros modelos de professor, professora, mulher, homem, escola, criança, formação e qualificação, por exemplo, convivem com os modelos predominantes? Como tais significados são percebidos em cada situação concreta? Que relações de poder se consolidam nesse processo?

Por esse ângulo, a mulher/professora não se constitui em uma categoria da qual se parte, mas se transforma em uma indagação: O que é? Como se formou?; Que significados sociais assimilou e como eles se transformaram? O que significa hoje? Como se articula com outros significados, etc.

Portanto, além de descrever a mulher/professora em suas atividades, experiências e necessidades diferenciadas do homem/professor - que a antecedeu ou seu contemporâneo - é preciso questionar *quando, como e por que* mulheres/professoras são ou se tornam diferentes de homens/professores; qual o significado e a história da articulação entre mulher e ensino, mulher e criança e como essa mulher/professora é percebida outros por atores sociais concretos.

Além disso, é necessário questionar como essa articulação foi e é usada na complexa rede de poderes das relações sociais, constituída pelo mercado do trabalho, pelas relações entre homens e mulheres e entre o Estado como empregador e seus funcionários e pelos processos de modalidade social, dentre outros.

Mas, o que de fato, se pode apreender do movimento “feminismo da diferença”? Será que, após os seus pressupostos serem questionados e revistos deveríamos ignorar integralmente as suas afirmações e considerar que esse movimento não trouxe contribuições para a análise das relações de gênero?

Seguindo a lógica de Nicholson (2000), cremos que não. Para essa autora, “[...] o feminismo da diferença tende a descrever com acuidade, o padrão ainda predominante nas prescrições quanto às identidades de gênero dos adultos nas sociedades ocidentais atuais”.

Dessa forma, poderíamos raciocinar, partindo do seguinte argumento: Se somos capazes de historicizar essas descrições e de tomá-las como uma referência mais valorizada culturalmente, com a qual, muitas outras se chocam no interior de cada sociedade e no próprio processo de formação das identidades de gênero, elas poderiam ser úteis para compreender homens e mulheres adultos, atualmente. Nessa direção, Williams (1995, p. 49) afirma com muita propriedade que não podemos esquecer que as polaridades de gênero “[...] podem ser ficções ideológicas, mas têm resultados materiais muito reais”.

Levando em consideração tal afirmação, elencaremos algumas contribuições das autoras norte-americanas ligadas ao “feminismo da diferença” e citadas nesse trabalho.

a) Contribuições de Chodorow (1990):

- ✓ Ao descrever as mulheres como indivíduos que têm uma base psicológica maior para a empatia, sendo mais relacionais, com maior subjetividade e contato com sua vida psíquica, maior intuição e percepção íntima;
- ✓ Quando aponta os processos de definição do eu, a partir de relações, nas mulheres e a partir da negação das conexões, nos homens;
- ✓ Quando descreve as diferentes necessidades emocionais decorrentes destas características.

Em cada caso citado, Chodorow (1990) oportuniza pontos de partida para compreendermos como mulheres e homens específicos se colocam diante do desafio de sua própria biografia.

b) De forma idêntica, Gilligan (s.d.) descreve:

- ✓ A “voz diferente” das mulheres;
- ✓ O julgamento posto em termos de rede de relações, ao invés de hierarquias e polaridades;

- ✓ A tendência à contextualização e concretização frente às abstrações e princípios gerais;
- ✓ A relativização dos conceitos e a percepção de diferentes pontos de vista simultâneos;
- ✓ A ética do cuidado e dos relacionamentos;
- ✓ A ênfase nas conexões, nos vínculos emocionais e afetivos.

c) Contribuições de Noddings (2003):

- ✓ A questão moral é entendida como uma educação que se realiza com princípios morais, em que cuidado e preocupação com os outros se situam no cerne da educação;
- ✓ A educação deve preparar as crianças para agirem moralmente, ou seja, para cuidar;
- ✓ A voz da mãe deve ser ouvida tanto na ética quanto na educação;
- ✓ Escola deve ser um ambiente em que os valores, as crenças e as opiniões possam ser examinados de maneira crítica e apreciativa;
- ✓ Educadores devem cultivar um diálogo com os alunos, que seja legitimado para discutir qualquer coisa do interesse intelectual dos mesmos;
- ✓ Deve existir confiança e cooperação para se tentar educar.
- ✓ Há uma crise do cuidado”, advinda dos ataques físicos e verbais sofridos pelos professores e alunos e da indiferença ou negligência dos prestadores de cuidado.

Além das valiosas contribuições das autoras mencionadas, entendemos que para compreender de forma histórica e social, os ideais de feminilidade e masculinidade em sua complexa relação com as práticas de homens e mulheres, é preciso destacar o conceito de “masculinidade hegemônica” desenvolvido por Robert Connell (1995b), a partir do conceito gramsciano de hegemonia.

Connell (1995b, p. 77) descreve a masculinidade hegemônica “como a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao

problema da legitimação do patriarcado que garante a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres”.

Trata-se de uma forma de masculinidade mais valorizada culturalmente do que outras e sustentada pelo poder institucional que não corresponde linearmente à experiência vivida por cada homem, embora não represente apenas um ideal distante e inatingível, por tratar-se de uma estratégia consensualmente aceita. Desse modo, segundo esse autor, a masculinidade hegemônica não seria um referencial fixo, mas um consenso permanentemente contestável e contestado, isto é, uma relação historicamente móvel e provisória (CONNELL, 1995b).

Nesse caso, a hegemonia de uma certa configuração de masculinidade significa a manutenção da ordem de gênero e a conseqüente predominância de uma certa configuração de feminilidade. Em meio a essa prescrição, definida em termos bipolares e lineares, Almeida (1995, p. 164) diz que homens e mulheres devem desenvolver,

[...] um diálogo muitas vezes difícil entre a complexidade polimorfa dos seus sentimentos e o simplismo dos padrões orientadores”, criando e recriando, transformando e ressignificando, provocando rupturas ou permitindo a continuidade e a legitimação das idéias predominantes.

Nas últimas décadas do século XX, mudanças na família, transformações ocorridas no emprego assalariado das mulheres, além de diversos questionamentos aos padrões de masculinidade e feminilidade, culturalmente aceitos, advindos, principalmente, dos movimentos de mulheres e de homossexuais, têm sido ao mesmo tempo causas e sintomas de fortes tendências de crise na moderna ordem de gênero, provocando assim, complexas mudanças nas condições de vida com as quais homens e mulheres necessitam lidar.

Porém, o “feminismo da diferença” parece ter uma relativa precisão na descrição de um ideal que ainda permanece como referencial, embora histórico, variável e especialmente, contestado, no momento atual.

Compreendemos que, mesmo se tratando de uma transposição de estudos norte-americanos para a situação específica brasileira, isso não inviabiliza uma

referência geral às suas descrições, considerando-se a crescente globalização dos padrões de relações de gênero, cuja crise adquire contornos internacionais.

Desse modo, as descrições encontradas em Chodorow (1990), Gilligan (s.d.) e Noddings (2005), serão tomadas como ponto de partida para a análise das histórias particulares das cinco professoras e dos dois professores/estagiários participantes desse trabalho, como um referencial cultural ainda predominante com o qual elas e eles sempre se confrontavam e se confrontam.

E nesse caso, continuamos na busca de teórica, no sentido de examinar as formas de definição e utilização termo do cuidado na esfera da Educação Infantil.

III**O CUIDADO COMO FORMA HISTÓRICA DA RELAÇÃO
ADULTO/CRIANÇA**

3. O Cuidado Como Forma Histórica da Relação Adulto/Criança

O ideal é que a escola ou a pré-escola sejam ambientes em que os valores, as crenças e as opiniões possam ser examinados de maneira crítica e apreciativa. É absurdo supor que estamos educando quando ignoramos essas questões que estão no próprio cerne da existência humana (NODDINGS, 2003).

3.1 Cuidado e Educação: princípio indissociável na Educação Infantil

Nesse capítulo, a nossa pretensão é no sentido de situar e problematizar o debate existente na área da Educação Infantil em torno do binômio cuidado/educação. Para tal propósito, utilizamos a categoria “relações de gênero” como norteadora das análises, considerando que o cuidado e a educação das crianças pequenas têm sido difundidos como uma prerrogativa das mulheres, em decorrência do marco teórico utilizado voltado para uma defesa da política do cuidado como “trabalho feminino” que foi uma conquista histórica das próprias mulheres e das concepções mais ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade,.

Os intensos debates e movimentos organizados, especialmente na década de oitenta do século XX, de certa maneira culminaram com a publicação da *Política de Educação Infantil* (BRASIL, 1993), divulgada pelo MEC. Nesses debates, o termo cuidado/educação tornou-se um princípio indissociável que deveria nortear o trabalho pedagógico nas instituições voltadas para as crianças de zero a seis anos e isso implica em que, problematizar o cuidado/educação direciona a análise da dimensão especificamente pedagógica do trabalho docente na educação de

crianças de zero a seis anos, estando assim, em consonância com os objetivos desse estudo.

O binômio cuidado/educação - que a partir dos anos de 1990, além de ser reconhecido como objetivo da Educação Infantil foi tomado como justificativa da especificidade desse campo em relação ao Ensino Fundamental - tornou-se uma das categorias centrais desse estudo, por duas razões principais:

Primeiramente, porque a análise da produção teórica e dos discursos dos/as profissionais evidenciou as ambigüidades que o binômio encerrava quanto às (in) definições do que seria, de fato, cuidado e educação no contexto da Educação Infantil.

A segunda razão diz respeito ao fato de que o cuidado e a educação das crianças pequenas em nossa cultura são atribuídos às ações cuja responsabilidade recaem predominantemente sobre as mulheres indicando, assim, que seu estudo exige análise de gênero.

A nossa preocupação foi no sentido de investigar como o cuidado era concebido pelas professoras e professores da Pré-escola Alegria. Pensando nos significados da educação das crianças pequenas, tentamos compreender conceitos e discursos sobre o cuidado, verificando em que medida o cuidado enquanto prática sócio-cultural, desenvolvida por homens e mulheres em pré-escolas possibilitava avançar em relação às ambigüidades presentes na expressão “cuidado e educação”, tão utilizada entre docentes e pesquisadoras e pesquisadores.

Logo no início da investigação, percebemos uma forte rejeição ou resistência por parte das professoras e dos professores quanto ao vocábulo “cuidar” quando o mesmo era verbalizado dissociado do termo “educar”.

Havia uma nítida intenção dos professores/estagiários e das professoras em justificar, a todo o momento, que “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos”. Letícia, uma das professoras participantes desta pesquisa, evidenciava, em parte, tal sentimento que é comum entre aquelas e aqueles que atuam na Educação Infantil. Observemos o depoimento dessa professora:

Quando a diretora ou a coordenadora diz que nós cuidamos das crianças eu sempre falo: Não, eu não cuido, eu educo, pois a gente

trabalha com as crianças. A gente fica ajudando elas a se desenvolverem. Não é só cuidar. Você tem que ensinar a criança a comer; quando vai ao banheiro; se está com algum tipo de doença ou se a criança não está bem hoje. A gente cuida e educa ao mesmo tempo, mesmo porque os dois estão super ligados (Depoimentos da Professora Leticia - Gravados em Setembro de 2005).

Como é possível perceber na declaração da professora Leticia, embora o binômio cuidado/educação tenha adquirido uma nova grafia em face da intensificação do debate acerca da sua indissociabilidade, ainda permanecem algumas ambigüidades, expressadas no seu depoimento acerca dos cuidados com as crianças pequenas, especialmente aqueles considerados como “cuidados corporais”.

Quando a professora supracitada afirmava que há cuidado na Educação Infantil, ela referia-se a hábitos concernentes à alimentação, à higiene necessária, quando as crianças vão ao banheiro, por exemplo, e aos dados sobre sua saúde, todos relacionados ao corpo dos meninos e das meninas.

Maranhão (2001, p. 87) afirma que uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil diz respeito à sua vinculação restrita ao corpo, “[...] não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida”.

De fato, o que é possível aprofundar, nesse primeiro setor da Educação Básica são as intenções, os sentimentos e os significados do cuidar. No entanto, continuar negando que há uma dimensão corporal na educação das crianças pequenas significa negar a totalidade do ser humano e reiterar a velha dicotomia corpo e mente.

Professores e pesquisadores da área da Educação Infantil têm feito esforços no sentido de delimitar as especificidades que dizem respeito ao papel da educação das crianças pequenas em relação à escola e, também, ao papel do professor que atua nesta área, diferenciando-o em alguns aspectos do docente que atua no Ensino Fundamental.

Acreditamos que esse reconhecimento só será possível se o tema cuidado não for secundarizado. Mantovani e Perani (1999) corroboram com os esforços feitos para se delimitar as especificidades da Educação Infantil, afirmando que a profissão de educador/a da primeira infância ainda está sendo construída. Nesse caso, cabe, então, compreender o que significa cuidar/educar como princípio indissociável e especificidade da Educação Infantil.

Para tanto, precisamos voltar ao século XX, mais precisamente às décadas de oitenta e noventa, quando, impulsionados pelos movimentos sociais e pelas pesquisas acadêmicas, alguns desafios foram colocados sobre as políticas públicas voltadas para a educação de crianças de zero a seis anos, para a formação de profissionais dessa área e para a divulgação/ampliação do conhecimento sobre as crianças na condição de cidadãos de direitos, demandando diversas elaborações que ampliaram o conhecimento desse campo da educação básica.

No entanto, conforme já ressaltamos nesse trabalho, muitas dessas demandas, apesar de terem obtido um significativo avanço, ainda não se encontram completamente esclarecidas, na área da Educação Infantil, o que tem provocado novas intervenções e elaborações pautadas, em muitos casos, por “velhos/novos” problemas. Para exemplificar, lembramos que algumas concepções tradicionais de infância e de cuidado têm sustentado a dicotomia entre cuidar e educar, além de “modelar” os serviços voltados para as crianças pequenas.

Essas concepções embasam-se na visão dominante de um passado recente, fortemente influenciada pela ideologia da família que compreende a educação da criança pequena como criação e formação, sendo essa educação um assunto privado da família e não uma responsabilidade do poder público que nesse caso, seria restrita a casos excepcionais, quando as crianças estiverem em situação de risco, em razão da “[...] falta de cuidado da família [...]”, sendo legitimada apenas na esfera da educação pré-escolar (HADDAD, 1996, p. 42).

Novas tendências e concepções foram surgindo, mudando a visão de infância, de educação, de família, dos serviços voltados para a criança de zero a seis anos e da concepção do cuidado²⁹. O vocábulo cuidar, por exemplo, aparece no Dicionário Houaiss (2001), no sentido de cogitar, pensar, ponderar e também

²⁹ Uma característica do conceito de “cuidado” é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas.

reparar, atentar para, prestar atenção em, evidenciando assim, essa duplicidade de sentidos.

O vocábulo cuidado, por sua vez, também denota os dois sentidos, sendo colocado como: “[...] meditado; pensado; atenção especial; precaução com aplicação intelectual e/ou dos sentidos” (HOUAISS, 2001, p. 885).

No trabalho intitulado *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*, a pesquisadora Montenegro (2001) faz um percurso significativo com o intuito de comprovar que os processos de formação existentes no Brasil estão direcionados para o educar - no sentido de ensinar - excluindo a problemática do cuidar.

Com tal intuito, Montenegro (2001) estabelece uma retrospectiva histórica do atendimento à infância no Brasil, descrevendo que o termo “guarda” era largamente utilizado na década de 1980 em documentos oficiais, nas políticas educacionais e nos textos acadêmicos.

Para Rosemberg (2001, p. 58), o “cuidado” substituiu a “guarda” na Educação Infantil, passando a designar novas funções para a/o educador/a e novos objetivos para a creche e a pré-escola, tais como: a) proteção física da criança; b) serviço complementar à família; c) atenção à individualidade. Dessa forma, quando o cuidado é utilizado com o sentido de guarda, está mais próximo das duas primeiras acepções ligadas à higiene, proteção e cuidado familiar. A terceira acepção indica que é preciso dar atenção às necessidades físicas e emocionais, respeitando as diferenças individuais.

Ampliando o debate acerca desse tema, Kramer (2003), busca, na língua portuguesa, a origem dos vocábulos “cuidado e educação” e assinala que o cuidado aparece sob duas formas na língua inglesa: *to take care* (cuidar) originado do termo latino *cogitare* que corresponde a pensar e *to care for* (pensar). Já o vocábulo educar possui sua origem no latim *educare*.

Para a autora supracitada, a associação desses dois termos feita no Brasil, constituiu-se em uma tautologia porque o significado mais amplo do vocábulo educação inclui o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais dos seres humanos em geral.

Do ponto de vista das pesquisas de cunho feminista, Thomas (1993) apresenta argumentos sobre a inconsistência do significado da palavra cuidado.

Esse autor distingue o cuidado como atividade de trabalho, do cuidado como sentimento, afirmando que “cuidar de” implica em cuidar de alguém, executar o trabalho de cuidar. Enquanto cuidado como sentimento significaria importar-se com alguém, ter sentimentos de cuidado.

Um dos aspectos relevantes na pesquisa de Thomas (1993, p. 650) diz respeito à afirmação de que “[...] cuidado em si, não é uma categoria teórica, mas uma categoria empírica que requer análise em relação a outras categorias teóricas” (Tradução nossa).

Em meio a esse emaranhado de indefinições acerca dos significados do cuidado, entendemos que a história da creche e da pré-escola no Brasil e a pesquisa das práticas existentes no cotidiano dessas instituições são fundamentais para que seja possível compreender os impasses ainda vigentes. Assim, o próximo item tem o propósito de compreender o que significa “cuidar”, com o objetivo de ampliar o debate acerca da educação das crianças pequenas e da formação das profissionais que atuam na Educação Infantil.

3.2 Diferentes olhares sobre a história do cuidado e da Educação Infantil no Brasil

O processo de transição democrática, iniciado no Brasil, no século XX, mais precisamente na década de 80, possibilitou a expansão da luta pela cidadania, inclusive para a população infanto-juvenil. No Brasil, houve um significativo progresso na consciência social sobre o significado dos primeiros anos de vida e sobre a importância da educação, a partir do nascimento.

As manifestações mais explícitas desse progresso estão expressas na Constituição Federal, que estabelece o direito da criança à educação, a partir do nascimento e o conseqüente dever do Estado em assegurar o seu atendimento; na LDB, que caracteriza a educação infantil como primeira etapa da educação básica e, também, no crescimento acelerado das matrículas na creche e na pré-escola nas últimas três décadas do século passado.

Vários fatores contribuíram para isso. O mais decisivo, sem dúvida, é a própria demanda social, empurrada pela necessidade das famílias de colocar seus filhos pequenos em instituições que cuidem deles enquanto os pais trabalham. E, nesse fator, pesa, sobretudo, a participação progressiva da mulher no trabalho extradomiciliar que evidenciou com mais clareza e talvez, dureza, os problemas dessa separação durante 10 a 12 horas por dia, exatamente no período em que as crianças estão despertas e necessitam de atenção, cuidados, carinho e educação. A transformação estrutural da família, passando de extensa para nuclear, contribuiu para que as crianças ficassem sós.

Carvalho (2007) declara que, embora no contexto mundial exista uma forte tendência em direção contrária a qualquer tipo de regulamentação por parte do Estado, nas duas últimas décadas do século XX, aconteceu de forma específica, a proliferação de leis e do estabelecimento de um sistema de garantias mínimas de direitos direcionados para determinados setores sociais.

Para Norberto Bobbio (1991) essa multiplicação dos sujeitos de direito (na história mais recente) é fruto do crescimento da consciência dos direitos coletivos e das desigualdades de poder, existentes nas sociedades industrializadas.

Como se sabe, a partir de diversos movimentos reivindicatórios, estabeleceu-se sistemas de proteção particulares para aqueles grupos considerados mais vulneráveis, incluindo-se, aí, as crianças pequenas. O Estatuto da Criança e do Adolescente/90 constitui-se em um exemplo extraordinário desses sistemas de proteção e avanços.

Entretanto, mesmo com os avanços obtidos através do estabelecimento de documentos oficiais, de leis específicas e da produção de conhecimentos - firmados em um novo paradigma sobre o desenvolvimento infantil - na realidade brasileira, permanece um fosso profundo entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições para crianças de zero a seis anos e mais especificamente, para crianças de zero a três anos de idade.

Vários autores enfatizam que esses avanços têm representado discursos com pouca significação sobre a prática, especialmente para as crianças oriundas de famílias com poucos recursos financeiros. Para o pesquisador Moisés Kuhlmann Jr

(2000, p. 53), por exemplo, "(...) a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre".

Lembramos que, mesmo já existindo um sentimento de concordância entre pesquisadores e professores, quanto ao valor da educação infantil como espaço educativo e quanto ao reconhecimento do direito que têm as crianças brasileiras de zero a seis anos, ou mais precisamente de zero a cinco, a um atendimento em creches e pré-escolas e outros centros de educação infantil³⁰, persistem alguns desencontros com relação à definição do seu significado, como esse tipo de educação deve ser viabilizado e qual deve ser o perfil do educador que lida com as crianças de 0 a 5 anos, dentre outros aspectos significativos.

Vejamos um pouco dessa história de lutas, avanços e retrocessos:

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o vocábulo “guarda” foi substituído pelo termo “cuidado” e, na década de 1990, o cuidar passou a ser associado com o termo educar. Montenegro (2001) enfatiza essa trajetória marcada pela tensão entre assistência e educação, ao tempo em que chama a atenção para o fato de que a discussão sobre o binômio cuidar/educar se faz presente também em outros países e que neles, o cuidar ainda se constitui um pólo de desprestígio ou de menor valor.

Também, na tentativa de desenhar o panorama histórico em que o tema se insere, não podemos esquecer que a Constituição de 1988, ao integrar a Educação Infantil como a primeira etapa do ciclo básico, deslocando-a do campo da assistência e trazendo-a para o campo da educação provocou um movimento que levava a pensar que tal alocação provocaria a substituição de sua histórica visão assistencialista, especialmente no que diz respeito à educação das crianças de zero a três anos (creche). E assim, por um momento, parecia que os problemas existentes nessa área seriam solucionados em um curto espaço de tempo, o que de fato, não aconteceu.

³⁰ ³⁰ A expressão *educação infantil* é empregada, aqui, no seu sentido mais amplo, englobando cuidado e educação da criança, a partir do nascimento até sua entrada no ensino fundamental e realizada no âmbito doméstico e nas instituições especializadas (conceito adotado pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*). O termo *creche* será utilizado neste trabalho, para enfatizar o atendimento institucional preferencial, mas não exclusivo, às crianças de zero a cinco anos em período integral. O termo *pré-escola* refere-se ao atendimento institucional às crianças de quatro a cinco anos de idade.

Em síntese, pensou-se em substituir assistência por educação, excluindo do foco, a necessidade que as crianças pequenas têm, em razão da sua dependência, de receber cuidado e assistência, tornando central a “intencionalidade educativa” dessas ações.

Kuhlmann Junior (1998) assinala que, naquele momento em que se apregou que as creches precisariam se tornar educacionais e que se rejeitou essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem secundarizados, isto é, deixados de lado ou prestados de qualquer maneira, porque o que importava era o aspecto educacional, considerado como atividade nobre em oposição às tarefas “desagradáveis”, como trocar fraldas de bebês, dar banho ou qualquer outro tipo de cuidado semelhante.

Além disso, desenhou-se um modelo escolarizante, para as creches e pré-escolas brasileiras, acentuando o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação oferecidos às crianças pobres.

Para Kuhlmann Júnior (1998, p. 206), a “[...] polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis ou uma excluísse a outra”. Nesse sentido, Kuhlmann Júnior elenca algumas questões pertinentes para compreensão do movimento que surgia naquele instante, cuja ênfase era:

- ✓ Educação não é o contrário de assistência;
- ✓ A educação de baixa qualidade é voltada para as crianças pobres e isso precisa ser superado;
- ✓ No cotidiano da creche e da pré-escola, as ações são sempre educativas;
- ✓ A educação das crianças pequenas sempre envolve cuidado e, por tal razão, as instituições de Educação Infantil têm o papel de cuidar e educar.

No centro desses embates, o cuidado envolveria as atividades associadas com proteção e satisfação das necessidades básicas das crianças pequenas como

alimentação, limpeza, troca, proteção, consolo, afetividade, mas de forma integrada ao educar, conforme analisa Campos (1994).

Essa foi uma tentativa de ultrapassar a visão de cuidado, associada unicamente à assistência relacionada às satisfações mais imediatas da criança e situadas na esfera dos cuidados com o corpo, como a troca de fraldas, a alimentação e a higiene.

Tais elaborações evidenciavam, naquele momento histórico, a insuficiência de um vocabulário que expressasse a necessária “indissociabilidade” entre cuidar e educar. Sendo assim, uma das alternativas foi importar dos EUA, uma expressão que aparentemente resolveria o problema da suposta dicotomia entre os termos e as concepções existentes sobre o cuidar e educar.

Contra-pondo-se à visão da “indissociabilidade”, Zabalza (2003, p. 15) registra que “cuidar” de crianças é bem diferente de “educá-las”. Para fundamentar tal afirmação, o autor lança mão do seguinte argumento:

[...] os cuidados são mais indefinidos e abertos. A orientação “educativa” mais restrita e comprometida, em geral, concretiza-se no currículo (que especifica os âmbitos a serem trabalhados, as orientações metodológicas, os sistemas de observação etc.), cujo sentido é refletir o direito à educação que cada país reconhece às suas crianças pequenas (ZABALZA, 2003, p. 16).

No mesmo texto, esse autor de origem espanhola salienta que a controvérsia intrínseca ao tema permanece viva no contexto internacional, ou seja, em muitos outros países e, de acordo com seus processos históricos e contextos sócio-culturais, ainda permanecem conflitos de algum modo similares aos existentes em nosso País.

Montenegro (2001) também destaca a falta de consenso em torno do significado de um dos objetivos básicos da Educação Infantil (o cuidar), pesquisando em dicionários de várias línguas, a origem etimológica das palavras cuidar e cuidado.

Nessa busca, Montenegro (2001) ratifica as pontuações feitas anteriormente sobre a origem latina da palavra cuidar, associada ao verbo *cogitare* e à palavra *curare*. Na primeira, o sentido é de pensar, supor, imaginar e, na segunda, tratar de

alguma coisa; pôr o cuidado em. Na língua portuguesa, o cuidar tem sido utilizado como: meditar, tratar, julgar, prevenir, dentre outras definições.

Já o termo *educare* circulou no campo acadêmico da Educação Infantil brasileira, especialmente após a publicação da coletânea *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*, organizada por Rosemberg (1994), tornando-se popularizada após a divulgação do texto *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b), publicado pelo MEC, no mesmo ano, e fartamente distribuído para instituições e profissionais da Educação Infantil.

O vocábulo *educare* chegou ao Brasil, por meio de Rosemberg (1994), quando relatou os programas de Educação Infantil existentes nos Estados Unidos. Na tentativa de resgatar as formulações da psicóloga norte-americana Caldwell (1993), Rosemberg (1994, p. 36) afirma que essa expressão associa “[...] lindamente, cuidar e educar”.

O vocábulo *educare*³¹ em sua gênese surgiu como uma possível solução para tal contexto que buscava integrar as diferentes modalidades de educação da primeira infância. Na transposição da palavra *educare*³² para o Brasil e em sua tradução como cuidar/educar, ou seja, na condição de princípio da educação de zero a seis anos, estava implícita a idéia de que não somente as mais pobres, mas todas as crianças precisavam de cuidado, o que não diminuía o estigma e o preconceito impostos a elas.

Da mesma forma, o sentido educativo-pedagógico precisaria ser ampliado para meninos e meninas de todas as camadas sociais e não somente para aquelas que freqüentavam a pré-escola e eram enquadradas como pertencentes às camadas médias.

³¹ O vocábulo *educare*, de acordo com Haddad (1996), era expressão da luta de Caldwell pela integração dos serviços de “cuidado infantil” e “educação pré-escolar”, nos EUA, o que resultaria em um modelo unificado e ampliaria o cuidado na família. Assim como em vários países, dentre eles, Nova Zelândia e África do Sul, *educare* “expressa a íntima conexão dos conceitos de educar e cuidar necessários a uma política nacional para a infância” (HADDAD, 1996, p. 41).

³² Em um discurso proferido no Senado Federal, Vital Didonet afirmou ter ouvido a expressão *educare* há aproximadamente 14 anos, em uma palestra sobre a Educação Infantil na África do Sul proferida pela Dra. Mapisto Malepa – vice-presidente da OMEP – para a África. A Dra. Mapisto explicou que usava -se o termo *educare* para expressar a inseparabilidade entre educação (*education*) e cuidado (*care*). Em um artigo recente que circulou na internet, intitulado “Não há educação sem cuidado”, o autor também apontou referências sobre a expressão *educare*.

Antes do século XIII, as palavras *cogitare* e *cuidare* tinham o mesmo significado, referindo-se tanto à inteligência quanto à vontade, tanto ao pensar quanto ao sentir. Com o passar do tempo, o uso do termo *cogitare* foi sendo restringido e substituído por *pensare*, que tem um sentido mais preciso. No latim, os significados de *cogitare* se expandiram como sinônimos de: “esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito”, vinculando-se a significações de caráter emocional.

Em línguas neolatinas, como o espanhol, o italiano e o francês, o verbo cuidar tem vínculo com dois grupos de significados: O primeiro grupo, refere-se à solicitude para com o outro e o segundo, relativo ao pensamento e à reflexão: “[...] a conotação emocional que esta palavra passou a adquirir e que se evidencia também em sua sinonímia – como carinho, angústia, ansiedade, paixão, preocupação - advém de seu sentido primitivo de “agitar pensamentos” (MONTENEGRO, 2001, p. 89).

Na busca de outros elementos para corroborar com essa reflexão, encontramos na Filosofia e na Enfermagem, algumas disciplinas que se ocupam do cuidado com os sentidos que envolvem esta ação. Na Filosofia, o termo cuidado é empregado com o significado de *cuidar de si*, indicando uma reflexão sobre si mesmo. Já na Enfermagem, o cuidar é concebido como altruísmo e tem o sentido de *cuidar do outro*.

Por analogia, podemos afirmar que o hiato entre cuidar e curar - considerada atividade da medicina - corresponde, na Educação Infantil, ao divórcio entre cuidar e educar. Nos dois casos, tudo indica que o cuidar é desprestigiado por estar relacionado à emoção e às mulheres (e não à razão), que nessa perspectiva seriam inferiores aos homens. Assim, a cisão entre educar e cuidar, no restrito campo da Educação Infantil, seria a expressão da cisão maior entre razão e emoção, considerada uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental contemporânea.

Talvez, por causa desses argumentos, a emoção é considerada como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão, esta sim, compreendida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade, a emoção tem sido associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino.

Entendemos que uma das dificuldades na reintegração destes dois pólos consiste no fato de que ainda somos marcados por esta cisão, pois, educar, necessariamente, engloba o cuidar. Essa constatação remete à seguinte reflexão: se educar e cuidar são dois pólos que necessitam integrar-se, ao invés de discutirmos esse binômio, não seria mais conveniente questionarmos a manutenção dessa dualidade, propondo, simplesmente, a assimilação do educar?

E nesse caso, poderíamos pensar o cuidado como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas. Nessa perspectiva, o envolvimento afetivo, a atenção aos problemas familiares e sociais das crianças, a preocupação com suas necessidades emocionais, sua saúde e higiene, dentre outros aspectos, poderiam ser considerados como práticas de cuidado infantil. Por essa ótica, o cuidado deixaria de ser um eixo explicativo da divisão sexual de trabalho.

Por outro lado, a descoberta da origem comum (*cogitare*) das palavras cuidar e pensar, nos remete a um tempo em que os conceitos de pensar e sentir estavam mais claramente articulados. E nos leva a inferir que essa dualidade está relacionada às tantas outras dualidades que, ao longo da modernidade, através de um processo histórico que divorciou ser humano e natureza, separou o corpo da mente e emoção da razão.

Nesta lógica, o corpo assume um lugar secundário destinado aos prazeres, aos desejos, à inconsciência. Nele, a cabeça abriga a razão, a consciência, o pensamento, sendo o corpo, simplesmente um portador do texto mental. Essa concepção permite questionar da seguinte forma: em que medida tal concepção marca e orienta, nos dias atuais, as concepções e práticas pedagógicas da Educação Infantil? Será que a premissa do divórcio “corpo-mente” define a divisão de papéis entre os profissionais desse primeiro segmento da Educação Básica?

Inferimos assim, que a origem e os atuais significados do cuidar e do cuidado apontam para um sentido afetivo, intelectual e racional. Dessa busca etimológica e semântica fica o entendimento de que se cuida quando alguém ou alguma coisa tem importância para uma determinada pessoa, havendo então, uma identificação e dedicação a esse alguém ou a esse objeto, conforme enfatiza Noddings (2003).

Precisamos entender que existem cuidados de natureza diversa. Olhando nessa direção, Cerisara (1997) questiona: quem deve “cuidar”, afinal, o Estado, a

família, a creche ou a pré-escola? E, no caso de que a creche e a pré-escola tenham algum tipo de responsabilidade, por quem e como os cuidados devem ser empreendidos?

Nesse ponto, ousamos questionar, juntamente com Kramer (2003, p. 77): “Cuidar é específico da Educação Infantil ou ‘cuida-se sempre’ não só na Educação Infantil, mas inclusive na Universidade?” Não podemos perder de vista que o cuidado não seria uma especificidade somente da Educação Infantil, demandando novas investigações e formulações quanto a esse aspecto.

Percebemos também, que os discursos sobre cuidado veiculados isoladamente têm sido rechaçados pelos pesquisadores desse primeiro segmento da Educação Básica.

Na nossa compreensão, os vínculos da história da Educação Infantil com a guarda e a assistência e com a forma específica como se constituiu a nação brasileira, têm obscurecido o termo cuidado e as significações que procedem dele fazem com que tanto nos cursos de formação de professores e professoras, quanto em eventos acadêmicos e mesmo nas pesquisas existentes pouco se debata sobre o assunto. Portanto, alijado do debate, o cuidado tornou-se mal visto, mal utilizado e esquecido, mesmo com a presença das “práticas de cuidado” em diferentes espaços sociais.

Seria interessante compreendermos mais profundamente o *porquê* de tantas negações, indefinições e ambigüidades quanto ao termo cuidado e suas significações, pois entendemos como insatisfatória, a explicação de que o cuidado associado à educação contribuiria para a compreensão de que era preciso investir no trabalho educacional-pedagógico voltado para as crianças de todas as classes sociais.

Mas, por outro lado, refletimos: Será que a simples associação dos termos cuidar-educar asseguraria o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade? Ou será que a associação desses dois termos, aparentemente contribuiu para delinear a especificidade da Educação Infantil, mas em contrapartida escondeu algumas questões para as quais ainda não temos as respostas? E ainda: É possível estabelecer um conceito de cuidado? Até que ponto ele é uma prerrogativa das mulheres?

Com base no trabalho docente realizado por professoras e professores na Pré-escola Alegria esforçamo-nos para elencar as manifestações discursivas sobre o cuidado. Mas, o desenvolvimento do capítulo não apresentará, *a priori*, um conceito definido de cuidado, pois o objetivo principal consiste em compreender como o cuidado é significado na Educação Infantil, principalmente quando há homens desenvolvendo tais atividades.

Conforme já abordamos no início desse trabalho, em cada abordagem, o referencial teórico do cuidado tem sido utilizado, tanto como categoria explicativa da divisão social do trabalho, quanto como valor ético ou como conceito descritivo e empírico. Na esfera da Sociologia, por exemplo, os conceitos de cuidado originaram-se nos estudos sobre o trabalho não remunerado das mulheres no lar ou nas formas de prestação de serviços aos indivíduos incapazes de viver o cotidiano com autonomia, devido à idade ou outro tipo de incapacidade.

Esses estudos, inicialmente centrados no trabalho desenvolvido nos lares, - por mulheres junto a indivíduos com quem mantinham relações de parentesco - especialmente na Inglaterra e nos Países Nórdicos, incluíram também, formas de cuidado remuneradas ou não, desenvolvidas nos lares e nas instituições públicas, comunitárias e privada.

Situados na interface entre a Sociologia e a Política Social, alguns estudos mais recentes, como os de Arce (1997); Saporoli, (1997), Carvalho (1998) e Felipe (1998) Sayão (2005) têm buscado a inclusão dos trabalhos de cuidado exercidos por homens, ampliando assim, a forte articulação entre feminilidade, cuidado e a posição social das mulheres, cuja defesa tem sido feita por algumas autoras com tradição psicológica.

Nesses estudos, o cuidado é considerado como “conceito descritivo” que abrange todos os tipos de trabalhos relacionais ou trabalhos com enfoque nas pessoas (*people-centred work*), e se afastaria daquela idéia da origem da subordinação das mulheres, e sim, as diferentes formas de práticas de cuidado precisariam ser explicadas no contexto de um referencial teórico, conforme percebeu THOMAS (1993)³³.

³³ Para maiores esclarecimentos ver o trabalho intitulado: *De-constructing concepts of care* (THOMAS, 1993).

Entretanto, alguns teóricos afirmam que os estudos sociológicos não têm incluído a escola e a pré-escola como constituintes do trabalho centrado na pessoa, desconsiderando essa dimensão relacional do trabalho docente.

Já nos estudos de cunho filosófico e psicológico, especialmente nos Estados Unidos da América do Norte, percebe-se um desenvolvimento de um ramo de trabalho que tem a escola como objeto, concentrando-se na discussão sobre a necessidade do cuidado como valor ético nas escolas e pré-escolas, tendo como matriz, os trabalhos de Noddings (2003), Gilligan (s.d.) e Chodorow (1900).

3.3 Educação Infantil e História: Algumas bases para discussão

Na história da constituição da nação brasileira e, por conseqüência, na história da educação, a influência do higienismo tem sido evidenciada e não passa imune à história da educação de crianças pequenas. Vivemos em um país com longa tradição de escravidão e que foi também colônia de exploração recebendo, de outras partes do mundo, uma mescla de homens e mulheres de diferentes raças, etnias, religiões e culturas os quais, aqui chegaram como força de trabalho, seja como escravos ou imigrantes.

Sobre esse tema, eis o que diz Kramer (2003):

Ouso dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade – que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais (KRAMER, 2003, p. 78).

Além disso, havia uma diversidade de culturas nativas presentes nas centenas de nações indígenas que aqui habitavam, quando da chegada dos povos colonizadores provenientes da Europa, formando uma nação tão diversa, quanto complexa do ponto de vista sociocultural.

Os hábitos e os costumes de escravos e nativos nem sempre eram compatíveis com aquilo que apregoava a ciência – especialmente a Biomédica – na época do Brasil Colônia. Portanto, era preciso ensinar hábitos e atitudes, e comportamentos compatíveis com uma concepção de ciência que tinha como princípios de “normalidade”, uma visão de mundo europeu, branco, ocidental e judaico-cristão. E assim, no desenvolvimento da idéia de nação todos esses “diferentes” e não europeus ficaram à margem da cidadania formando um “exército de excluídos”.

A profunda desigualdade econômica e social em que vivemos no Brasil é uma das conseqüências de políticas pautadas em tal visão e que se acirram pela exclusão da escolarização a que muitos/as são submetidos/as, incluindo aí, o acesso à Educação Infantil.

No bojo dessas desigualdades, o trabalho empreendido por mulheres escravas ou suas descendentes estava determinado por tais diferenças. Mulheres negras e suas descendentes com baixa ou nenhuma escolarização possuíam – e ainda possuem – poucas chances de trabalho, restando-lhes o cuidado das casas ou dos/as filhos/as das classes economicamente privilegiadas.

As atuais empregadas domésticas e babás, além de outras profissões socialmente desvalorizadas e categorizadas como “femininas”, têm origem nesses meandros da história brasileira e a creche e a pré-escola, em nosso país, estão atravessadas por essas determinações. Isso é válido não somente em relação às crianças que as freqüentam, mas para as professoras e demais profissionais que trabalham nessas instâncias.

A consciência que a área da Educação Infantil possui da necessidade de empreender ações e políticas que visem a qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais fica, muitas vezes, prejudicada pela visão comum de que para cuidar de crianças - assim como o faziam as escravas - não é preciso que a cuidadora tenha qualificação.

Em linhas gerais, prevalece a idéia de que basta gostar de crianças e ter jeito e vocação desconhecendo-se que tais critérios também são construções sócio-culturais que trazem fortes conseqüências para a profissão.

Portanto, quando abordamos a díade cuidado/educação na Educação Infantil levamos em consideração esses matizes porque, como já afirmamos, tal expressão, no Brasil, tem no seu bojo as marcas de políticas compensatórias voltadas para a pobreza, sendo produzidas em bases higienistas.

Nesse caso, não é possível apagar do imaginário nacional, a herança deixada pelos processos de colonização e pela escravidão e que são refletidas, dentre outros aspectos, na desvalorização de determinados tipos de trabalho. E aqui, é pertinente o alerta de Maranhão (2000) de que a crítica ao modelo higienista contribuiu para alguns avanços relacionados à legislação e aos programas voltados para a infância. Porém, criou alguns equívocos no que diz respeito aos cuidados com a saúde.

Maranhão (2000) relata que em determinados momentos da história da educação das crianças brasileiras, toda e qualquer atividade ligada ao cuidado era considerada como resquício do higienismo ou algo que era da competência dos serviços de saúde e, portanto, distante do papel da creche e da pré-escola.

Lembramos que muitos dos impasses e conflitos que conhecemos acerca das relações creche/pré-escola/família e que se referem ao cuidado e educação das crianças pequenas, estão relacionados às inúmeras indefinições quanto à questão da responsabilidade dos cuidados com essas crianças.

Acreditamos que seria interessante compreender mais profundamente, o *porquê* de tantas negações, indefinições e ambigüidades quanto ao termo cuidado e suas significações tomando como insuficiente a explicação de que o cuidado associado à educação contribuiria para a compreensão de que é preciso investir no trabalho educacional voltado para as crianças de todas as classes sociais.

E assim, mais uma vez refletimos: Será que a simples associação dos termos cuidado e educação garantiria o direito de todas as crianças, a uma Educação Infantil de qualidade? Ou ainda: Será que a associação desses dois termos ajudou aparentemente a delinear a especificidade da Educação Infantil, mas, em contrapartida, escondeu algumas questões para as quais ainda não temos as respostas? É possível estabelecer um conceito de cuidado? Até que ponto ele é uma prerrogativa das mulheres?

Em seu estudo sobre a noção de cuidado junto a docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental, Carvalho (1999) percebeu a dificuldade em

compreender o vocábulo cuidado, em razão da multiplicidade de significados que derivam de marcos teóricos e de campos profissionais diferentes, tais como: Enfermagem, Filosofia, Educação Infantil, Assistência Social, Psicologia e Sociologia do Trabalho que têm dedicado atenção ao cuidado, relacionado-o com a prestação de serviços.

O termo cuidado também pode ser empregado como “empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade”. Além desses significados, cuidado pode ser entendido “como fonte de superexploração, ora como amor; enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo central da subordinação das mulheres” (CARVALHO, 1999, p. 51).

Diante do exposto, procuramos então, levantar as manifestações discursivas sobre o cuidado com base no trabalho docente realizado com as crianças pequenas por professoras e professores. Esclarecemos que o desenvolvimento do capítulo não apresentará, *a priori*, um conceito de cuidado, mas o objetivo é compreender como o cuidado é significado na Educação Infantil quando há professoras e professores, desenvolvendo-o.

Pesquisadoras e pesquisadores da Educação Infantil compreendem que é preciso empreender ações e políticas que visem a qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais que atuam nessa área inicial da educação Básica .

Mas esse grau de conscientização por vezes, fica prejudicado pela visão disseminada de que para cuidar de crianças não é preciso ter formação. Basta gostar de crianças, ter jeito e vocação desconhecendo-se assim, que tais critérios também são construções sócio-culturais que trazem profundas conseqüências para a profissão.

Finalmente, lembramos que o cuidado, ao ser caracterizado como uma das funções da Educação Infantil teve também como um dos objetivos, uma espécie de distanciamento em relação ao Ensino Fundamental. Ou seja, uma das funções atribuídas ao cuidado quando integrado à educação seria a de promover a especificidade da educação de zero a cinco anos diferenciando o que era peculiar da Educação Infantil do que era característico do Ensino Fundamental, porque as crianças pequenas eram dependentes dos adultos.

Essa tese, mais recentemente, foi refutada pela pesquisadora Carvalho (1998) que apontou aspectos da presença do cuidado como uma dimensão importante e presente também no Ensino Fundamental. Essa autora observou que, muitas vezes, os/as docentes não reconhecem os diversos aspectos da relação escolar, embora outras práticas de cuidado se façam presentes e sejam necessárias. Nessa direção, o cuidado não seria apenas uma especificidade da Educação Infantil, demandando novas investigações e formulações quanto a esse aspecto.

3.3.1 UM CONTRAPONTO: Crianças de seis anos no Ensino Fundamental³⁴

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE - Brasil, 2001, Lei n. 10.172). Naquele documento estabeleceram-se metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, sendo que a mais importante para essa discussão referia-se: à ampliação do atendimento para 100% das crianças com seis anos de idade. Em maio de 2005, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005) que alterava a LDBEN (Brasil, 1996) no que se referia à idade prescrita para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental, passando dos sete para os seis anos.

Entretanto, essa mesma lei não mencionava a obrigatoriedade para os sistemas organizarem o Ensino Fundamental com duração de nove anos, o que, na prática, significava não um ganho, mas um prejuízo para boa parte das crianças brasileiras, posto que, cerca de 70% delas já estariam sendo atendidas em pré-escolas.

Assim, em vez de aumentarem em um ano sua escolaridade, essas crianças estariam perdendo um, já que sairiam mais cedo da Educação Infantil para ingressarem aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Essa medida foi percebida por pesquisadores e outros profissionais ligados à Educação Infantil, como um retrocesso e como expressão de uma preocupação meramente financeira por parte do MEC e dos gestores municipais.

³⁴ Dá-se o nome de contraponto, á técnica de uma composição musical, cujo fim consiste em que todas as vozes de uma obra polifônica possuam importância melódica igual ou quase igual. São melodias diferentes, cuja significação melódica, contudo, não é independente, pois surge apenas em sua condição de vozes de uma composição polifônica.

Ao que tudo indica, a medida visava a regulamentação de algo que já estava ocorrendo em parte dos sistemas de ensino no Brasil, ou seja, a inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental apenas como meio de se conseguir mais recursos do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério – FUNDEF - (Brasil, 1996)³⁵, fundo este que subvinculava recursos apenas ao referido nível de ensino.

Essa percepção fez com que, em agosto de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentasse uma resolução, com o intuito de minimizar os efeitos da Lei 11.114. Pela Resolução n. 03 (CNE, 2005), o ingresso de crianças aos seis anos de idade no EF só se daria na medida em que os sistemas de ensino acrescentassem um ano, à sua duração, de forma que esse nível de ensino ficaria assim distribuído: anos iniciais com duração de cinco anos (dos seis aos 10 anos de idade) e anos finais com duração de quatro anos (dos 11 aos 14 anos de idade).

Em 2006, contudo, dada a pressão por parte de movimentos organizados em torno do direito à educação, nova medida legal foi sancionada com uma alteração mais ampla da LDBEN (BRASIL, 1996), de tal modo, que além da obrigatoriedade do ingresso no Ensino Fundamental, a partir dos seis anos de idade, definiu-se que os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do EF, prevendo-se como limite para o ajuste necessário, o ano de 2010.

Entendemos que o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade - que a partir de 2008, acontecerá de forma generalizada no Brasil - precisa ser problematizado considerando-se o momento atual e especialmente, as conquistas legais até aqui efetivadas.

Se, por um lado, não há argumentos para nos colocarmos contra o aumento na duração do ensino obrigatório, sobretudo levando-se em consideração a realidade sócio-econômica de nosso país, por outro, não podemos esquecer dos riscos de prosseguirmos oferecendo uma educação sem qualidade para a maioria de

³⁵ O Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério, (FUNDEF), criado com a Lei nº 9.424, de 24 de setembro de 1996, incentivou os municípios brasileiros a criar, instalar e implementar seus respectivos Conselhos Municipais de Educação, além de abranger o aspecto do financiamento dos recursos para a educação, no Ensino Básico. A Educação Infantil, embora incorporada a este sistema do ensino e apesar das críticas, das inúmeras sugestões e das solicitações feitas aos órgãos competentes, até o ano de 2006 não era contemplada com recursos advindos do FUNDEF, o que configura um retrocesso nas políticas públicas voltadas para a infância.

nossas crianças, já que a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios à essa população já excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito.

Reconhecemos que no item destinado ao currículo, o documento destaca pontos importantes, tais como:

- a) Que o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos “não se destina exclusivamente à alfabetização”;
- b) É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas;
- c) Há necessidade de se elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades da criança de seis anos que ingressará no Ensino Fundamental.

Entendemos que, nesse momento, a questão “ser contra ou a favor da medida”, deve ser precedida pelo desejo de se aproveitar a atual conjuntura - quando há uma maior sensibilidade para a realidade educacional brasileira, inclusive por parte das famílias usuárias que, conforme temos observado, estão cheias de dúvidas a respeito do tema - para refletirmos mais cuidadosamente sobre algumas questões centrais no que se refere à qualidade do ensino, não apenas para as crianças de seis anos de idade, mas, para as que permanecem na Educação Infantil.

No Município de Itabuna, no ano de 2002, conforme já pontuamos no primeiro capítulo desse trabalho, foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação, o projeto político-pedagógico denominado *ESCOLA LEGAL: Lugar de todos nós*, tendo como princípios básicos: a educação de qualidade, a inclusão social, a participação democrática e a cultura regional, objetivando a (re) construção da identidade da comunidade estudantil itabunense.

Nesse sentido e naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Itabuna avançou em relação às políticas públicas do MEC, organizando os seus tempos e espaços por ciclos de formação. Essa modalidade de ciclos da infância, cujo tempo de escolaridade é de nove anos, a partir daquele momento, já contemplava a Educação Infantil (creches e pré-escolas) para crianças de até cinco anos de idade.

Entretanto, tais mudanças provocaram muitas discussões e críticas por parte de uma grande parcela de professores e de pais, que não compreendiam a modalidade de “ciclos de formação”, implantada em curto espaço de tempo, sem os devidos esclarecimentos para os pais e alunos e com uma formação em serviço para as (os) professoras (es), de forma aligeirada, gerando certas dificuldades na concepção e aplicação do projeto.

Segundo esclarecimentos da atual diretora e da coordenadora pedagógica da Pré-escola Alegria que atuaram no ciclo de formação intitulado *Infância para crianças de seis a oito anos*, as principais dúvidas e inquietações das professoras, situavam-se em torno dos seguintes questionamentos:

Como garantir o direito à brincadeira em espaços diversificados se as escolas do Ensino Fundamental geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas? Como garantir esses direitos se o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e/ou a um galpão coberto, (ambos “devidamente” cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis)?

E ainda: como garantir o direito à brincadeira se o tempo no Ensino Fundamental costuma ser organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos de “recreio”, sendo esta organização do tempo uma das mais marcantes diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? E, se o espaço e o tempo no Ensino Fundamental estão organizados de forma rígida e inadequada, em razão das características das crianças de seis anos, como garantir às mesmas, o direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante?

Outro motivo de angústias para as professoras e professores, supervisoras e coordenadoras pedagógicas que atuam na rede municipal de ensino, segundo informações da atual coordenadora da Pré-escola Alegria, era em relação ao direito da criança de seis anos de idade, à atenção individualizada, à proteção e ao afeto, provocando o seguinte questionamento: como viabilizar um atendimento individualizado para trinta ou mais crianças se o trabalho no Ensino Fundamental fica sob a responsabilidade de um único professor?

Pelo que podemos captar, a preocupação maior das professoras e professores dizia respeito ao atendimento das crianças de seis anos de idade, tendo

em vista um mínimo de qualidade, por meio da garantia de seus direitos básicos. E isso nos reporta para as características da maioria dos cursos de formação de professores.

Sabemos que, mesmo em instituições bem conceituadas, por razões diversas que, nos limites deste trabalho não poderíamos apresentar, ainda há lacunas quanto à formação para o exercício da docência com crianças de zero a seis anos de idade, ou de acordo com a atual legislação, crianças de zero a cinco anos de idade. No curso de Pedagogia da UESC, por exemplo, embora haja um Estágio Supervisionado em Educação Infantil, com uma carga-horária obrigatória de cento e cinquenta horas, na sua matriz curricular, ao longo de quatro de anos de estudo, há somente, duas disciplinas obrigatórias especificamente voltadas para a Educação Infantil.

Com relação aos cursos de formação continuada, além de se caracterizarem pela superficialidade e pontualidade, conforme diz Azanha (2004), os professores que hoje atuam no Ensino Fundamental, não têm participado de discussões específicas sobre o desenvolvimento infantil, suas características e necessidades peculiares, etc. Geralmente, esses cursos se concentram em “técnicas” de ensino, sobretudo em alfabetização e matemática.

Este dado nos parece relevante, uma vez que, na maioria dos sistemas de ensino, as carreiras do magistério são separadas, ou seja, os professores que atuam na Educação Infantil não têm acesso às vagas do Ensino Fundamental, e vice-versa, a menos que façam outro concurso específico para um ou para o outro nível.

Assim, mesmo que entendêssemos não haver grande diferença em termos de qualidade entre os cursos de formação oferecidos aos professores de Educação Infantil e aos do Ensino Fundamental, é de se supor que os primeiros estariam mais informados sobre as questões relativas à faixa etária que vai até os seis anos de idade, já que, mesmo com toda sorte de problemas, os cursos de formação continuada dos quais as professoras da Pré-escola Alegria participam têm como foco as crianças e os problemas dessa etapa do seu desenvolvimento bio-psíquico-social.

Parece-nos, assim, que uma das questões mais relevantes acerca do ingresso de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental diz respeito à

formação em serviço dos professores e das professoras que assumirão esse novo desafio. Porém, vale lembrar que sempre há exceções. De qualquer forma, é preciso considerar que se a experiência não é, em si, garantia de melhor desempenho da função, ela pode ser um indicador importante na busca por um trabalho com melhor qualidade.

Sendo assim, é preciso estar atento para o necessário cuidado e, por conseguinte, para a necessidade de mudanças quanto aos critérios para definição sobre quem serão os profissionais responsáveis pelas primeiras séries que, a partir de agora, passarão a receber, todas as crianças de seis anos de idade. E estar atento, nesse caso, significa adotar não apenas políticas de formação mais adequadas, como também, ou principalmente, estratégias de valorização desse profissional, o que passa, entre outras coisas, pela questão salarial.

Após essa discussão sobre alguns dos desafios postos diante da nova organização do Ensino Fundamental, nos limites deste tópico, resta apontarmos dois aspectos que julgamos fundamentais.

1. Se o PNE (Brasil, 2001), por exemplo, previa, como uma de suas metas, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ele também previa a ampliação da oferta de Educação Infantil, tanto em creches, quanto em pré-escolas, estas voltadas, doravante, às crianças de quatro e cinco anos.

Pode-se supor que, com a absorção de todas as crianças de seis anos de idade pelo Ensino Fundamental, haverá uma maior capacidade de atendimento na Educação Infantil, já que ao menos em tese, as vagas que eram “ocupadas” pelas crianças de seis ficarão “livres”. Todavia, é preciso indagar como os sistemas farão a ampliação do atendimento na Educação Infantil e, se o farão.

2. Outro ponto a destacar é que até agora, o dilema “alfabetizar x não alfabetizar” na Educação Infantil não foi resolvido. E se entre os/as educadores/as, essa questão ainda permanece obscurecida, entre as famílias usuárias prevalece uma nítida e declarada preocupação para que seus filhos cheguem ao Ensino Fundamental sabendo ler e escrever convencionalmente.

Entendemos que tal preocupação é legítima, embora esteja repleta do desconhecimento quanto à complexidade do processo de alfabetização, algo

também absolutamente normal, uma vez que as famílias não têm obrigação de conhecer de forma aprofundada, sobre questões de ensino.

Olhando nessa direção, a grande preocupação consiste em saber se as famílias, a partir de agora, não passarão a pressionar as escolas de Educação Infantil para alfabetizar seus filhos ainda mais cedo, quando eles estiverem, com cinco anos de idade, na última etapa da pré-escola.

Diante de certa fragilidade em termos de formação e identidade profissional, aliada à referida pressão por parte das famílias, como reagirão os professores da Educação Infantil?

De acordo com a Coordenadora Pedagógica da Pré-escola Alegria, essa “pressão” para alfabetizar as crianças de cinco anos já era uma realidade no seu cotidiano e para minimizar tais pressões, foi criada uma classe de alfabetização voltada para as crianças que completassem cinco anos de idade no mês de janeiro do ano letivo em curso.

3.4 Cuidado e Feminilidade: Algumas perspectivas apontadas pelos estudos de gênero

Na busca de elementos teóricos que viabilizassem a compreensão do tema proposto para esse estudo, fizemos um recorte de algumas pesquisas realizadas por outros estudiosos. Assim, os itens que se seguem resultam do esforço referido para apreender as dificuldades referentes à formação de profissionais; as áreas do conhecimento, envolvidas com o cuidar/educar; as abordagens teóricas e algumas polêmicas suscitadas pelas políticas implementadas.

É possível incluir nesse âmbito, o debate acerca da categorização de algumas profissões “femininas” e alguns vínculos com a reprodução e o cuidado para com os/as filhos/as, isto é, a maternagem³⁶ - termo que ficou conhecido no Brasil significando cuidados maternos dedicados às crianças.

A despeito da farta literatura existente em nível internacional sobre o cuidado em uma perspectiva sociológica e elaborada com base na teoria feminista, como

³⁶ Maternação e maternagem são vocábulos traduzidos do inglês *mothering*. Nesse trabalho utilizaremos os dois vocábulos como sinônimos, conquanto no Brasil, o termo maternagem seja empregado com mais frequência.

indica Thomas (1993), as análises sobre o trabalho docente na Educação Infantil têm sido pouco incorporadas à pesquisa nacional.

A argumentação acerca das capacidades naturais das mulheres para os cuidados com a infância, visava valorizá-las no interior do lar. Dessa forma, “[...] aos homens caberia enfrentar a competitividade no mundo público, enquanto as mulheres deveriam continuar voltadas para o privado³⁷, tendo na maternidade o ponto definidor da feminilidade” (MATOS 2001, p. 123).

Conforme apontam os estudos realizados por Carvalho (1998) e Montenegro (2001), pensar no cuidado significa reconhecer os trabalhos de Gilligan (s.d.), Chodorow (1990) e Noddings (2003), como pioneiros na abordagem feminista do tema. Como já abordamos, essas autoras são reconhecidas como representantes do feminismo da diferença norte-americano e suas idéias têm sido largamente debatidas nos estudos de gênero. No entanto, no âmbito da educação - em que essas autoras são quase totalmente desconhecidas - a visão essencializada da mulher, calcada numa suposta capacidade natural de cuidar das crianças, é muito evidente.

Contudo, não podemos ignorar os significativos avanços teóricos que recentemente têm sido empreendidos por outras abordagens que se pautam nos aspectos histórico-culturais, ao invés daqueles meramente biológicos que cunharam a diferença entre os homens e as mulheres lastreada no “sexo”, desconsiderando as construções sociais que foram elaboradas ao longo de alguns séculos sobre os mesmos.

A tese defendida por Chodorow (1990) indica que uma das diferenças decisivas das mulheres em relação aos homens é o fato de que, universalmente, elas são as maiores responsáveis pela reprodução e pelo cuidado com os filhos e filhas. Chodorow (1990) salienta que havia significativas diferenças quanto às formas como as mães empreendiam a socialização das filhas em relação aos filhos e que a personalidade deles e delas seria moldada a partir dessas diferenças que se tornam evidentes nos meninos e nas meninas, desde a primeira infância.

³⁷ O estudo histórico da vida privada – que pode elucidar as origens de nossas falas e práticas de cuidado – é bastante recente (1960). Na expressão de Perrot (1991, p. 161), “os historiadores hesitaram durante muito tempo à soleira do privado, quando a sexualidade, a família a infância, a vida conjugal e outros temas adquiriram o status de objeto da investigação histórica”.

Simplificando, as mães seriam responsáveis pela socialização das meninas para a maternagem, gerando um sentimento de responsabilidade para com o cuidado com outros. Nesse caso, as meninas seriam socializadas a fim de sentirem as necessidades e os sentimentos dos outros como se fossem seus.

Chodorow (1990) afirma que em nossa sociedade, como na maioria das sociedades, as mulheres além de gerarem filhos, também assumem a responsabilidade inicial pelo cuidado da criança, dedicam mais tempo a bebês e crianças do que os homens e mantêm os primeiros laços emocionais com os bebês. Por tais razões, declara que a maternação das mulheres é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão do trabalho por sexos e um fenômeno que se reproduz das mães para as filhas.

Com base na teoria psicanalítica do desenvolvimento da personalidade, Chodorow (1990) compreende que as mulheres, na condição de mães, socializam suas filhas e desenvolvem nelas a capacidade e o desejo de maternar sendo que tal capacidade acha-se embutida na relação mãe-filha e surge dela.

Badinter (1993, p. 178) opõe-se à tese de Chodorow, afirmando que “a maternagem não tem sexo”. Essa autora diz que a maternagem se aprende no fazer diário, enfatizando que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e que isso depende de experiências provenientes de seu contexto sócio-cultural.

Para Badinter (1993), os homens maternam desde que haja interesse deles e boa vontade das mulheres que estão próximas, tendo em vista que muitas delas resistem à divisão da maternagem, negando-se a compartilhar esse poder. Na sua compreensão, a maternagem e os cuidados são elementos histórico-culturais que podem ser aprendidos tanto por homens como por mulheres.

As observações realizadas na pré-escola Alegria em diferentes momentos desse estudo proporcionaram-nos a percepção de que, assim como as mulheres, os homens aprendem a cuidar e que, homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas. Isso leva a crer que não há um jeito universal masculino ou feminino de maternar ou cuidar. Podemos exemplificar, pontuando algumas situações observadas na Pré-escola Alegria e anotadas no Caderno de Campo em agosto de 2005:

- C³⁸, uma criança de quatro anos e nove meses de idade estava sentado sobre uma das pernas e o professor Bruno colocou -o em uma cadeira para que ele realizasse a atividade com a postura correta.

- O professor Pedro retirou todas as mesas e cadeiras da sala para que as crianças pudessem desenhar no chão.

- Na hora do lanche, Bruno preocupava-se com as crianças e sem repreendê-las, cuidava no sentido de que não deixassem cair comida sobre a mesa ou no chão.

Para Gilligan (s.d.), as mulheres desenvolvem uma ética do cuidado tendo como ponto de partida seus relacionamentos sociais e definem suas identidades baseadas nesses relacionamentos. Sua pesquisa sobre o aborto indica que os homens empreendem em seus julgamentos morais uma ética dos direitos e as mulheres desenvolvem uma ética do cuidado. Essa forma de perceber-se é definida com um senso de moralidade e responsabilidade para com elas próprias e para com os outros.

Gilligan, Chodorow e Noddings universalizaram suas conclusões e nisso, reside uma das maiores críticas às suas pesquisas. Nesse aspecto, é possível recorrer a Badinter (1993) para aprofundar o que significa para as mulheres o poder de maternar ou de cuidar.

Como atividade socialmente construída, o cuidado implica poderes e sendo uma ação relacional não depende da “capacidade” ou de “habilidades inatas”, mas de outros fatores intrínsecos às relações culturais que se estabelecem com o cuidado no percurso das diferentes experiências femininas e/ou masculinas.

Entendemos que um dos aspectos positivos do “feminismo da diferença” foi colocar em cena o gênero neutro da ciência, revelando que muitos dos valores geralmente atribuídos às mulheres foram negados na produção do conhecimento e na ciência, assim como a afetividade e a subjetividade.

Mas, por outro lado, o “feminismo da diferença” apresenta aspectos negativos quando, por exemplo, defende uma universalidade feminina pautada em valores

³⁸ Para garantir a privacidade das crianças, utilizaremos uma letra do alfabeto para identificá-las.

inatos, éticos ou morais voltados para o cuidado, dicotomizando os papéis sociais de homens e mulheres e a dimensão das esferas pública e privada.

A autora canadense Tronto (1997) também tematizou o cuidado. Ela argumenta que cuidar implica algum tipo de responsabilidade e compromisso contínuos e essa é a noção que ancorava-se no significado de *care* em inglês que, originalmente, significava carga, assumir uma carga, implicando em sacrifício, empenho econômico, envolvimento emocional e de energia em relação ao objeto cuidado.

Na seqüência de seu pensamento, ela referia-se ao cuidado como envolvendo um compromisso que deve ter um objeto caracterizando-o como uma atividade relacional. Além disso, Tronto (1997) concorda que cuidar é uma atividade regida pelo gênero e as mulheres estão em ocupações que envolvem cuidados, além daquelas que desenvolvem no âmbito privado.

Tanto na creche, quanto na pré-escola, a interpretação das demandas das crianças e o grau de responsabilidade que tais instituições exercem por meio de seus/as profissionais, ainda é um ponto ambíguo na profissão e naquilo que se relaciona ao cuidado e educação.

Reverendo as anotações feitas no Caderno de Campo, encontramos o registro de um episódio observado na Pré-escola Alegria que demonstrava os conflitos cotidianos em torno dos cuidados e o senso de responsabilidade que envolve os diferentes sujeitos, o que evidenciou a indefinição de papéis e ações e a dimensão do cuidado na pré-escola, assim com acontece na creche. Vejamos, então:

Após um período de observações nas salas de aula da Pré-escola Alegria, percebemos que *B*, um menino sempre muito ativo, continuava deitado sobre um colchonete, mesmo depois que todas as crianças já haviam levantado e feito o lanche da tarde. Quando questionamos, junto ao professor Bruno, o que se passava com aquela criança, ele respondeu-nos que não tinha a menor idéia. E continuou providenciando para que as demais crianças fossem ao local onde ficava a televisão e o aparelho de vídeo para assistirem a um filme, sem se importar com *B*, que permanecia no mesmo lugar.

Insistimos: “*B* vai ficar sozinho?” E o professor então respondeu: “Não se preocupe professora, deixe ele aí, deve está com febre”, e foi retirando-se com o

grupo de crianças. “Há alguns comprimidos de *AAS Infantil*, mas não existe prescrição médica e por isso, não posso fornecer medicamentos para a criança sem autorização, porque isso já havia sido combinado com a direção”.

Bruno informou-nos que a professora Ângela (diretora da Pré-escola) comunicara-lhe que em outros momentos aconteceram alguns problemas envolvendo mães das crianças, por causa do uso de medicação sem prescrição médica e que, por isso, ela (diretora) optara por fornecer medicação para as crianças somente com receituário médico.

Depois dessa rápida explicação, o Professor deu as costas e foi para a sala onde as crianças se reuniam para assistir filmes e realizar outras atividades lúdicas. (Caderno de Campo, setembro de 2005).

Em relação à postura do professor Bruno, as opiniões são divergentes. Seria possível “limitar” as ações concernentes à atenção e ao cuidado? A quem caberia, no momento, encaminhar as ações? O papel de cuidar da criança naquela situação seria da Coordenadora ou da Diretora? Ou estaríamos diante da clássica divisão sexual do trabalho?

Ao entrevistarmos a Coordenadora da Pré-escola Alegria, ela destacou as posturas profissionais existentes diante de situações como essa, afirmando que as crianças precisam ser olhadas, mas que em muitos casos os/as profissionais alegam que as crianças têm manha, aparecendo nitidamente um conflito entre a demanda da criança por cuidado e a expressão de seus sentimentos e emoções, a interpretação dada e a ação implementada pelos adultos.

Nesse caso, o que fazer, então? Deixar a criança no colchonete com temperatura alta porque a mãe não enviou a receita médica? Ou chamar algum responsável ou o pai levando em consideração de que nunca se pensa em chamar o pai para que ele assuma seu papel?

Nesse sentido, quando foi entrevistada, a diretora Ângela alertou: “[...] É preciso considerar também a participação dos pais. O professor Pedro, com algumas atitudes tem provocado algumas reflexões sobre isso, porque geralmente nós, na Pré-escola, só chamamos as mães” (Entrevista Gravada em outubro de 2005).

Diante desse desabafo, questionamos: será que na pré-escola há uma negação da masculinidade e da paternidade? O que significaria cuidado, nesse

contexto? Com base nas considerações sociológicas apontadas por Thomas (1993) e apoiada no material empírico disponível, concordamos que há uma natureza problemática nas significações de cuidado porque,

[...] o ponto fundamental é uma inconsistência no significado de “cuidado” que produz uma imagem parcial e fragmentada do cuidado na sociedade. O significado de cuidado é geralmente entendido como “prestação de serviço” (THOMAS, 1993, p. 349, TRADUÇÃO NOSSA).

Além disso, conceitos de cuidado tendem a ser apresentados como genéricos, quando na verdade eles são específicos. O que queremos argumentar é que naquela circunstância, a apresentação de um filme para o grupo de crianças poderia representar, no nosso registro de campo, um momento “educativo-pedagógico”, sob a responsabilidade do professor, como geralmente acontece no âmbito da Educação Infantil. Entretanto, no caso de uma criança com a temperatura corporal elevada, que se mostrava indisposta, essa responsabilidade ficou sob a incumbência da Coordenadora Pedagógica ou da Diretora.

Para Tronto (1997), a teoria feminista precisa considerar que o cuidado está de alguma forma, relacionado a circunstâncias particulares, não descartando a possibilidade de se repensar como tais circunstâncias são socialmente construídas.

A mesma autora refere-se a um empobrecimento do vocabulário brasileiro sobre o cuidado, como sendo um reflexo da sua privatização e do isolamento do mesmo na domesticidade, permanecendo aquém da nossa visão do que é social em dada sociedade, configurando, assim, a necessidade de um olhar mais atento para as instituições políticas e sociais.

Por tais razões, as implicações políticas de determinadas propostas que visualizem o cuidado/educação como especificidade da Educação Infantil, poderão provocar questionamentos, tais como: O que significa cuidado para a Educação Infantil? É possível delimitá-lo? E mais: em que medida o cuidado se diferencia ou se associa à educação? É possível identificar atividades de cuidado? Tudo é educação? O que, de fato, significa a “indissociabilidade” entre cuidado e educação?

E no caso desse estudo: como os professores na relação com as professoras e demais profissionais cuidam das crianças? Como as professoras cuidam das

crianças? Quais são os significados atribuídos aos cuidados por professoras e professores? Como e com quem elas e eles aprenderam a cuidar?

Essas dúvidas fizeram com que buscássemos elementos no material empírico coletado para respondermos algumas das questões assinaladas. E nesse caso, tomamos como base teórica, a afirmação de Thomas (1993, p. 398) que aponta para a existência de uma “[...] natureza problemática do conceito de cuidado e uma inconsistência no seu significado”.

Tal conceito está associado à sua afirmação de que o mesmo constitui-se em uma categoria empírica, que se amplia com o argumento de Carvalho (1998) de que, dependendo da abordagem, o cuidado pode assumir a forma de uma categoria teórica explicativa da divisão social do trabalho, pode ser um valor ético ou um conceito descritivo e empírico.

Esclarecemos que as sucessivas análises empreendidas objetivaram fazer do cuidado algo concreto, a partir dos sujeitos pesquisados que lhe atribuíam sentidos expressos pelas maneiras de compreendê-lo e/ou pelas ações que desenvolviam no momento das observações.

Nessa perspectiva, a atenção ou o cuidado com o corpo é, na verdade, uma das formas de identificar as expressões que as crianças manifestavam nas relações que estabeleciam, mas que possuem um sentido humano e são significadas por elas próprias e/ou pelos adultos, mediante os elementos de que a história e a cultura dispõem.

Quando nos referimos ao corpo, pensamos em formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens e o conhecimento, reconhecidos como construções sociais que acontecem mediante as relações entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade e/ou a cultura.

Desse ponto de vista, o corpo não somente designa a dimensão material ou física do ser humano, mas também, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele e de suas relações. Da mesma forma, o corpo não está em oposição à mente, visto que são dimensões humanas em permanente conexão. Dessa forma, expressões faciais e outros gestos fornecem conteúdo fundamental dessa contextualidade que é a condição de comunicação cotidiana.

Portanto, aprender a tornar-se um agente competente – capaz de se juntar aos outros em bases iguais na produção e reprodução das relações sociais – é ser capaz de exercer um monitoramento contínuo da face e do corpo. O controle corporal é um aspecto central do que “não podemos dizer com palavras” porque é o referencial necessário para o que podemos dizer.

Não obstante, parece-nos que aquilo que sabemos sobre o corpo das crianças pequenas é abordado/transmitido por algumas disciplinas reconhecidas hegemonicamente como “disciplinas somáticas”³⁹ utilizando uma expressão de Corbin (1991). Boa parte dessas disciplinas tem como objeto de estudo, o corpo compreendido como matéria, como unidade desvinculada do social, concepção essa que adentrou o campo científico, dificultando a compreensão de que o corpo é, ao mesmo tempo, expressão da subjetividade, da materialidade, da história e da cultura.

Com base na compreensão exposta no parágrafo anterior, propusemos analisar o cuidado tendo como hipótese a compreensão de que a forma como o mesmo se apresentava associado à educação camufla a atenção ao corpo em todas as suas dimensões.

Da mesma forma como a escola age com os corpos das crianças maiores, enclausurando-os em carteiras e salas fechadas, a Educação Infantil poderia estar ocultando que precisa, de fato, dar atenção aos corpos das crianças menores, deixando os tabus de lado e inserindo o corpo de meninos e meninas, dos/as profissionais e as interações que estabelecem entre si, como elementos significativos do cotidiano tanto em pré-escolas, quanto na formação profissional.

Inferimos assim que, se na escola, a negação dos corpos pode significar a supremacia do conhecimento de cunho cognitivo que precisa ser valorizado ao custo do sacrifício do movimento, da criatividade, da brincadeira e da liberdade, na Educação Infantil, essa negação pode significar que educar crianças pequenas

³⁹ Corbin (1991) utiliza a expressão “disciplinas somáticas” para referir-se a campos do saber que dominam determinados conhecimentos e são reconhecidos como ciência. A Ortopedia, a Pediatria, a Psicologia do Desenvolvimento podem ser concebidas como tais. A Psicologia do Desenvolvimento objetivando conhecer a mente, a inteligência e o desenvolvimento dos meninos e meninas, centra-se na cognição desconsiderando completamente o corpo.

significa acalmar, silenciar, tornar inertes seus corpos, preparando-as para o “futuro”, ocultando que há um trabalho “sujo” a ser feito.

Isso contraria a nossa compreensão de que cuidar do corpo de crianças pequenas – seja pela alimentação ou higiene – faz parte da necessidade que todas elas possuem de serem atendidas, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso. Para Tibiriçá (2006), cuidar e receber cuidados corporais fazem parte da história de nosso processo de humanização.

Os laços construídos desde muito cedo, entre adultos e crianças são muito importantes. As reações emotivas são parte da vida da criança desde tenra idade e os gestos emotivos, envolvendo o choro e expressões faciais de alegria da parte da criança, e expressões corporais de cuidado da parte dos que cuidam dela, são integrantes dos laços sociais em desenvolvimento.

Nessa direção, focar os cuidados com o corpo ao invés de dicotomizar ou fragmentar o sujeito/criança, como poderia se pensar inicialmente, significa trazer para a cena, “o corpo” historicamente negado na creche, na pré-escola e escola, como produto do que a ciência e a religião, de modo geral, elaboraram sobre o mesmo, provocando outras discussões.

3.5 O que significa Cuidar/Educar?

Quando nos referirmos às atividades relacionadas ao cuidado na Educação Infantil, reportamo-nos aos significados que emergiam das entrevistas e observações realizadas e das filmagens feitas na Pré-escola Alegria. A análise desse material possibilitou que alguns depoimentos fossem resignificados e outros questionamentos fossem acrescentados.

A idéia de cuidado surgia das vozes das professoras e professores reforçadas pelos documentos advindos do Ministério da Educação e incorporados pela produção teórica em nível nacional. Temos percebido que na maioria dos cursos de formação de professoras, seja inicial ou em serviço, o discurso do educar e cuidar virou lugar comum entre aqueles que lidam na educação Infantil.

E isso pode ser plenamente ratificado nas declarações feitas pela maioria dos/as profissionais durante a pesquisa empírica. Eles e elas pareciam policiar-se o tempo inteiro para não dissociar os termos, mesmo quando conversavam informalmente conosco.

É interessante registrar o impacto que causávamos como uma professora da Universidade Estadual de Santa Cruz e doutoranda da Universidade Federal da Bahia, entrevistando ou observando profissionais da rede pública municipal e ex-alunos (nossos) do Curso de Pedagogia. Esses sujeitos conheciam, em linhas gerais, as concepções do MEC e do Curso de Pedagogia da UESC, sobre a suposta indissociabilidade entre cuidar e educar, abraçando-as, no plano discursivo.

Acrescente-se a isso, o fato de que, as professoras da Pré-escola Alegria, participavam dos diversos cursos, oficinas, palestras e projetos pedagógicos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, alargando as discussões sobre o princípio da indissociabilidade na Educação Infantil.

Tal evidência também era manifestada nos depoimentos dos dois professores/estagiários participantes deste estudo que, falando sobre o tema cuidar/educar, lembraram suas pequenas experiências com as crianças pequenas, argumentando que as suas referências maiores a respeito do cuidado articulado com a educação, restringiam -se ao plano teórico.

Suas entrevistas reproduziram claramente como deve ser a indissociabilidade entre cuidado e educação no plano teórico ou no discurso, tendo em vista que eles afirmavam terem sido influenciados pelos conhecimentos obtidos no Curso de Pedagogia da UESC.

Esses depoimentos sintetizavam, de certa forma, a idéia comum entre a maioria dos sujeitos da pesquisa de “como” o cuidado deveria estar articulado com a educação e, ratificava a concepção anteriormente elaborada de que o primeiro está estreitamente ligado às demandas do corpo e associadas às trocas afetivas. Observemos esse depoimento de um dos nossos entrevistados:

[...] aqui na UESC começamos a conversar na sala de aula sobre o cuidado na Educação Infantil. É verdade que lá eu não precisei dar banho, mas o banho a gente sabe que não pode ser aquele banho mecânico, colocar na banheira, tira, põe a roupa e já pega o outro. Porque a criança, a gente tem que desenvolver a fala, tem que estar conversando e afagá-la para ela se sentir segura. (risos) Então tudo isso é uma demonstração de carinho para que a criança se sinta segura naquele ato. Porque não é simplesmente o ato de cuidar, é um ato pedagógico também (Entrevista do Professor Pedro, gravada em maio de 2006).

Enquanto entrevistávamos os professores /estagiários, lembrávamos as discussões estabelecidas com as alunas e alunos no Curso de Pedagogia, mais precisamente como professora das disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado, pois é dessa forma que se percebe a indissociabilidade entre cuidado e educação.

De fato, há uma apropriação dos relatos dos/as profissionais, fundindo os cuidados com o corpo com uma determinada atenção e carinho, como sinônimo de afetividade que todos/as compreendiam a necessidade de serem dispensados às crianças durante as tarefas relacionadas a essas atividades.

Em relação ao discurso masculino, reconhecemos a positividade presente no momento em que o professor Pedro enfatizou que nenhuma ação pode ser realizada de maneira mecânica porque as crianças precisam dos afetos. A positividade que apontamos atrela-se à desconstrução do modelo de masculinidade que esse professor colocava em evidência aderindo, no relato, ao modelo simbólico, aceito socialmente como feminino: o da ternura e da afetividade associados aos cuidados. Era notório que tais idéias, tão difundidas, do ponto de vista da produção acadêmica, fossem incorporadas discursivamente por profissionais que atuam em pré-escolas públicas.

Um único docente declarou uma visão oposta ao que geralmente prevalecia como representação. Ele afirmava: “[...] às vezes tenho a impressão que nós somos babás de luxo, porque tanto na pré-escola quanto na creche quase que só preocupação com o cuidar das crianças. Mas, as professoras não admitem isso e ainda ficam indignadas comigo” (Depoimento do Professor Bruno, gravado em agosto de 2005).

Esse professor insistia que isso era o que boa parte do pessoal da rede municipal pensava, mas não tinha coragem de expressar. “Eu posso afirmar isso, porque tanto nas discussões na sala de aula na Academia, quanto em conversas informais, na Pré-escola, eu tenho visto isso”.

E aqui, remontando à história brasileira, na qual a profissão de babá sempre for considerada uma ocupação de *status* inferior, é possível compreender a afirmativa do professor Bruno de que “se formos atender as necessidades, não faremos outra coisa, a não ser cuidar das crianças”.

Articulando as declarações do professor Bruno com as práticas que o mesmo desenvolvia enquanto professor de crianças pequenas, percebemos a extensão da sua compreensão do “cuidar” representando uma quase total ausência de propostas elaboradas por ele *com e para* as crianças.

Sempre muito espirituoso em suas colocações, o professor Bruno afirmava que, pelo fato de ter sido crítico e, em contrapartida, muito criticado, executou a “lei do silêncio” em seu cotidiano na Pré-escola Alegria porque verdades como aquela expressa em “nós somos babás de luxo” não poderiam ser alardeadas, considerava ele.

Esse depoimento foi concedido logo no primeiro momento das entrevistas, o que possibilitou uma investigação mais detalhada do mesmo. Tentamos, então, olhar a questão com mais precisão e, por isso, nos detivemos nos aspectos ligados ao corpo. E com isso, foi possível dicotomizar, para efeitos analíticos, o termo cuidado/educação.

Nos termos propostos, passamos a “desconhecer”, o que aparentemente estava incorporado ao discurso, mas que poderia se apresentar de modo diferenciado quando analiticamente pensado. Tentamos então, confrontar mais detidamente o significado de expressões correlatas ao tradicional “cuidar e educar caminham juntos” - presentes nos depoimentos dos/as profissionais - com as práticas observadas e os discursos emitidos, tentando captar os matizes de gênero e as omissões e indefinições que o objeto abarcava.

3.6 Cuidado e Maternidade Total na Educação Infantil

A historiadora francesa Perrot (1991) esclarece que durante todo o século XVIII, aconteceu na Europa, uma forte distinção entre o que pertencia à esfera pública e o que pertencia à esfera privada na vida das pessoas, através das lutas pelo poder que adentraram na vida cotidiana.

Lembramos que esse momento foi um período da história europeia, marcada por muitas guerras e revoluções, tais como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as Guerras Napoleônicas e, finalmente, encerrando esse ciclo, as Revoluções de 1848. O resultado principal de todas essas revoluções foi o triunfo da indústria capitalista, que proclamava liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal vigente.

Com a eclosão dessas revoluções, naquele momento histórico, a distinção entre público e privado transformou-se numa definição de papéis sociais, ou seja, uma diferenciação de papéis sexuais que colocava em oposição homens (públicos) e mulheres (domésticas/privadas). A valorização da família, agora nuclear, foi importantíssima para este processo, pois a burguesia encontrou nesta organização privada, uma forma de vencer os títulos e a hierarquia dos nobres, elegendo a mulher como rainha desse ambiente privado e doméstico (PERROT, 1991).

No final do Século XVIII, a mulher era representada como o inverso do homem, passando a ser identificada por sua sexualidade: “[...] O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. (...) O sistema reprodutor feminino é particularmente sensível, devido à debilidade intelectual” (HUNT, 1991, p. 150).

Esse discurso da classe médica se uniria ao dos políticos, relegando as mulheres, no início do século XIX, à esfera privada, no âmbito doméstico, tornando-as símbolo da fragilidade que precisava ser protegida e guardada.

Outra aliada fortíssima para a consolidação destes ideais, foi a religião que, através de vários movimentos em prol da família cristã, elegeu a mulher como célula base do ambiente doméstico (chave para a felicidade individual e para o bem comum), regando a doçura, a compaixão e o amor materno, como componentes básicos das virtudes inatas do sexo feminino.

O suíço Johann Heinrich Pestalozzi se constitui no exemplo típico desse momento, pois ao escrever um romance, colocou seu personagem principal (Gertrudes) como modelo de temperança que nortearia suas atitudes na vida familiar, como educadora. Nessa sua obra, Pestalozzi enaltece, incessantemente, as qualidades de sua heroína, confrontando o/a leitor/a com situações onde supostamente, ocorreria a falta de mulheres como Gertrudes, nas famílias daquele contexto. Os estudos de Pestalozzi (1998), com certeza, exemplificam a proposta de continuidade entre mãe e educador (a) escolar.

Para Pestalozzi, a base e a dimensão central da relação pedagógica é o amor, como fundamento do desenvolvimento humano. Esse amor, qualificado por alguns autores como sendo “materno e cristão”, associa-se à empatia para com o ser humano e ao cuidado diário, o toque físico, a conversa pessoal. É um amor, pleno, lúcido e reflexivo, baseado no vínculo de indivíduo a indivíduo.

A idéia difundida da mãe como professora e da professora como “nutridora espiritual” permeou todo o século XIX, na Europa, revelando como as continuidades entre escola e família se gestaram ao longo da História e apontando a possibilidade de que, além de uma transferência de práticas e valores da maternidade para a docência, existe uma matriz comum que teria dado origem às prescrições de cuidado, tanto entre as mães e filhos, quanto entre professora e alunos.

Entretanto, faz-se interessante o seguinte esclarecimento: Para Pestalozzi, quem deveria efetuar a continuidade do trabalho da mãe na instituição escolar não seria necessariamente uma mulher, mas alguém que aprendesse com a mãe, talvez, como em seu romance, um mestre/ escola do sexo feminino.

Diante dessa constatação, surge mais um questionamento: Em que medida o ingresso de mulheres como maioria no corpo docente fez-se acompanhar de uma reafirmação desse tipo de proposta escolar e de uma associação mais estreita entre o sexo do professor e o gênero da atividade docente?

Isto remete, por sua vez, à compreensão de que, ao contrário do que predomina hoje no senso comum, Pestalozzi não associava essas características com uma experiência feminina ou com as mulheres, pois ele considerava a maternidade, como um papel “natural”, cujas “leis universais” podem ser captadas

pelo trabalho da razão que observa e sistematiza⁴⁰. Sendo racionalizada, essa relação “natural” poderia ser apreendida e as habilidades maternas, conseqüentemente, poderiam ser aplicadas, indiferentemente, por sujeitos do sexo masculino ou feminino, no âmbito das instituições escolares.

Pestalozzi afirma que há educação nessas relações “naturais” estabelecidas com os filhos. Entendemos que, talvez, ele defendesse esse princípio porque tinha uma concepção não intelectualista do ensino, incluindo aí, a transmissão de valores, a construção da intuição, da percepção e dos sentidos. Essa educação voltada para a criança como um todo e não apenas ao intelecto, foi proposta por esse teórico para as suas escolas.

Podemos inferir que Pestalozzi gestou um ideal de escola, pré-escola e de maternidade que se difundiria no século XX, sendo transformado em prescrições ou normas, tanto para as mães, quanto para as professoras e professores da Educação Infantil dos países ocidentais.

Esse conjunto de referências, ou seja, a educação concebida como processo que abrange a formação de valores, sentidos e percepções; a conseqüente aproximação entre o papel das mães no lar e o papel das professoras na escola; a defesa da necessidade de um adulto de forma constante, total e abrangente junto às crianças; a articulação entre educação e envolvimento afetivo, ensino e amor.

A necessidade da construção de novas formas disciplinares, baseadas no autocontrole, constituir-se-iam em uma corrente importantíssima, no âmago do pensamento renovador na educação, que é defendida pelos/as ilustres herdeiros e herdeiras de Pestalozzi, tais como, Fredrich Froebel e Maria Montessori.

Froebel - o criador dos jardins de infância alemães - cunhou a expressão “a mãe tornada consciente” (*the mother made conscious*) para definir o papel que esperava das educadoras que deveriam desenvolver as mesmas aptidões atribuídas às “boas mães”, porém, agindo de forma consciente e consistentemente, a fim de guiar o ser que se forma em seu desenvolvimento regular.

⁴⁰ A mãe referida nos trabalhos de Pestalozzi, embora seja tomada como natural, é uma construção histórico-social.

Maria Montessori⁴¹, educadora italiana, criadora da *Casa Dei Bambini* - escola para crianças pobres, criadas em Roma, no início do século XX - utilizou-se, de algumas expressões, como: “útero artificial, que abraça seus internos com os braços carinhosos e consoladores de uma mãe” (MONTESSORI, s.d. p. 96).

Nessas escolas, as crianças desenvolvem atividades do cotidiano doméstico, como pregar botões e cozinhar. E as relações ali estabelecidas deveriam ser íntimas e aconchegantes, tanto quanto Montessori supunha que fossem as relações familiares.

Portanto, essa é uma história longa e complexa, porque, tanto os ideais de escola, pré-escola e trabalho docente, quanto às prescrições sobre maternidade, paternidade e infância têm histórias particulares, com nuances em cada sociedade. E com certeza, essa diversidade teria conseqüências profundas sobre os possíveis resultados de transposições entre família e escola, maternidade e docência na educação infantil.

Sendo assim, os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores”, talvez tenham contribuído para gerar nas professoras e até mesmo na diretora e coordenadora da Pré-escola Alegria, a afirmação de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”.

Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância, conforme destaca Noddings (2003).

Paralelamente, e situando o caso dos professores/estagiários, essa concepção apontava que cuidado e maternagem não poderiam ser “aprendidos”, porque eram capacidades inatas, enfatizando assim, o desconhecimento ou a

⁴¹ O método Montessori é associado, com razão, à Educação Infantil, ainda que não sejam muitos os que conhecem profundamente esse método ou sua fundadora, a italiana Maria Montessori. Primeira mulher a se formar em Medicina em seu país, foi também pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à auto-educação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento. Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Montessori defendia uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações.

negação de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída, ratificando, por essa via, a concepção essencialista sublinhada neste texto.

Embora não tenham experimentado situações de cuidado, em sua concepção mais ampla entendemos que as/os professoras e professores poderiam aprender – e de fato aprendem – sobre os cuidados infantis e, talvez, como afirma Badinter (1993), desde que as mulheres próximas tenham disposição para deixá-los aprender, como apreendemos nesses relatos:

A gente achou que eles iam apanhar. Mas, no começo eu disse para as professoras observarem e ensinarem a cuidar das crianças, na hora de levá-las ao sanitário e do lanche. Como um deles já tinha filhos, já sabia mais ou menos como era. Para ele não houve muito problema. Cordenadora, falando sobre o professor Pedro (Anotações feitas no Caderno de Campo, agosto de 2005).

Outra professora destacou:

No sentido de professor, por mais que a gente diga que não faz diferença entre eles e nós, a gente faz sim. Mas ele se saiu bem. Bruno não tem o entusiasmo de Pedro, mas deu conta do recado. Quando ele foi trabalhar no Jardim I eu disse assim: -será que isso vai dar certo? Será que essa direção não está maluca em aceitar esse rapaz? (Professora Letícia, em depoimento gravado em outubro de 2006).

Como é possível inferir desses depoimentos e de outros, há uma aposta inicial, na incapacidade dos professores de exercerem o cuidado com as crianças pequenas. Ao mesmo tempo, isso leva a crer que feminino e masculino estão naturalizados nas representações das profissionais. Ou seja, os homens “não sabem como cuidar” e quando eles desempenham bem tais tarefas, evidencia-se certa surpresa, a partir do conceito e dos critérios femininos.

3.7 Conflitos na Educação Infantil: Cuidado para as famílias e educação para os/as docentes

Nesse tópico, abordaremos alguns aspectos relacionados à interação entre as famílias e as instituições educativas voltadas para as crianças pequenas. Todos aqueles que lidam com a educação sabem que a relação entre as famílias das crianças e as instituições educativas geralmente evidencia tensões e conflitos.

No que concerne ao cuidar, pontuaremos as posições divergentes que se localizavam entre as crenças que as famílias possuíam e a Pré-escola, representada pelos/as professoras e professores.

Observamos que, de forma contrária aos conflitos encontrados entre profissionais que trabalham em pré-escolas e creches, as famílias que entrevistamos praticamente se referiam ao cuidado como um sinônimo de educação.

Quando, por exemplo, essas pessoas responsáveis pelas crianças relatavam o que as crianças aprendiam na Pré-escola Alegria, sejam músicas, hábitos ou “boas maneiras”, tais como, pedir licença, por favor, reportando-as ao cuidado, como educação. Faziam a mesma associação ao referirem-se às crianças quando estavam reconhecendo as cores ou porque fizeram um passeio muito interessante ao Shopping da cidade. Lúcia, uma senhora avó de *D*, assim se expressou: “Meu neto diz: Vó, com licença. Ele aprende isso aqui na Pré-escola com as tias que cuidam dele” (Depoimento gravado em abril de 2006).

Cuidar, para as famílias, parece ter um significado mais amplo do que para as professoras e professores. Ou seja, para as famílias, cuidar está intrinsecamente ligado ao papel da creche e da pré-escola. Talvez, porque, livres dos preconceitos acerca do cuidado, as famílias dilatam seu significado como se todas as ações e atividades que acontecem nessas instituições tivessem características inerentes de cuidado como educação.

Thomas (1993) declara que o cuidado representa conceitos diferentes para pesquisadores diferentes. Nessa perspectiva, seria possível acrescentar que não só para esses, mas para as pessoas em geral e, para os/as profissionais de Educação Infantil, o termo cuidado possui significados e ações diferentes para profissionais

diferentes, desenhando-o como algo que é “específico” e não “universal”, e aí, reside certo conflito entre as ações nas diferentes instituições.

Algumas diferenças nas representações sobre o cuidar têm quebrado o diálogo entre famílias e professoras. Talvez, por isso, as profissionais necessitassem afirmar: “nós não cuidamos, nós cuidamos e educamos”, o que para as famílias tem o mesmo significado. Mas essa afirmação parece muito mais uma compreensão da parte dos/as profissionais do que seja a Educação Infantil, do que um argumento sólido para com as famílias. Isso pode ser explicado pela reflexão de Nascimento (2002, p. 18):

[...] na história da sociedade brasileira que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução, ou seja: quem aprendeu a fazer outra coisa ou quem não teve a opção de escolha (quem é servo ou escravo). O ato de cuidar aparece sempre relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento. É uma obrigação daqueles que são explorados.

Por essa razão, quando as professoras e demais profissionais alegam que são as famílias que têm dificuldades em enxergar a importância da Educação Infantil, parece que há um falso julgamento. A dificuldade também está presente entre as (os) profissionais em compreender com mais amplitude, o que é a Educação Infantil.

Nesse sentido, o cuidado aparece na produção acadêmica e no discurso como algo genérico, abstrato, confirmando a ideia de Thomas (1993). No entanto, nas práticas, o cuidado é específico e se refere à atenção ao corpo e ao domínio de alguns conhecimentos das crianças, associados à afetividade durante essas ações.

Embora seja perceptível uma negação de que os “cuidados corporais” se constituem em uma importante dimensão para a Educação Infantil, as representações de seu valor e a diversidade de pontos de vista e concepções evidenciam e acentuam seu caráter “problemático”, assegurado por Thomas (1993).

O modelo “mãezona”, superprotetora, não parece ser o estilo mais aceito entre os grupos pesquisados e tem sido tema de constantes conflitos. Além da Diretora, a Coordenadora Pedagógica também se posicionava contrária ao ideal da

superproteção e a um excesso de “feminilidade” expresso por seu chamado de atenção às profissionais que, segundo ela, exageravam nos cuidados.

Nessa situação, eles (cuidados) eram sinônimos de restrição dos movimentos corporais que impediam as crianças de se movimentarem, brincarem em espaços mais amplos e mais desafiadores com certa liberdade e autonomia. Algumas profissionais não entendiam como poderia alguém questionar uma atitude “tão positiva?” Se, por um lado, o modelo “mãezona” é criticado por um segmento do grupo, por outro, é valorizado.

E é nesse contexto, que o tema da “superproteção” emerge, representado como feminino e como sinônimo de privação do movimento imposto pelas mulheres adultas às crianças. Nesse caso, um excesso de cuidados com a proteção e a segurança do corpo, segundo a diretora, limita demais as propostas apresentadas pelas professoras.

Essas representações aparecem de diferentes maneiras, e o papel da mãe “exagerada”, como metáfora da profissional superprotetora no que concerne ao excesso de atenção é fortemente criticado.

De fato, cuidados com o corpo implicam em um grau de proteção, posto que, as crianças ainda são dependentes dos adultos. Como enfatiza Giddens (2002, p. 62), “[...] o corpo não é apenas um meio localizado de ação. É um organismo físico que deve ser cuidado por seu possuidor; é sexuado; é uma fonte de prazer e dor”. E mais:

[...] Um aspecto fundamental da condição humana é que os seres humanos não podem tomar conta de si mesmos nos primeiros anos de vida. As rotinas de cuidados são parte elementar das circunstâncias da confiança na vida da criança; os adultos responsáveis são também os provedores [...] Está em jogo uma medida para o cuidado e a proteção. Como foi alertado, alguns modelos desvalorizados para uns/umas são super valorizados/as por outros/as.

Podemos afirmar, nesse caso, que uma menor proteção ou ações que permitam mais liberdade de movimento fazem parte da imagem de um professor que educa e/ou cuida bem das crianças, na concepção de Ângela, diretora da Pré-escola:

Eu acho que, diferentemente do modelo mãezona, os estagiários, especialmente o Pedro, fazem um trabalho mais livre. Eles deixam as crianças subirem nos pneus, correr no pátio, jogar bola e elas adoram. Criança não quer ficar sentadinha, quietinha na sala fazendo coisinhas bonitinhas. Essa coisa de muito proteger... é claro que tem que cuidar. Mas tem gente que cuida demais (Depoimento gravado em agosto de 2005).

i

Ao considerarmos essa referência acerca do trabalho docente de um professor, convém que atentemos para que não haja uma transposição reducionista e linear da análise, levando-nos a supor que a simples presença de homens no exercício do cuidado/educação das crianças pequenas viabilizaria ações em que a liberdade de movimento é possibilitada às crianças.

Incorporada às práticas e experiências que o professor Pedro possibilitava aos meninos e meninas, subjaz uma concepção de criança, de infância e de Educação Infantil, na qual o modelo escolarizante perdeu sua força em direção às necessidades expressas pelas crianças pequenas. Com isso, talvez seja possível pensar não em práticas pedagógicas determinadas por homens e mulheres, mas em práticas pedagógicas nas quais as crianças vivenciam modelos masculinos e/ou femininos.

Não existem argumentos teóricos e práticos capazes de sustentar que a liberdade de se movimentar e brincar permitida pelo professor Pedro se concretiza dessa forma, porque advém da intencionalidade educativa de um “homem-professor de crianças pequenas” permite, que meninos e meninas vivenciem aspectos mais próximos do modelo de masculinidade contribuindo para a construção das suas identidades. Da mesma forma, o inverso também poderia se constituir. Vejamos estes dois exemplos que evidenciam posturas diferenciadas em professores diferentes:

Bruno organizou um trabalho com as crianças que consistia em desenhar e pintar. Entregou as folhas em branco e os lápis coloridos a elas, que estavam sentadas, em geral, em grupos de quatro.

Após a entrega do material, Bruno passou em todas as mesas e ensinou/organizou a postura dos meninos e meninas, dizendo que eles e elas precisavam primeiro aprender a sentar para depois pintar. As crianças que estavam

sentadas sem a postura ensinada por ele ouviram as seguintes ordens dadas pelo docente: “isso é postura para sentar? Arruma as pernas, encosta as costas na cadeira. Ninguém vai se jogar por cima da mesa” (Registro em Vídeo, setembro de 2005)

Nesse caso, o professor incorporava o *ethos* masculino de sua origem como policial e menosprezava a proposta feita – desenhar e pintar –valorizando a postura, o controle e a disciplina do corpo. “Primeiro é preciso aprender a sentar”. Já o professor Pedro, em uma proposta de trabalho semelhante, permitia que as crianças se organizassem de outra forma:

Com a permissão da Coordenadora Pedagógica, todas as mesas e cadeiras foram colocadas no fundo da sala proporcionando maior espaço para as crianças. As crianças estavam dispersas e sentadas pelo chão da sala e outras ajudavam o professor Pedro a guardar alguns objetos. Logo após, foram distribuídas algumas folhas para desenho e pintura.

Meninos e meninas acomodaram-se de bruços e outros se sentaram no chão para iniciarem seu trabalho. *T*, um menino que exigia constante controle e atenção do professor, empurrou com sua perna, um outro menino de chamado *G*, que estava deitado ao seu lado e que logo reclamou do empurrão sofrido. O professor Pedro pegou na mão de *G*, dizendo que ele poderia ocupar um lugar com mais espaço, já que precisaria disso, e sugeriu um outro lugar na sala (Registro em Vídeo, setembro de 2005).

Observando as duas ações, confirma-se a representação de que o gênero não é o único demarcador das práticas, sejam elas concebidas como cuidado ou como educação. Nesse caso, operam as diferenças entre concepções de criança, infância e do papel da Educação Infantil como definidora de posturas e ações pedagógicas na Pré-escola Alegria.

Não há, portanto, nem uma adesão incontestada a um modelo feminino “maternal” e sequer uma universalidade em que representações simbólicas de masculino sejam hegemônicas, porque os professores são homens. Considerando tais aspectos, o depoimento de Bruno, feito no Campus da UESC, após o término do Estágio Supervisionado, ajudou a refletir acerca da complexa

dimensão que envolve a associação dos dois termos: cuidado e educação. Vejamos seu depoimento:

Tem a questão do cuidar de uma forma mais paternal, o que também faz parte. Eu vejo uma pequena confusão da proteção, da superproteção que daí talvez as pessoas chamem de cuidar, de superproteção e do educar porque, muitas vezes a superproteção não está educando. De certa forma, não deixa de estar, mas essa superproteção dificulta muito mais o processo educacional o que de certa forma é entendido como não-educação no sentido mais amplo da palavra. (Professor Bruno, registro gravado em maio de 2006).

Nesse depoimento fica evidente que o professor tinha clareza acerca de sua concepção de Educação Infantil e aparecem nitidamente os impasses acerca das distinções/ambigüidades entre cuidar e educar. Ou seja, se na prática a posição está clara, no momento em que o professor reflete sobre a mesma, o problema volta à tona. Até que ponto, determinadas ações dos adultos educam ou não-educam? E /ou constituem-se como cuidado ou não?

Um outro ponto de vista pode ser considerado no caso do depoimento de Natália, exposto a seguir. Essa professora elaborou uma reflexão sobre *B*, aquele menino que estava com sério mal estar, citado em outro tópico desse capítulo, dizendo: “Se Cristina (Coordenadora) não tivesse tomado a iniciativa de telefonar para os familiares de *B* eu teria feito, pois já agi dessa forma em outros momentos” (Depoimento em vídeo, gravado em setembro de 2005).

De fato, havia necessidade de que ela tomasse a dianteira de muitas ações com o grupo de crianças porque não só o professor Bruno, mas outras professoras não demonstravam vontade nem interesse em envolver-se em algumas situações.

Muitas profissionais naquela instituição sabiam das posturas desse professor e das professoras Patrícia e Leticia e de algum modo tentavam compensá-las visando o bem estar dos meninos e das meninas. Percebemos então que, de alguma maneira, esse e essas docentes se acomodavam à situação e, em contrapartida, as demais professoras sobrecarregavam-se em face da indiferença deles em assumir algumas tarefas.

Porém, não identificamos, durante o tempo em que desenvolvemos esse estudo, qualquer debate na Pré-escola Alegria acerca dessa questão, a não ser alguns comentários que não eram explicitados diretamente aos três docentes, situando-se como “conversas de corredor”. Eis o comentário da professora Natália:

Tem casos assim em que eu e Laíse tomamos a dianteira. Às vezes parece que é manha, mas eu acho que independente de ser manha, essa criança tem que ser olhada. Se acontece alguma coisinha a mãe tem que ser comunicada. Não custa nada ela saber que a criança está passando mal, se ela tem oportunidade. Eu já tomo a dianteira, se a criança está quietinha, alguma coisa ela tem. Se fosse um filho meu... Como mãe eu jamais gostaria que um filho meu não tivesse atenção (Anotações feitas no Caderno de Campo, setembro de 2005).

Nessa situação, Natália coloca-se explicitamente “no lugar da mãe” para refletir sobre os fatos. Cerizara (2002) enfatiza que a experiência feminina relacionada à maternidade é um elemento crucial, mas nem sempre considerado nos percursos das profissionais. Essa autora declara que não há uma relação totalmente linear entre a experiência como mães e como educadoras.

No caso específico, colocar-se “no lugar da mãe” implicaria em ativar uma espécie de sentimento característico da maternidade ligado ao zelo, à proteção. Para Cerizara (2002), esses fatores, se adequadamente reconhecidos, podem trazer elementos significativos para a profissão, o que parece estar presente no depoimento da professora Natália.

Em outras situações registradas no Caderno de Campo, também percebemos que a tomada de decisões acerca de alguns cuidados corporais em vários momentos eram iniciativas de duas funcionárias (Merendeira e Serviços Gerais) que desconsideravam de certa maneira, a autoridade das (dos) docentes legitimando um “poder feminino” que elas tinham neste campo.

Em outro momento, deparamos com a seguinte situação: *F* estava no pátio e tomou uma queda, ferindo os joelhos. E antes que a professora Letícia tomasse alguma atitude, Ana – merendeira da pré-escola que passava pelo local - começou a examinar a menina, levando-a em seguida para fazer um curativo, sem dar qualquer satisfação para a professora (Caderno de Campo, maio de 2006).

Tais situações nos fazem perceber que meninos e meninas necessitam da atenção dos adultos, mesmo que seja à distância. Essas crianças não precisam apresentar qualquer problema de saúde para serem cuidadas. Às vezes só querem que as olhemos com atenção. Em outras, estão correndo algum risco e o cuidado, nesse caso, conforme sustentam Gilligan (s.d) e Noddings (2003), é um dever ético de qualquer profissional.

No próximo capítulo descreveremos as trajetórias de vida e de profissão das professoras e professores que atuam na Educação Infantil e que fizeram parte deste estudo. A intenção é no sentido de dar visibilidade ao trabalho das/dos docentes procurando conhecer quem são as professoras e os professores que atuam na Educação Infantil e como exercem o trabalho docente.

Além disso, tentaremos descrever as relações que essas e esses profissionais estabelecem com as demais profissionais (diretoras, coordenadoras, professoras, auxiliares), com as famílias e com as crianças.

IV

**TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS
E PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA ALEGRIA**

4 Trajetórias e Narrativas das Professoras e Professores da Pré-escola Alegria

Precisamos entrar em sintonia com o tempo, compositor de destinos, tê-lo como nosso aliado em um encontro entre entrevistados/entrevistadores, rompendo essa dicotomia; indo muito além, fomos todos nós diálogos que construímos, professores-fazedores-narradores-de nossas a-histórias (BENJAMIN, 1994).

4.1 Introdução

A nossa pretensão neste capítulo é no sentido de caracterizar os sujeitos centrais da pesquisa por meio da exposição dos elementos apreendidos em suas narrativas, sobre suas trajetórias profissionais.

Ensejamos assim, dar visibilidade a esses sujeitos, professoras e professores/estagiários, com nome e sobrenome, que trazem em seus depoimentos algumas histórias e lembranças de suas vidas e de suas experiências profissionais, a fim de colocar em cena quem são os homens e as mulheres que atuam como docentes na Educação Infantil e de que forma concebem o trabalho docente.

Carvalho (1998) enfatiza a necessidade de estudos que se debruçam sobre o ingresso de homens em algumas profissões consideradas “femininas”, dentre elas, a de professor de crianças pequenas. O sentido de resgatar as narrativas consiste em compreender como a história, a cultura e a convivência cotidiana com outros sujeitos e em diferentes espaços sociais se incorporam e constituem as narrativas singulares ou a identidade profissional dos sujeitos particulares.

Esclarecemos que nesse espaço, procuramos descrever aspectos das histórias de vida de cada uma/um das professoras e dos professores que fizeram parte do estudo e de sua opção pela Educação Infantil. Com base no trabalho de campo, levantamos características peculiares do “ser docente de crianças pequenas” como um processo que apresenta elementos de singularidade narrados por cada um dos sujeitos.

4.2 Opção e experiências docentes

Cinco professoras e dois professores trabalhando na Educação Infantil! Estamos falando de profissionais que passam quase cinco horas do seu dia, no interior de uma pré-escola pública municipal, em companhia de crianças com idade entre três a cinco anos de idade, que devem ser cuidadas, amadas e educadas.

São pessoas com trajetórias pessoais e profissionais diferentes, com extratos sociais, idades, etnias e sentimentos também diferenciados, cujo trabalho profissional é realizado em instituições com livre trânsito entre o espaço público e o doméstico, no exercício de uma profissão que tem legitimado uma indefinição entre a função materna e a função docente. Com as suas histórias pessoais e trajetórias profissionais foi possível apreender muitos fatos, que resultaram neste capítulo.

Mas, o que seriam as trajetórias dos sujeitos pesquisados? As trajetórias podem nos apresentar “linhas” percorridas por sujeitos que se movimentam. Linhas podem simular traços contínuos que separam dois mundos, dois objetos ou podem ser limites. Elas também podem ser conexões que se cruzam, ultrapassam, combinam, como uma seqüência de experiências vividas, as datas em que estas tiveram lugar e suas circunstâncias, os intervalos e seus desdobramentos.

As trajetórias dos sujeitos revelaram múltiplas relações que foram lidas e interpretadas a partir do referencial teórico por nós adotado, na condição de pesquisadora. Estas múltiplas relações envolveram sujeitos concretos, possuidores de histórias de vida que ora são singulares, ora representam um contexto mais amplo de relações sociais.

A pré-escola com sua história e dinâmica própria, permeada pelas relações entre os/as diferentes protagonistas – professores e professoras, profissionais, famílias, crianças e outros/as – delineiam a “cultura da pré-escola” ou a cultura institucional.

Por cultura da pré-escola, entendemos o conjunto de histórias e concepções do passado e do presente dos diversos sujeitos que dela fazem parte. Nesse caso, estão presentes os corpos docente e discente, os funcionários, as famílias, a

arquitetura dos prédios, a administração da pré-escola e do órgão gestor (prefeituras, estados, rede federal, rede privada, redes de assistência etc.), as políticas e a proposta pedagógica implementadas e as possíveis resistências a elas.

Tudo que se fala, se pensa e/ou se representa *sobre* e *na* pré-escola contribui para a produção de uma cultura própria desse espaço educacional. Ela se expressa nas diferentes formas dos sujeitos interagirem no seu interior, na ocupação do tempo e do espaço, nas rotinas e rituais que aí se desenvolvem, nas concepções acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas e nas concepções de infância presentes, assim como nas formas físicas e simbólicas de expressão do poder.

No intuito de relatar algumas trajetórias dos sujeitos envolvidos nesse estudo, consideramos espaço como lugar demarcado por relações institucionais entre homens, mulheres, meninos e meninas ampliando, assim, noções meramente geográficas, considerando que os “espaços” ultrapassam uma geografia física, pois ganham sentidos, nesse caso, nas relações sociais. Assim é que, nos tempos e espaços, os sujeitos atribuíram significados às suas experiências e repensaram-nas, o que permitiu que se colocasse em questão os significados da própria experiência profissional.

Na composição de quadros relacionados às expectativas sobre trajetórias de vida Bourdieu (1995), em *As contradições da herança* apresenta elementos significativos para problematizarmos as “linhas” traçadas pelos sujeitos. Este autor aborda a questão das trajetórias relacionadas à ordem das sucessões no sentido da perpetuação da linhagem, da gestão da relação entre pais e filhos e de sua herança em sentido amplo.

Segundo Bourdieu (2001), as trajetórias não são individuais e estão em consonância com o meio social podendo significar ascensão ou não, conforme a continuidade ou descontinuidade entre o projeto que estava inscrito na trajetória dos pais e nas possibilidades futuras aí implicadas.

Entendemos que ao optarem, por várias razões, por uma profissão considerada “feminina”, os professores fomentam estratégias envolvendo relações que moldam parte de um pacto que consiste na sua “aceitação” como membros do espaço institucional da pré-escola. Tais estratégias são elaboradas e se

desenvolvem pelo enfrentamento das diferenças e concepções de gênero e de Educação Infantil, além de elementos objetivos e subjetivos abrangendo os afetos, as emoções, a sexualidade, a raça/etnia e classe social que compõem a identidade do/a profissional.

Os primeiros momentos das professoras e dos professores/estagiários e sua chegada na Educação Infantil configuram uma espécie de ritual que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial. Parece que ainda temos que percorrer uma longa trajetória quanto ao aprofundamento das questões postas, o que nos faz refletir juntamente com Louro (1992, p. 64) quando afirma:

[...] sabemos “ler” nos rituais de sociedades antigas processos de masculinização ou feminização dos sujeitos e não somos capazes de perceber nos nossos rituais, nos meios de comunicação, nos atuais guetos profissionais ou escolares esses mesmos processos.

Para compreensão do momento de “chegada” na profissão de professor/professora utilizamos alguns estudos que problematizam essa ação, tais como o estudo de Arce (1997), dentre outros. Para essa autora, os homens que ocupam posições profissionais categorizadas como “femininas” são geralmente vistos como “anomalias”, percepção reforçada pela cultura popular. Além disso, geralmente eles são representados de maneira estereotipada, algumas delas, expressas pela indústria cultural. Sayão (2005) exemplifica tal comportamento, apontando o filme, intitulado no Brasil como *Um tira no Jardim de Infância* (1990), no qual o ator Arnold Schwarzenegger protagoniza um competente detetive, que por algumas circunstâncias se vê forçado a trabalhar com crianças de cinco anos, sendo completamente dominado por elas.

Segundo Sayão, o filme sugere que Schwarzenegger é “incapaz” de ser professor de crianças pequenas, porque seus músculos indicam que ele é um “homem de verdade”, o que seria incompatível com sua adesão a uma profissão considerada feminina. E os questionamentos são inevitáveis: porque um “homem saudável e inteligente” trabalharia por vontade própria numa “ocupação feminina?”

Entendemos que o ingresso de professores do sexo masculino em uma profissão na qual há uma composição majoritária de mulheres pode modificar a

experiência que os profissionais, crianças e familiares envolvidos com a Educação Infantil vivenciam nas diferentes instituições, porque a cultura existente no interior da pré-escola, em alguns aspectos são alterados. E isso corrobora aquela afirmação anterior de que o local de trabalho não é neutro em relação ao gênero.

As contribuições teóricas expostas, até o momento, deram a necessária sustentação para o modo como apreendemos as trajetórias de vida das/dos docentes atuantes na Educação Infantil, suas opções pela carreira e a formação profissional e algumas características de suas atuações como docentes que serão expostas e detalhadas, no próximo tópico.

4.3 Cinco professoras e dois professores da uma pré-escola pública

4.3.1 Professora Laíse

A professora Laíse, com quarenta anos de idade, auto-identificava-se como branca, sendo a filha mais velha entre quatro irmãos, todos nascidos na cidade de Itabuna - Bahia. Atualmente, reside no mesmo bairro em que trabalha. Seus pais já aposentados, não concluíram o Ensino Fundamental.

Casada, tem dois filhos, que na época da entrevista tinham treze e quinze anos de idade, respectivamente, e estudou em escolas particulares. Laíse declarou que executava as tarefas domésticas com a ajuda de uma funcionária do lar e que não gostava das atividades domésticas, por serem repetitivas e cansativas.

Além do curso Normal, feito em uma escola pública estadual, possui curso superior em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil. Ingressou na rede pública municipal há dezesseis atrás, tendo trabalhado durante quatro anos como professora do Ensino Fundamental e doze anos como professora de Educação Infantil. Laíse tem mais tempo de experiência com a faixa etária em que está trabalhando, ou seja, com crianças de quatro a seis anos.

Mesmo tendo esse perfil típico, a professora Laíse se destacava no grupo de professoras pela liderança e envolvimento com as questões da pré-escola e com as crianças pequenas. Entretanto, sua liderança entra as/os colegas não era

intencional, pois ela não se comportava como porta-voz do grupo e nem procurava influenciar nas decisões e reuniões de professores.

Mas, com o passar do tempo, podemos perceber que as colegas referiam-se a ela como uma pessoa envolvida nas situações que fugiam da rotina cotidiana (festas, conflitos, decisões) e que tinha um papel importante na manutenção de um clima agradável e na costura das relações pessoais.

Percebemos que Laíse envolvia-se, com intensidade, na preparação de eventos, como: semana da páscoa, dia das mães, festa junina e outras e também, como mediadora de uma situação de conflito entre duas colegas. Além disso, observamos o cuidado dela com as crianças acidentadas ou doentes do seu grupo e dos demais.

Ao relermos suas declarações, observamos que seu raciocínio tinha sempre como referência, as crianças, ponto de partida para quase todas as explicações e argumentos. Quando, por exemplo, falou sobre o início da carreira docente, ela se reportou às dificuldades inerentes aos primeiros dias de trabalho com crianças pequenas, afirmando que essa inexperiência era “[...] uma coisa terrível para as crianças”, porque elas seriam o eixo de sua percepção da prática pedagógica: “[...] a função da pré-escola é a criança e não a professora” (Anotações feitas no Caderno de Campo, em agosto de 2005).

Havia um enorme esforço dessa professora para colocar a criança no centro das atenções e declarar a sua concepção de criança, procurando percebê-la como um todo, considerando sua aprendizagem, sua saúde, as relações familiares e o seu desenvolvimento emocional, isto é: uma criança que aprende brincando, se relaciona com as demais crianças e com os adultos, tem problemas e sonhos. “Não adianta você ficar trabalhando na pré-escola e não erguer a cabeça para enxergar a criança por inteiro e ver se ela tem problemas”. Por isso, o seu objetivo não era apenas o de ensinar, era o de “tentar fazer essas crianças felizes”.

A criança era percebida em sua individualidade, com a qual a professora Laíse estabelecia laços afetivos. Ela falava os seus nomes, contava histórias sobre as crianças, seus problemas e as soluções que buscava para cada caso e recheava seus argumentos com exemplos entusiasmados. Quando questionamos se ela se envolvia com os problemas de cada criança, respondeu da seguinte forma:

Eu me envolvo demais e até resolver o problema eu não abro mão. Eu vou até o fim. Tudo, tudo, problema de saúde, relacionamento com a família, dificuldade na aprendizagem. São tantas histórias de vida! [...] A gente tá aqui para isso. Se eu não fizer nada, quem é que vai fazer? (Caderno de Campo, agosto de 2005).

E assim, para cada criança percebida como um todo correspondia um tipo de cuidado escolar e um vínculo afetivo, equivalentes aos da *maternidade total*, no âmbito da família e da relação mãe/filhos.

Porém, não se tratava de uma transposição, uma vez que Laíse não se considerava “mãe” substituta das crianças, mas de uma compreensão específica do trabalho pedagógico com crianças pequenas, com base nos mesmos pressupostos que também sustentam a concepção de *maternidade total*, isto é, uma postura que exige da professora disponibilidade emocional e tempo, para envolver-se e efetivamente trabalhar pelas crianças.

A professora Laíse se postava como profissional que desenvolvia com as crianças um “cuidado” institucional, o que, na sua visão, não significava ser menos calorosa, envolvida ou afetiva, mas, sim, saber dos seus limites e agir responsabilmente, como se pode perceber no caso de uma criança que tinha sérios problemas de fonoaudiologia: “Ela só tem problemas de audição e não sou eu quem vai resolver, mas tudo que ela sabe fui eu quem ensinou”.

Durante as entrevistas, Laíse falava dos métodos de ensino que utilizava com as crianças, afirmando: “Eu faço pesquisa com elas, uso as histórias infantis, as cantigas de roda, parlendas e os gibis como leitura, aproveitando os ensinamentos de Magda Soares. Aproveito também, as dicas da Revista Criança”. Ela falava com clareza e entusiasmo sobre seu trabalho e as formas que foi encontrando e inventando para realizá-lo.

Laíse não utilizava livro didático, mas havia confeccionado em parceria com as crianças, um “livro de pano”. Conforme as observações feitas em sala de aula, ela utilizou pedaços de pano, linhas, tinta guache, lápis de cor, cola e papel reciclado para confecção do “livro de pano”.

Além disso, aproveitava sucatas, brincadeiras e músicas para ensinar conceitos de matemática e utilizava situações vividas pelas crianças e as historinhas

para produção de textos em que as crianças tinham autonomia e envolvimento com o trabalho, sendo incentivadas a procurar outras fontes de informação.

Ao ser questionada sobre sua formação docente e, como aprendera a ser a professora que era, Laíse mais uma vez, falou de suas relações emocionais com as crianças. Fui aprendendo com elas. “Tive bons professores no curso de Magistério e na Universidade, mas a sala de aula e a interação com as colegas mais experientes e as crianças foram essenciais”.

Mas, a condição que ela considerava essencial para ser uma boa professora era o dom inato. “A gente já nasce para aquilo. Você não acha um Pitanguy (referência mundial em cirurgia plástica) em qualquer cabeça. Ele vê um rosto e sabe o que tem que fazer. É a mesma coisa com o professor”. Ela explicitava que as vocações são estabelecidas por Deus, considerando-se dotada dessa vocação (Caderno de Campo, outubro de 2006).

Nesse relato, identificamos a interferência intensiva da formação e prática católicas de Laíse. Em vários momentos presenciamos seus diálogos com as outras professoras e com os dois professores que revelavam forte vínculo com a religião católica. Quando abordamos esse assunto, ela confirmou: “Sou católica praticante”, declarando que a origem dessa religiosidade localizava-se na sua infância, pois estudara em colégio católico, dirigido por freiras, a partir dos cinco anos de idade.

Para Laíse, o sexo do docente não fazia diferença alguma no exercício da profissão. “Uma pele não faz diferença. O problema é na cabeça, não é na pele”. Sua referência à “pele” revela a dimensão da sua compreensão do sexo como algo exterior, desligado da alma ou da cabeça, essa sim, determinante do trabalho docente, o que exclui qualquer possibilidade de determinações de gênero e de possíveis diferenças socialmente construídas entre pessoas do sexo feminino e pessoas do sexo masculino, pois alma não tem sexo e sim, e também não é construída ou alterada pela vida social.

O processo de formação era considerado como uma trajetória única, em que o indivíduo é totalmente responsável pelos erros e acertos, sendo culpado pelos fracassos e honrado pelos sucessos: “O professor nasce com aquilo lá dentro e isso faz com que tudo funcione”.

Os principais critérios de avaliação utilizados por Laíse, com relação aos colegas, eram os vínculos que esses profissionais estabeleciam com as crianças pequenas (grau de envolvimento e dedicação), considerando-os mais importantes que os métodos pedagógicos, tal como faziam os professores franceses Dubet e Martucelli (1996).

Mas, quais seriam as origens dessa postura de compromisso e dedicação vistos em Laíse? Ela declarou que fora criada como uma “boneca de louça”. “Eu e minhas irmãs fomos criadas dentro de uma caixinha”. Instada a falar mais sobre o assunto, disse que na sua infância morou em uma casa com quintal, com terra para brincar e que nesse espaço, ela e as irmãs tinham liberdade para brincar, e às vezes, brincavam na rua, desde que respeitassem as regras impostas pelos pais: “Não tínhamos bicicleta porque engrossava as pernas, não brincávamos de gude, porque era brincadeira de menino, calça comprida, também”.

Os relatos de Laíse lembravam em muitos aspectos, a “voz diferente” descrita por Gilligan (s.d.), ou seja, uma voz de mulher atenta às pessoas ao seu redor, mas com pouca aptidão para compreender e circular em relações impessoais e formalizadas, como se ainda estivesse dentro de sua “caixinha” familiar e do colégio de freiras.

Em seus afazeres profissionais Laíse privilegiava os relacionamentos, as conexões entre as pessoas e a responsabilidade, buscando a contextualização, a situação concreta e específica, evitando aquelas regras abstratas, apontadas por Gilligan (s.d).

Na nossa compreensão, os termos utilizados por Gilligan (s.d) para descrever a “ética do cuidado” e a “psicologia feminina”, tais como: empatia, responsabilidade nos relacionamentos, compaixão e conexão parecem termos adequados, quando falamos da professora Laíse. O julgamento que ela fazia de si mesma e dos outros, se baseava na capacidade de empatia e estabelecimento de vínculos afetivos e sua adesão a regras e comportamentos parecia condicionada às necessidades das pessoas de “carne e osso”, com quem convivia, e não a ideais abstratos.

Víamos em suas atitudes, a incorporação das características supramencionadas em sua forma de vivenciar a feminilidade, fazendo-as uma arma

para sua realização profissional e pessoal, dimensões inseparáveis em sua concepção do trabalho docente.

Conforme já mencionamos, a religiosidade era um componente importante da prática docente de Laíse, e enquanto se dedicava às crianças, ela exercitava os preceitos de bondade e amor ao próximo. Porém, não incorporava o papel de vítima, estando sempre alegre e emotiva e nem estabelecia uma conexão imediata entre maternidade e docência, apresentados nas metáforas tradicionais da “segunda mãe”.

Pelo contrário, Laíse reivindicava certo grau de especificidade para o trabalho da Pré-escola: “Quando a criança entra para a escola, essa escola tem que fazer a criança feliz. Ela tem que *aprender* com felicidade. Do portão para fora, os pais têm obrigação de *criar* com felicidade” (Grifos nossos).

Um outro ponto não menos importante na articulação dessa postura diz respeito à visão que Laíse tinha das crianças. Os exemplos citados por ela no decorrer das entrevistas referiam-se sempre a “crianças pobres” ou “crianças carentes”, apesar da presença de alguns filhos de suas colegas. O que poderia explicar esse tipo de comportamento?

Nas observações, conversas informais e na própria sala de aula, percebemos que sua postura tinha um tom de filantropia. Isto é, ela ligava a necessidade de “cuidar” das crianças e “envolver-se até resolver os problemas”, à incapacidade das famílias que viviam em condições sociais adversas, associando-as à degradação moral.

4.3.2 Professora Daniela

Oriunda de uma família com poucos recursos e tendo cinco irmãos, Daniela, com quarenta e três anos de idade, negra, nasceu no Distrito de Cajueiro, Município de Ibicaí, onde segundo seu relato passou algumas privações. Seus pais eram trabalhadores rurais, lidando em uma fazenda de cacau, cujo proprietário sequer lhes pagava um salário mínimo. Em depoimentos gravados em maio de 2005, ela declarou:

A gente comia legumes e frutas plantados no campo e criava galinhas e porcos que eram vendidos na feira livre. Quando a vassoura de bruxa acabou com o cacau, o patrão faliu e assim, viemos morar, em um sítio nos arredores de Itabuna.

Ali, sua família se instalou e seu pai se tornou empregado. Mais tarde, sua família foi ajudada pelo dono do sítio que a presenteou com uma pequena casa em um bairro periférico da cidade.

Com o pai aposentado muito cedo, em razão de um acidente de trabalho, e a necessidade de ajudar a mãe no serviço doméstico, a partir dos sete anos de idade, “eu lavava roupa, do meu jeito, cozinhava num fogão de lenha. Eu me lembro que subia num banquinho para poder mexer na panela de barro. Eu fazia essas coisas, mas, não gostava, porque não tinha tempo para brincar”.

No momento da primeira entrevista, ela tinha quinze anos de experiência no ensino e era a única mãe solteira do grupo, tendo um filho de sete anos de idade. Aparentava uma qualidade de vida inferior, aos demais profissionais, sendo a única responsável pelo sustento do seu filho.

Optara por quarenta horas semanais de trabalho e fazia outras atividades para complementar o orçamento doméstico, fez o curso de magistério em colégio público e o de Pedagogia na UESC, com muito sacrifício, como sempre afirmava. Cremos que esse conjunto de condições era responsável pelo seu isolamento das/os demais colegas.

Apesar de citar um distanciamento social, Daniela não falava abertamente sobre a cor de sua pele e não colocava o racismo como central em suas dificuldades de relacionamento com as/os demais professoras/es. “Sinto uma relação péssima aqui... Fica um ambiente assim, muito burguês. Só se fala em comprar, em moda e eu sinto também, um ambiente burguês em termos de conhecimentos. Há muita esnobação e eu fico distante”. (Depoimento gravado em agosto de 2005).

Esse silêncio sobre a questão racial faz-nos reportar a alguns autores que têm chamado a atenção para o silêncio reinante no Brasil sobre tal tema, frequentemente reduzido, tanto no senso comum, quanto nas Ciências Sociais, a uma mera conseqüência da situação socioeconômica das pessoas (ROSEMBERG, 2001; GOMES, 1986).

O saber escolar e a formação acadêmica eram valores importantes para essa professora, considerados símbolos da diferenciação social e *status* social, como se depreende na maneira como respondeu ao nosso questionamento sobre a profissão do seu pai e sobre a sua família: “Meu pai era trabalhador rural e não sabia ler e minha mãe, também, e morávamos em um lugarejo pobre e sem perspectiva de vida. Dos meus irmãos, só um não conseguiu ser alfabetizado. Os outros conseguiram estudar até o ensino médio. O mais novo, que é policial está cursando História, na UESC” (Anotações no Caderno de Campo, outubro de 2005).

Daniela morava em uma pequena casa alugada em um bairro periférico e dizia ter tido uma infância difícil. Chamou-nos a atenção a alternativa encontrada por ela, para complementar o seu salário – o trabalho de doceira – especialmente, se confrontada a sua situação com outras professoras que não possuíam formação em nível superior. Daniela, uma pedagoga, lançava mão de um aprendizado informal ligado à sua socialização feminina e considerada ocupação desprestigiada socialmente.

As lembranças de sua infância e de sua alfabetização não eram alegres. Ela se referia ao seu período de escolarização, afirmando que a primeira professora foi improvisada por sua mãe e dava aulas em sua residência:

Minha lembrança desse período é dessa professora fazendo mingau para seu filho, enquanto eu ficava na mesa, perto do fogão, tentando fazer o alfabeto. Eu conseguia fazer o alfabeto, mas não aprendi a ler. Não consigo lembrar o nome dela (Registro gravado em setembro de 2005).

A segunda tentativa de alfabetização aconteceu em uma classe que funcionava nas dependências de uma Igreja Evangélica da sua cidade. Daniela não lembrava o nome dessa professora e também, não conseguiu ser alfabetizada ali. A única lembrança era do medo que sentia daquela professora que sempre ameaçava as crianças de colocá-las em um quarto escuro. “Só fui aprender a ler e escrever em outra escola com uma professora, que também se chama Daniela. Isso me marcou muito. Quando eu fui alfabetizada, ela me deu uma presilha de presente”.

Parecia que a falta de uma sólida formação fazia Daniela enfatizar a necessidade de atualização constante para um bom desempenho profissional na

Pré-escola Alegria. Apenas em um momento ela falou em dar “carinho e atenção”, em substituição a um trabalho “pedagógico”.

No conjunto das entrevistas e das nossas conversas informais, chamava a atenção o fato de Daniela mencionar, com certa frequência, as suas falhas, sem citar as prováveis soluções ou experiências bem sucedidas ou seus métodos de ensino. Podemos inferir que essa ênfase nos seus erros e dos demais colegas poderia relacionar-se à insegurança ampliada pela situação de entrevistada ou às fragilidades reais da sua formação básica e ainda da sua situação socioeconômica.

A impressão mais forte das observações feitas na sala de Daniela era relacionada a determinada confusão, dispersão e improviso na execução das atividades. Mais do que a dispersão do trabalho docente descrita por Perrenoud (1993)⁴², Daniela aparentava falta de tempo, pressa e improviso. Ela alegava que não podia permanecer nem um minuto a mais, após as aulas, e nem levar tarefas para casa, porque as atividades domésticas, o cuidado com o filho e as atividades culinárias, além da continuidade do trabalho no turno oposto, em outra escola, tomavam todo o seu tempo.

Essa professora não nos pareceu ter incorporado em suas práticas, o modelo de professora fundamentado nas prescrições de cuidado e na maternidade total. Suas interferências junto às crianças, por vezes, eram ríspidas, nervosas e apressadas.

É possível pensar que sua relação com as crianças estivesse ligada à sua relação com o filho: “estou cansada, estressada e estourando em cima do meu filho”. Alguns efeitos dessa exaustão apareciam nas faltas e licenças médicas, deixando Daniela afastada em dois períodos, ao longo do tempo de realização da pesquisa⁴³.

Ao ser questionada sobre como deveria ser o professor ideal, ela replicou: “Um professor ideal tem que ser desprovido de sua própria vida pessoal para se dedicar à profissão, tanto na parte pedagógica, quanto psicológica”.

Como podemos perceber, Daniela se referia a um envolvimento com a profissão, de forma ambígua. Na prática de sua relação com as crianças, por

⁴² Essa dispersão será apresentada com mais detalhes nos capítulos V e VI, desse trabalho.

⁴³ Em uma pesquisa realizada com professores do ensino fundamental e médio Codo (1999) aponta altos índices de *burnout*, uma síndrome relacionada ao sentimento crônico de desânimo, apatia e impotência frente ao trabalho.

exemplo, jamais percebemos um gesto de carinho e quando as crianças a beijavam, ao se despedirem, ela ficava retraída e envergonhada.

Durante as observações, em dois momentos Daniela manifestou preocupação com aspectos de saúde e higiene das crianças pequenas, como grupo: Em um momento ela falou sobre a verminose, alertando para o perigo de se comer um lanche que cai no chão. Noutro momento, após o recreio, ela criticou as crianças suadas e sujas pelo mau cheiro exalado dos seus corpos, numa abordagem que nos pareceu humilhante e discriminatória.

Com relação à presença de professores do sexo masculino na Educação infantil, Daniela foi enfática: “Como professor eu não sei que relação de mais íntimo ele passa para seus alunos, assim, mais perto. [...] Não sei, porque a criança, a menina pode se sentir retraída entendeu?” (Anotações extraídas do Caderno de Campo, setembro de 2006).

Na nossa compreensão, o único problema que essa professora localizava nos dois professores era a dificuldade em “cuidar” dentro dos padrões prescritos e ter uma relação mais afetuosa com as crianças.

Em seus depoimentos, percebíamos que Daniela absorvia, em seu trabalho docente, as prescrições de cuidado advindas, talvez, do próprio processo migratório de sua formação como professora, seja nos cursos que freqüentou, seja na prática profissional, conversando com as colegas, ouvindo exemplos e trocando experiências.

4.3.3 Professora Patrícia

Na ocasião da primeira entrevista com essa professora, ela tinha quarenta e oito anos de idade e trabalhava no turno matutino na Pré-escola Alegria e no turno vespertino, em uma outra pré-escola de cunho particular ou privada.

Patrícia tinha dezesseis anos de ensino, tendo começado no Ensino Fundamental. Afirmou que ela e seus sete irmãos sempre estudaram em instituições públicas. Divorciada e mãe de quatro filhos adolescentes que estudavam em escolas públicas, dizia que passara por algumas dificuldades para criá-los sozinha.

Filha de pais de classe média baixa, Patrícia declarou que experimentara uma infância tranqüila, compartilhando brincadeiras com outras crianças, principalmente o “pular corda”. Porém, não tinha muitos brinquedos, pois os poucos existentes em sua casa eram divididos com os demais irmãos.

Nas anotações feitas no Caderno de Campo e nas entrevistas, percebíamos que Patrícia reproduzia na Pré-escola um modelo diferente de feminilidade, o qual é culturalmente desenvolvido e representado por homens fortes, duros e violentos e que abusam de seu poder. Com seu jeito forte, no trato com as pessoas, ela tentava encontrar justificativas para esse traço de autoritarismo, da seguinte maneira: “Eu sou assim mesmo, porque eu acho que as crianças precisam de disciplina e sem muita frescura”.

As crianças pareciam temer a professora que perdia a calma freqüentemente, e, às vezes, era ríspida com os pais, mães e avós das mesmas quando chegavam na porta da sala para obter alguma informação sobre suas crianças, ou justificar as ausências das mesmas.

Essa postura nos coloca no centro de uma discussão sobre os conceitos de masculinidade e feminilidade, pois frequentemente, cuidado e feminilidade têm sido vistos como opostos de disciplina e masculinidade. Até mesmo alguns autores que não partilham da visão ingênua de cuidado enfatizada pela corrente norte-americana do “feminismo da diferença”, operam com uma polaridade entre maternagem (*mothering*) e imposição de disciplina e ordem, como é o caso de Connell (1995), um dos poucos autores que analisou o trabalho docente tendo como referência o sexo e a identidade de gênero do professor e da professora.

Para Connell (1995), a capacidade de empatia, de vincular-se emocionalmente com os alunos e de cuidar, seria considerada parte da feminilidade, enquanto o estabelecimento de autoridade, a obtenção de ordem e respeito às normas escolares seriam características da masculinidade.

Assim, mulheres professoras, tais como Patrícia, ao afirmarem sua autoridade - percebida como masculina - estariam minando a própria feminilidade, aos olhos dos outros e de si mesmas. Tal contradição basear-se-ia na figura estereotipada da professora solteira, rígida, disciplinadora e assexuada, tão difundida no âmbito internacional.

Diferentemente de Laíse, que exercia um outro tipo de liderança, Patrícia era uma forte líder, apesar de temida e rechaçada entre as colegas. Isso nos fez lembrar de Saffioti (2000, p. 18-19), quando afirma que, “[...] pequeno ou grande, o poder permeia todas as relações sociais, deteriorando-as”. Além disso, acrescenta que “[...] o pequeno poder é potencialmente mais perigoso que o macro poder porque a pessoa em síndrome do pequeno poder age de mau-humor e mesquinamente”.

Diante dessa afirmação, questionamos: Será que Patrícia estaria expressando em sua prática com crianças pequenas um outro padrão de cuidado, mais próximo do que vivenciara na sua infância?

Se fôssemos tomar exclusivamente seu fazer em sala de aula e suas experiências com os pais, mães e avós das crianças, poderíamos pensar que ela estivesse acionando um outro modelo de relação adulto-crianças, que nesse caso, seria mais controlador e mais centrado nos adultos. Ou seja, um modelo que eventualmente inclui o castigo físico como forma de educar e no qual se estabelecem relações mais distanciadas, pois carinho e afeto são considerados “mimos” que estragam a criança.

4.3.4 Professora Letícia

A professora Letícia tinha vinte e sete anos em 2005, ocasião em que foi efetuada parte da pesquisa empírica. Nascida na pequena cidade de Itapé-Bahia, filha de pais feirantes, era a irmã mais nova de cinco irmãos. Aos dez anos mudou-se para a cidade de Itabuna, juntamente com seus pais e irmãos, na busca de novas perspectivas de vida, o que veio a ocorrer, posteriormente, quando seu pai conseguiu um emprego com uma maior remuneração.

Sem entrar em detalhes, Letícia declarou que teve uma infância onde havia brincadeira com outras crianças na rua onde morava, cuja tranquilidade, oferecia todas as condições para que vivenciassem brincadeiras e jogos próprios da idade e que ela e seus irmãos sempre estudaram em escolas públicas e ali, brincavam muito.

Em 2005, ela permanecia solteira e sem filhos e morava com os pais. Trabalhava quarentas horas semanais na Pré-escola Alegria, onde começou a sua trajetória profissional, tendo apenas quatro anos de experiência docente.

A única experiência de Letícia com trabalho remunerado foi nessa Pré-escola, como professora. Na ocasião da primeira entrevista, ao contar sua própria história, ela rapidamente entrou no assunto da sua formação intelectual e mencionou com detalhes, a escola onde cursou todo o ensino fundamental – escola pública, experimental, vinculada à pesquisa e formação de professores: “era uma escola legal, eu tenho uma linda recordação daquela escola”. A primeira fonte mencionada para suas práticas em sala de aula, classificadas por ela como “construtivistas”, foram as memórias dessa escola.

Letícia contou que, acabou se interessando pelo trabalho docente empurrada um pouco pelo acaso e um pouco pela identificação com as tias, todas professoras, e ainda pela vontade do pai, tendo em vista sua função social e o envolvimento com uma realidade diferente daquela que experimentava e na qual se sentia útil. Essa era uma marca presente em sua identidade profissional, isto é, uma postura de compromisso social combinada com elementos de “pena das crianças”, de ajuda.

Ela sempre trabalhou com turmas de alfabetização e demonstrava muito segurança quanto à relevância dos conteúdos que ensinava, sem recorrer às dimensões formativas da pré-escola para dar sentido à sua prática pedagógica, embora incorporasse plenamente atividades de cuidado em seu trabalho com as crianças.

Informou que, nos primeiros anos de carreira, encontrou apoio para desenvolver suas atividades na Pré-escola, nos colegas mais experientes, nos livros e revistas e que do curso de Magistério, quase nada aproveitou. Nessa, como em outras histórias profissionais, percebe-se a recorrência da situação de professora jovem, à qual se atribui uma classe difícil, como a de alfabetização, sem nenhum apoio sistemático.

Letícia contou-nos que havia abandonado as cartilhas e utilizava o alfabeto, nomeando as letras. “Quando a criança percebe que cada letra representa um som, ela se alfabetiza”.

Ela entendia que cada pessoa tem processos interiores próprios, com ritmos próprios, sobre os quais seria prejudicial qualquer intervenção para além do estímulo e da disponibilização de materiais e informações. Essa professora demonstrava

conhecer os princípios dessa Pedagogia e demonstrou uma coerência com esses princípios, durante todo o percurso das observações e entrevistas.

O respeito e a valorização das crianças eram percebidos nas explicações dadas, tendo a precaução de não pressionar aqueles e aquelas que não estavam alfabetizados, deixando-os à vontade, com sua escrita “errada”, mas reconhecendo seu desempenho em outros campos.

Como alfabetizadora, Letícia, após apresentar as letras e seus sons para as crianças, criava situações em que elas entrassem em contato com a escrita, sempre enfatizando o significado das palavras e dos textos. Durante as explicações, essa professora organizava brincadeiras envolvendo todas as crianças. Sua concepção de controle e disciplina centrava-se sobre a motivação e o estímulo e conseguia sucesso nos seus intentos.

Ela mostrava empatia com as crianças e aproveitava o tempo com elas para ensinar-lhes algumas receitas culinárias. Estes momentos eram muito prazerosos, quando juntos, íamos à cozinha daquela pré-escola e víamos a animação das crianças. Porém, não tivemos a oportunidade de vê-la tratando de temas ligados à higiene, saúde, ética, boas maneiras. Mesmo assim, ela demonstrava uma percepção da criança, que ia além da dimensão cognitiva e falava dos seus problemas familiares e emocionais.

Do ponto de vista afetivo - aspecto central nas prescrições de cuidado, seja no âmbito da família, seja no interior da pré-escola - Letícia, embora não fosse muito calorosa e efusiva com as crianças, recebia beijos e abraços dos meninos e das meninas na hora da saída.

Ela lamentava por não ter prosseguido nos estudos, dizendo que no ano seguinte (2006), ingressaria no Curso de Pedagogia e enfatizava a necessidade de leitura e das teorias para a estruturação de uma boa prática pedagógica: “Um pouquinho das teorias de Emilia Ferreiro e Magda Soares me ajudaram muito na minha prática” (Anotações extraídas do Caderno de Campo, outubro de 2005).

Apesar de uma postura mais contida, Letícia parecia combinar de forma complexa, uma dimensão intelectual do trabalho docente, com um grande envolvimento afetivo, manifestado por meio de uma atenção constante e integral a suas crianças, percebidas como pessoas. Assim, víamos ali, emoção, vínculo

afetivo, prazer de um lado e, ensino, desempenho intelectual e aprendizagem de outro, ligados em um mesmo processo humano.

E este envolvimento remetia ao repertório e às referências do doméstico e familiar, que se constituem referenciais de práticas de cuidado e afetividade em nossa cultura, em especial na relação com as crianças.

Ao ser questionada sobre o seu comportamento na Pré-escola Alegria e se esse era diferente do comportamento em outros espaços da vida, Letícia respondeu: “Eu acho que sou mais expansiva na sala de aula do que no convívio social”. Podemos inferir que no centro das nossas observações de uma pré-escola pública, percebemos que, além dos conteúdos, eram estabelecidas relações emocionais entre adultos e crianças.

Assim, era visível a dimensão relacional do trabalho docente, um “trabalho centrado na pessoa” conforme Thomas (1993, p. 102), ou uma “profissão relacional”, expressado por Perrenoud (1993, p. 151), em que o principal “instrumento de trabalho” é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas.

Quando realizamos a segunda entrevista com essa professora, ficaram evidenciados os aspectos relacionais do trabalho docente. Naquele momento, ela enfatizou a necessidade da percepção do outro, a relação com as pessoas, etc. Ao solicitarmos-lhe que descrevesse o professor ideal, colocou em destaque a capacidade de atendimento individual e a sensibilidade, sem deixar de mencionar o conhecimento (Anotações extraídas do Caderno de Campo, outubro de 2006).

Portanto, intelecto e afetividade eram fundamentais para o trabalho de Letícia, no qual incorporava vários elementos do modelo de cuidado que vimos discutindo, ao longo desse trabalho, tais como: centralidade da criança, percebida em sua totalidade e como indivíduo singular, portador de direitos e de interesses próprios, como um ser que já traz a sua completude para ser cultivada ao longo das diversas fases de seu desenvolvimento.

Coerentemente com sua visão pedagógica, Letícia declarou que não fazia a menor diferença o professor ser do sexo masculino ou feminino. No seu entendimento, a polaridade era entre um trabalho tradicional e métodos não tradicionais. “Colocar mais homens ou mulheres na docência não vai melhorar nada

e nem piorar, são outras coisas que interferem” (Caderno de Campo, setembro de 2005).

O destaque dado ao conhecimento, pela professora Letícia significava certo grau de ruptura com o modelo de feminilidade em que não se enfatiza a inteligência e o trabalho intelectual. Sua trajetória se destacava pela projeção do papel da escolarização básica na formação do/a professor/a, garantindo para a prática pedagógica, um conjunto de referências intelectuais, que para ela, eram tão marcantes quanto a sensibilidade, as relações pessoais e a vida familiar e doméstica.

4.3.5 Professora Natália

Natália, uma professora branca, com 34 anos de idade e dez anos de experiência com a Educação Infantil, era casada com um funcionário público e na ocasião da pesquisa tinha duas filhas, uma com doze e outra com nove anos de idade.

Nasceu na cidade de Itabuna-Bahia, seu pai era bancário e sua mãe, uma dona de casa, oriunda da zona rural. Estudou em escolas públicas e particulares e ajudava a tomar conta das duas irmãs mais novas, enquanto a mãe, filha de italianos, costurava as suas roupas.

O trabalho profissional não parecia ser o centro de sua vida, embora fosse responsável e cumpridora das obrigações. Seu salário como professora - que ela reclamava muito, alegando a falta de respeito com a educação e em especial com a Educação Infantil – era apenas um “complemento” no orçamento familiar.

Mesmo repartindo com o marido as responsabilidades domésticas e da criação das filhas, a vida familiar dessa professora, parecia ser, tanto na sua visão de mundo, quanto em sua organização do cotidiano, um eixo tão importante, quanto a sua vida profissional. Natália mencionou a escolha do Curso de Magistério porque “sempre gostou” e não pensou em “fazer outra coisa”. Gostar e ter vocação seriam características fundamentais para o bom desempenho profissional: “Eu acho que a gente tem que gostar da profissão”.

Esse “gostar do que faz” parecia se referir a gostar das crianças e envolver-se com elas, antes de qualquer outra coisa. Ela definiu como fundamental no trabalho pedagógico com crianças pequenas, o esforço em “estar junto”, utilizando a palavra “cativar” em referência ao livro *O pequeno príncipe*, de autoria de Saint-Exupéry (Anotações gravadas em setembro de 2005).

Na segunda série de entrevistas, realizadas um ano depois, quando solicitamos que Natália falasse sobre as características de um professor ideal, ela retomou os mesmos pontos: “Olhe, eu me lembro que na outra entrevista eu falei que é preciso você chegar até a criança e ter significado para ela”.

Na nossa visão, essa professora parecia reproduzir o clichê de suas respostas sobre “cativar”, expressando ao mesmo tempo, o caráter fundamentalmente emocional da relação pedagógica, conforme o seu entendimento (Anotações gravadas em abril de 2006).

E aqui, lembramos do trabalho de Tronto (1997) sobre o empobrecimento de nosso vocabulário sobre o termo cuidado. Essa autora canadense declara que isso ocorre, em razão da privatização ou do seu isolamento na domesticidade. Esse empobrecimento pode estar também, na base dos lugares-comuns repetidos por Natália: universo familiar, emocional e afetivo. A capacidade de “chegar junto ao aluno”, ela associava explicitamente, a seu “lado maternal”, que considerava importante na relação com as crianças pequenas.

Assim, percebemos que, ao mesmo tempo em que Natalia via as crianças como um todo, criando afinidades com elas e suas famílias, ela também se envolvia totalmente e colocava seu “lado maternal” em ação. O central na relação com as crianças era a dimensão emocional e o que essa professora mobilizava eram seus próprios sentimentos.

Tal postura demandava disponibilidade para este tipo de vínculo e colocava em evidência uma idéia de feminilidade que parecia *internalizada* por Natália, uma concepção que liga feminilidade e maternidade e associa as mulheres à emotividade e intuição.

Esclarecemos que Natália não transportava, de forma aleatória, sua própria experiência como mãe para a sala de aula, negando ao trabalho pedagógico qualquer especificidade. Mas, suas idéias sobre a natureza do trabalho pedagógico,

basicamente relacional e emocional, e a associação do vínculo afetivo tanto no nível familiar, quanto com a feminilidade, tornavam ambíguas as diferenciações entre esses dois planos, ambos referidos aos mesmos conteúdos.

E coerente com essa visão do processo ensino/aprendizagem e da feminilidade, Natália declarou que as mulheres seriam mais adequadas para o trabalho docente com crianças pequenas.

Além disso, colocou os cursos existentes como apenas teoria que “na prática não funciona mesmo”, pois essas teorias seriam incapazes de apreender a diversidade e a especificidade de cada situação. Mencionou como importante, a experiência das demais colegas, desde que fossem adaptadas à situação particular de cada turma. Natália citou, também como sendo “interessante”, o trabalho docente executado pelo professor Pedro, na condição de estagiário.

De forma semelhante às colocações feitas pela professora Laíse, a ênfase dada por Natália à contextualização e à particularidade de cada situação e a recusa em abstrair e generalizar, podem ser consideradas como parte de um padrão feminino de pensar, social e historicamente construído, descrito com muita precisão por autoras como Gilligan (s.d), Chodorow (1990) e Noddings (2003).

Enfim, o trabalho docente emergia como agradável, mas sem aquela importância apresentada por Laíse, em suas atividades pedagógicas. Nas nossas anotações, pontuamos que nas suas aulas, Natália mobilizava recursos suficientes para garantir a qualidade do trabalho, sem implicar em elaboração de novidades ou mesmo um entusiasmo vibrante.

4.3.6 Professor Pedro

Filho mais velho de uma família da classe operária, tendo duas irmãs e dois irmãos, nascidos em Camacã, uma pequena cidade do interior da Bahia, Pedro teve uma infância semelhante à de outros meninos de sua idade e classe social.

Estudou na escola pública e fez os cursos de Técnico em Contabilidade e Magistério. Exerceu a profissão de comerciário e, atualmente, é professor de uma escola pública do Ensino Fundamental, na cidade onde reside. No ano de 2003, ingressou no curso de Pedagogia da UESC e, no primeiro momento das entrevistas,

cursava o sexto semestre e fazia estágio como professor de Educação Infantil na Pré-escola municipal Alegria, localizada na cidade de Itabuna-Bahia.

Casado e pai de dois filhos, uma menina de cinco anos e um menino de três, por vários momentos relatava sua dura jornada de trabalho e estudo, pois tinha que se deslocar diariamente da sua cidade para a pré-escola - para assumir a função de professor/estagiário, no período de aproximadamente, três meses (entre observação e regência) - e para a Universidade, a fim de continuar as atividades como aluno de outras disciplinas. “Tem sido muito cansativo, pois não é fácil a gente conciliar os papéis de esposo, pai, professor, aluno, colega. Mas, a experiência com as crianças tem sido marcante” (Registro no Caderno de Campo, outubro de 2005).

Na Pré-escola Alegria, Pedro revelou-se um bom professor de crianças pequenas, apresentando algumas peculiaridades em relação a seu trabalho docente e revelando o quanto brincadeira e movimento corporal estavam articulados à sua concepção de Educação Infantil.

Em seus relatos, revelou dois fatores que foram importantes para o trabalho pedagógico que desenvolvia: um dizia respeito às suas experiências na infância e na pré-adolescência, quando brincou bastante e o outro, dizia respeito à observação e à intuição ligada ao objetivo de estar sempre pensando: “o que é bom para as crianças pequenas?”

Quando o procuramos, na Universidade, para dar continuidade ao segundo momento das entrevistas e ao ser questionado sobre como aprendera a ser a professor, ouvimos o seguinte relato:

[...] eu trabalhei observando o que dava para fazer com as crianças e resgatei coisas da minha infância. Por exemplo, escorregar, brincadeiras de andar a cavalo em cima de cabo de vassoura. Na escola que eu estudei, era muito bagunceiro, fazia muita sujeira, brincava na lama, na areia, mas era muito prazeroso (Relato gravado em setembro de 2006, na UESC).

Esses relatos nos fazem refletir que, pensar “o que é bom para as crianças” requer certa capacidade de retomar memórias:

Quando eu estava na sala de aula, recordava a minha infância e lembrava que eu gostava de ficar na cama batendo papo, com meus irmãos. Eu acho que isso é bom. Se eu gostava, as crianças devem gostar também. Eu sempre procurei me colocar no lugar delas, porque eu acho que isso é importante. E assim, percebi que se eu conseguisse me colocar no lugar delas, conseguiria entender o que estava acontecendo com elas (Relato gravado em setembro de 2006 no Campus da UESC).

O professor Pedro falou de dois momentos de sua trajetória docente: um deles, anterior ao nascimento de seus filhos, no qual se revelava menos sensível para a dimensão afetiva, e, outro, posterior ao nascimento da filha, no qual o docente reconhece que modificou sua concepção de criança e suas práticas pedagógicas, observando as necessidades dos filhos.

Nesse ponto, público e privado se imbricam de tal modo que é impossível compreender um elemento na ausência do outro. Essa tese é ratificada por Sarmiento (2001, p. 15) em pesquisas realizadas com *educadoras da infância* em Portugal, indicando que “[...] no cotidiano parece não haver uma distinção clara entre a vida pública e a vida privada”

Esse é um aspecto que nos chama a atenção, porque a atitude desse professor, anterior à paternidade - mesmo tendo justificado, o seu comportamento brincalhão como um resgate de sua infância - refletia o modo de socialização masculino hegemônico em nossa sociedade, onde os meninos desde pequenos são “disciplinados” para ser aparentemente frios e insensíveis, limitando suas trocas afetivas.

Uma vez que a vocação e o apego às crianças estão intensamente associados à feminilidade, Pedro não revelava qualquer preocupação nesse sentido, fazendo-nos reportar aos estudos de Apple (1989) e Casey (1989), quando argumentam que tanto na França, quanto nos Estados Unidos, para uma maioria dos professores, o ensino se constitui muito mais que um emprego remunerado para trabalhar numa sala de aula, constituindo-se em uma identidade pessoal.

O núcleo dessa identidade simultaneamente, profissional e pessoal seria a relação face a face com as crianças, vistas como pessoas inteiras, o que marcaria a presença de fortes liames pessoais entre professores e alunos.

Pedro reconheceu que, o nascimento dos seus dois filhos, potencializou a sua compreensão de que as crianças pequenas careciam, além de brincadeiras, de trocas afetivas e assim, procurou desvincular-se do modelo dicotômico do homem como sinônimo de autoridade e disciplina, e da mulher como “detentora natural” de atenção, carinho e aconchego.

Esse professor não descartou a importância da Academia, reconhecendo que de certa forma, os conhecimentos provenientes da formação acadêmica possibilitaram que ele ampliasse sua compreensão sobre a educação de crianças pequenas, embora fizesse ressalva à indiferença da Academia, particularmente do Curso de Pedagogia, em ignorar a necessidade de incluir em sua matriz curricular, a temática *práxis do cuidar e educar e as questões de gênero*.

Da mesma forma que a paternidade parecia exercer influência sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas, tais práticas contribuíam para que as experiências obtidas mediante o trabalho profissional na pré-escola enriquecessem o lado paternal do professor Pedro.

Ao ser questionado se em algum momento sentiu-se discriminado na Pré-escola Alegria, pelo fato de ser um homem atuando com crianças pequenas, ele respondeu:

No início, sim. Houve desconfiança da diretora, da coordenadora e das professoras em geral, quando chegamos na Pré-escola. E também, dos pais/mães, quando nos viram no portão da instituição, recebendo as crianças. Era um mistura de surpresa e inquietação e parecia saltar aos olhos, a expressão: não vai dar certo (Depoimento gravado em setembro de 2006, no Campus da UESC).

Essas “desconfianças” decorreriam do caráter antinatural da relação direta e pessoal de homens lidando com crianças, no modelo prescrito de cuidado. Nessa concepção, homens que optam por ocupações em que devem relacionar-se cotidianamente com crianças não poderiam ser normais e passariam a ser alvo de constantes suspeitas, seja de homossexualismo, seja de abuso sexual (SELFERT, 1983).

Na bibliografia sobre a Educação Infantil, existente no Brasil, alguns trabalhos como os de Campos et alli (1991), Cruz (1996) e Arce ((1987) abordam a questão do

preconceito por parte das famílias e por parte de várias professoras que atuam nas creches e pré-escolas, em relação à ocupação do docente (sexo masculino) desse setor inicial da Educação Básica.

Para Badinter (1993, p. 178), “a maternagem não tem sexo”. Essa autora diz que a maternagem se aprende no fazer diário, enfatizando que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e que isso depende somente, de experiências provenientes de seu contexto sócio-cultural.

Essa autora diz que os homens podem maternar desde que haja interesse deles e boa vontade das mulheres que estão próximas, tendo em vista que muitas delas resistem à divisão da maternagem, negando-se a compartilhar esse poder. Na compreensão de Badinter (1993), a maternagem e os cuidados são elementos histórico-culturais que podem ser aprendidos tanto por homens como por mulheres.

4.3.7 Professor Bruno

O professor Bruno nasceu na cidade de Una-Bahia, onde passou a infância e adolescência, convivendo com seus pais e dois irmãos mais novos. Fez o Ensino Fundamental e o Curso de Magistério em instituições públicas. Seus pais não concluíram o Ensino Fundamental. Seu pai, agora aposentado, exercia a profissão de pescador e a mãe, uma dona-de-casa que costurava, para ajudar no sustento da família.

Seus irmãos são pescadores como o pai e vivem da pesca e de um pequeno cultivo de cacau. Bruno foi o único filho que chegou à universidade, operando assim, com um rompimento relativamente à trajetória familiar em termos de escolarização e profissão. Começou a trabalhar na adolescência, exercendo a função de comerciário e, posteriormente, fez concurso para a polícia militar, tendo ingressado na Corporação de sua própria cidade de origem.

Solteiro e sem filhos, ingressou na Universidade em 2003, e cursava o sexto semestre do Curso de Pedagogia. Na época da pesquisa, tinha 35 anos de idade, dois anos de exercício docente com vinte horas de regência no Ensino Fundamental, numa pequena cidade do interior baiano e atuou, aproximadamente, num período de três meses como professor/estagiário na classe pré-escolar Jardim II da Pré-escola Alegria.

Ele dizia que sabia fazer todas as atividades domésticas, do seu jeito, e que aprendera “na marra”, quando começou a morar sozinho. O tema da mudança de ocupação foi central em todas as entrevistas, como se ele quisesse não se identificar com o trabalho docente. Ele contou que fez o curso de contabilidade por falta de opções, e posteriormente, ingressou no Curso de Pedagogia, porque não queria continuar atuando como policial em razão da violência existente e por não gostar da profissão.

Nas observações do seu trabalho docente na Pré-escola Alegria, não percebemos traços de liderança nesse professor. Ele manifestava-se raramente nas reuniões e não tinha um trabalho pedagógico que fosse referência para as professoras. Além disso, não tinha um envolvimento expressivo com as questões chamadas de “extra-classe”, tais como: festas, relações com a comunidade ou trabalho burocrático.

Lembramos que muito pouco se tem escrito sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero. A literatura em língua inglesa tem dedicado uns raros estudos a esse tema, conforme constatou Acker em seu trabalho intitulado *Estado da Arte* (1996), sobre trabalho docente e relações de gênero.

Ao ser questionado porque escolheu a profissão docente, o professor Bruno assim se expressou: “Não me sinto vocacionado para a profissão docente e o meu ingresso aconteceu pela necessidade de trabalho e o oferecimento, através de ingerência política para assumir uma vaga no Ensino Fundamental”. Ele argumentou que havia se submetido a uma vaga no vestibular da UESC, no Curso de Administração, em dois momentos anteriores, e não conseguiu aprovação. No terceiro vestibular prestado, escolheu o Curso de Pedagogia da mesma instituição, logrando êxito.

Nas anotações feitas no Caderno de Campo registramos que Bruno não mostrava entusiasmo, nem pelo trabalho que realizava na sala de aula, nem com as crianças. Uma vez que a vocação e o apego às crianças estão intensamente associados à feminilidade, Bruno procurava diferenciar-se de maneira distinta, mais independente e menos sentimental.

Ele não partilhava dessa identidade de professor, nem do envolvimento afetivo e identificava como feminilidade, esse tipo e essa articulação de identidades, insistindo no caráter fortuito de sua presença no magistério e, especialmente, na Educação Infantil: “Eu não tenho aptidão para esse trabalho. Sinto-me como um peixe fora da água”.

Os homens que optam pela carreira do magistério, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, são defrontados com uma contradição, pois o modelo de prática pedagógica existente na cultura pré-escolar está estreitamente associado a características tidas como femininas.

Além das opções e acomodações que só a história individual de cada um/a pode explicar, é preciso considerar as articulações entre cuidado e elementos de caridade ou filantropia, que parecem estar intensamente presentes na Educação Infantil e entre cuidado infantil, fora das relações familiares e o trabalho das babás e empregadas domésticas. Há indicações de que essas articulações estão na base de certas adesões e rupturas de algumas das professoras e professores frente ao modelo de cuidado (CERIZARA, 1996; CRUZ, 1996; ARCE, 1997, KRAMER, 2003).

As soluções para essa contradição são múltiplas e situam-se, desde a ruptura com os modelos convencionais de feminilidade e masculinidade existentes - ruptura essa que pode incluir, por exemplo, referências aos ideais do “novo homem” ou do “novo pai” - até à recusa do modelo de professor e de professora que “cuida”, reforçando aspectos considerados como masculinos, tais como: a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre as crianças, passando por todos os tipos de acomodações e ressignificações, tanto da própria identidade de gênero, quanto do modelo de professor ideal.

O professor Bruno não partilhava dessas rupturas, pois embora estivesse ocupando uma profissão considerada como feminina, parecia corresponder a certas expectativas sociais a respeito dos homens, ao se colocar de forma distanciada e pouco comprometedora frente ao trabalho docente.

Mesmo assim, esse professor se esforçava para cumprir as tarefas rotineiras daquela Pré-escola, mas, na maioria das vezes, não conseguia articular atividades nas quais as brincadeiras e os jogos fossem eixos integradores do aspecto pedagógico. Parecia que o seu esforço era apenas no sentido de dar conta do

Estágio Supervisionado, pois a continuidade dos estudos e o diploma almejado dependiam do seu desempenho como estagiário.

Mesmo se esforçando para fazer algo mais consistente, esse professor demonstrava tédio e impaciência com o trabalho realizado com as crianças e revelava a necessidade de obter silêncio das mesmas, por meio de uma disciplina mais rígida. Ele pode ser descrito como o entrevistado que atribuía menor importância às práticas de cuidado, recusando, às vezes, espaço para tal, em seu fazer pedagógico e não estabelecia vínculos afetivos, colocando as famílias como responsáveis no cumprimento de práticas que ajudam a socialização das crianças, como: cuidado, ética, afetividade e outros.

Isso nos faz reportar a Perrenoud (1993, p. 150), quando enfatiza que nas atividades docentes “[...] trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e finalmente, nossas entranhas”.

No momento da primeira entrevista, ao ser questionado sobre suas impressões da Pré-escola Alegria, Bruno declarou que o/a professor/a da Educação Infantil exercia múltiplas funções, sem que estivesse preparado para tal, acrescentando que nem o curso de Magistério, nem a Academia preparam, de fato, o professor para esses momentos em sala de aula.

Há uma super-exploração dos professores. Embora minhas colegas não concordem, aqui, somos babás de luxo. Paradoxalmente, na pré-escola pública, somos babás de crianças carentes. Nesses meses de convívio com as crianças, com as professoras e com o próprio ambiente de trabalho pude perceber que falta acontecer muita coisa para que de fato, a Educação Infantil saia do papel. Parece se confirmar aquilo que discutíamos durante as aulas de Educação Infantil na UESC de que para as criancinhas qualquer coisa serve. (Entrevista gravada em outubro de 2005).

Quanto às qualidades para ser um bom professor de crianças pequenas, Bruno enfatizou o que algumas professoras já haviam dito: gostar de crianças e da profissão, o compromisso com as crianças e a capacidade de perceber cada nova situação; a adaptação ao trabalho e o aprendizado teórico/prático da profissão, considerado como algo necessário e imprescindível.

Reverendo o nosso Caderno de Campo, lembramos da luta interna de Bruno no momento da “rodinha” – algo impar na Educação Infantil, quando as crianças sentam-se no chão, formando um círculo e começam a contar fatos do seu dia anterior, cantam, e interagem com colegas e com professor/professora.

Fica evidenciado que, pelo fato de terem sua masculinidade menos marcada através de símbolos como o sucesso, numa carreira competitiva, muitos homens que trabalham em ocupações consideradas femininas se esforçam muito para diferenciar-se e manter sua superioridade sobre as mulheres e aquilo que consideram com feminilidade, reforçando traços e comportamentos tidos como masculinos nas prescrições sociais.

Por vezes, ministrando aulas na UESC, tivemos a sensação de que havia uma dissociação ou seja, parecia os alunos do sexo masculino sentiam pouca ou nenhuma conexão com seu trabalho e não tinham planos de continuidade na profissão. De certa forma, essas características eram visíveis no comportamento de Bruno.

Quando nos referimos à sua chegada na Pré-escola Alegria e à existência de preconceitos ou não, Bruno fez praticamente, as mesmas considerações apresentadas pelo professor Pedro e no seu caso, agravado em razão da sua posição em relação à docência e à indignação quanto às políticas estatais implementadas para as crianças pequenas.

Em um trabalho de aproximação com a Educação Infantil, podemos citar dois tipos de abordagens que têm predominado na literatura pedagógica brasileira. Essas duas abordagens partem da constatação de que se trata de uma maioria de docentes do sexo feminino e tendem a atribuir essa marca, às características da feminilidade, sem distinguir teoricamente o plano das prescrições do plano das identidades individuais de gênero e assim, confundem características do trabalho docente com sexo do professor ou professora.

Enfim, em certos momentos, parecia que o vocabulário dos professores e professoras da Pré-escola Alegria, para se falar de cuidado e de outras relações com forte conteúdo afetivo, especialmente com as crianças, dificultava uma maior clareza para se abordar relações desenvolvidas no contexto institucional. “Gostar”, “cativar”, “sentir”, “amor”, “maternal”, “envolvimento”, “brincar”, “sensibilidade”,

“preocupação”, “responsabilidade”, “culpa”, eram palavras sempre presentes em todos os depoimentos (Anotações no Caderno de Campo em maio de 2006).

V
CONFLITOS E AMBIGUIDADES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

5. CONFLITOS E AMBIGUIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 INFÂNCIA: Responsabilidade das mães e/ou pais e da Pré-escola

Aqueles e aquelas a quem o estigma sufoca... precisam atuar de forma que, por entre os fios de um tecido, aos poucos, desmanchado, novos padrões possam ser encontrados, desenhados, costurados, no seu dia - a - dia, na escola, em casa, nas mais diversas modalidades de qualificação de professores (KRAMER, 2003).

O campo das indefinições e conflitos entre as atribuições familiares e da Educação Infantil, isto é, entre as atribuições das mães e pais (em casa) e das professoras e dos professores (na pré-escola) está instaurado, porque essa área da Educação Básica não se volta apenas para a criança, mas para a infância em sua totalidade e para os pais, cuidando deles em maior ou menor escala.

Essa constatação nos fez questionar da seguinte forma: Afinal, que parte do cuidado é responsabilidade de cada instituição e de cada sujeito no interior de cada uma delas?

Constantemente, ouvíamos das professoras da Pré-escola Alegria que as famílias de um modo geral, estariam deixando parte dos seus encargos para a pré-escola, gerando um acúmulo de trabalho, quase insuportável. Comungando com o pensamento do grupo, o professor Bruno desabafou:

Há momentos que fazemos tudo. Você tem que ensinar a criança a ter boas maneiras, a ter limites, não dizer palavrões, não bater nas outras, a usar o sanitário, lavar as mãos. E ainda tem de cuidar dos remédios, dos piolhos, das unhas sujas e grandes, aspectos que

fogem das nossas obrigações (Depoimento gravado em setembro de 1995).

Esse era o discurso-padrão das professoras e professores. Em alguns momentos, se surperpunham a essa acusação, algumas atitudes de empatia e compreensão, especialmente nos depoimentos e ações de Laíse e Letícia, esta última, frequentemente utilizando o recurso da maternagem e da comparação com as mães das crianças. Tais situações permitiam a percepção de certas mudanças nas dinâmicas e formas de organização familiares que têm contribuído para ampliar a confusão nesse campo, potencializando os conflitos e as acusações.

Eis a declaração da professora Letícia sobre o assunto:

A relação professor/aluno era mais fácil há alguns anos atrás. A mãe participava mais da vida escolar do filho. Hoje tudo é complicado e ela não tem tempo para cuidar das crianças (Relato gravado em outubro de 2005).

Já a professora Laíse enfatizou:

Veja bem: A gente tem assumido a educação familiar, além do ensino e da construção da parte pedagógica. As crianças chegam sem limite e cheias de problemas. São problemas de saúde, algumas não têm controle da bexiga, outras choram o tempo todo [...] Eu sei que hoje, na maioria das vezes, a mãe sai cedo de casa e só chega à noite. Eu mesma quando saio de casa deixo meu filho dormindo. A vida é muito corrida e por isso, as mães não têm tempo para dar uma boa educação (Relato gravado em outubro de 2005).

Esses depoimentos sobre o cuidado infantil revelam a combinação de elementos, de uma tradição de filantropia surgida no quadro de um pensamento autoritário e controlador e de um discurso predominante no século XX, sobre a inadequação cultural e moral das famílias pobres.

Na maioria dos depoimentos, ficava implícito que as atitudes de cuidado só eram legitimadas no campo da filantropia, ou seja, no atendimento às crianças economicamente desfavorecidas e moralmente frágeis. Essa visão preconceituosa e acusatória sobre as famílias, firmada em um julgamento moral feito a partir de generalizações, era compartilhada de forma evidente, por Bruno e Laíse. Ou seja, de

um lado, pela professora mais envolvida em práticas ligadas ao modelo ideal de cuidado, cuja declaração evidenciava que esse julgamento cumpria a função de justificar e dar legitimidade a essas práticas:

O pai e a mãe têm obrigação de tomar conta dos filhos. Olhe o exemplo da galinha. Ela não larga os pintinhos até que eles se virem sozinhos. Agora, o ser humano virou máquina de fazer filho e não quer tomar conta da cria. Esse é o problema (Relato da professora Laíse, gravado em maio de 2006).

Essa era também, a visão presente nas interpretações do professor Bruno, que sempre tinha um discurso acusatório para justificar a quase inutilidade de ação junto às famílias e sua indignação ao que ele considerava como sobrecarga de trabalho:

Eu acho que os pais estão passando suas obrigações para a escola. E eles gostam porque aqui, as crianças recebem um tratamento que os pais não dão, por ignorância, por falta de tempo ou por causa da pobreza, mesmo (Relato gravado em agosto de 2005).

Percebíamos que essa articulação entre cuidado, hierarquia social e julgamento moral das famílias fazia com que as atitudes de empatia e solidariedade, por vezes, fossem impregnadas por uma mensagem onde havia diferença social, assimetria e poder. Entretanto, algumas professoras e o professor Pedro tinham dificuldade em incorporar esse modelo de cuidado filantrópico, no qual está pressuposta a diferença social entre professor/a e alunos.

Outra característica da tradição da superposição entre cuidado e atenção às crianças pobres, no discurso pedagógico no Brasil, tem sido a definição de cuidado e ensino como opostos e excludentes, que a partir de 1980, se tornou muito forte entre os defensores dos direitos das crianças das camadas mais populares ao acesso aos saberes socialmente acumulados.

Esses defensores viam nas práticas ligadas ao cuidado, apenas assistencialismo e desvios da escola de suas “verdadeiras funções”, estabelecendo, assim, uma ruptura inconciliável entre cuidado e aquisição de conhecimentos. Tais

formulações ainda são consideradas como base para diversas políticas educacionais (MELLO, 1987; 1993).

No século passado, mais precisamente nos anos oitenta e início de noventa, alguns trabalhos que procuravam entender a imbricação entre magistério e gênero, difundiram uma imagem negativa das professoras primárias⁴⁴. Mello (1993), por exemplo, em um dos seus trabalhos, destaca que as professoras com as quais trabalhou, classificavam as crianças pobres como “carentes” e mantinham um discurso marcado pelas metáforas da “segunda mãe” da doação, da vocação e do sacerdócio, destacando características tais quais, “calma, amor, carinho, e paciência” como parte fundamental do seu trabalho docente.

Ao analisar esse discurso, Mello utilizou-se de uma grade referencial, dicotomizando a perspectiva “técnico-profissional” e a “afetivo-doadora”, quando afirma que as professoras recorriam aos sentimentos de afetividade porque estavam despreparadas tecnicamente para ensinar as crianças de origem popular: “[...] quando não se sabe o que fazer ama - se” (MELLO, 1993, p. 116).

Essa análise, direcionada ao universo da técnica pedagógica, cujo modelo de profissionalismo não incorpora a escolha vocacionada e o envolvimento afetivo, coloca o cuidado como “[...] resquíio de uma socialização feminina a ser superado pela capacitação profissional apropriada ao corpo docente” (MELLO, 1993, p. 117).

Após essa digressão, pontuamos que foi possível perceber que apesar das diferenças individuais, havia unanimidade entre os dois professores e as cinco professoras da Pré-escola Alegria, com relação à revolta por assumirem tarefas impostas pela burocracia institucional. As queixas eram fortes por causa do acúmulo de trabalho e porque consideravam que estavam sendo desviados de suas funções educativas e suprindo falhas da família, de outros funcionários e de algumas instituições estatais.

Mesmo as professoras mais disponíveis e envolvidas com o trabalho docente, por mais tempo que os/as demais, percebiam certas tarefas como “desvio de funções”, “sobrecarga de trabalho”, “paternalismo para com as famílias” e como “forma de o governo economizar” na contratação de funcionários especializados.

⁴⁴Atuais professoras do Ensino Fundamental

5.2 Violência, Autoridade e Disciplinamento na Pré-escola

Na Pré-escola Alegria, a questão da manutenção da disciplina e do controle sobre as crianças não emergia como um problema urgente e central, tal como acontece nas escolas brasileiras, especialmente aquelas que atualmente atendem as séries finais do Ensino Fundamental e Médio.

Na Pré-escola, a necessidade de controlar a classe e os comportamentos desviantes, embora exigisse atenção constante, não se constituía em um tema candente, sem solução, e a autoridade das professoras e dos dois professores, sempre se restabelecia após alguns episódios de confronto com as crianças, direção/coordenação ou familiares. Mesmo assim, registramos algumas situações nas quais se evidenciavam as ambigüidades e os conflitos que permeiam as relações nas instâncias voltadas para crianças pequenas.

Carvalho (1998) esclarece que as expressões “duro” e “mole” são duas simbologias que podem designar o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais. A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como consistente, viril, fálico, enérgico, ativo, enquanto as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres.

Na Educação Infantil, o poder e o disciplinamento são exigidos dos adultos para com as crianças, consideradas socialmente inferiores aos primeiros e que precisam ser disciplinadas. Tal exigência de disciplinamento é visível nos códigos presentes na cultura institucional.

Em uma determinada situação observada e registrada em vídeo, presenciamos uma história infantil sendo contada pela professora Patrícia. As crianças e ela estavam sentadas em círculo, na tradicional rodinha⁴⁵. A professora controlava os olhares, as conversas, o modo de sentar e a expressão das crianças,

⁴⁵ Disposição utilizada na Educação Infantil em que crianças e adultos sentam-se no chão ou nas cadeiras a fim de que todos/as se enxerguem. Se, de um lado, a rodinha pode expressar uma “forma mais democrática” de estabelecer as relações nas práticas educativas distante das filas e carteiras da escola, por outro, ela também pode significar mais controle e disciplina para com as crianças. Na rodinha, vemos tudo o que as crianças fazem: suas posturas, expressões, gestos, diálogos, desabafos.

observando tudo o que acontecia e, constantemente, chamava a atenção de meninos e meninas, citando os seus nomes.

Enquanto Patrícia esteve presente contando a história, todas as crianças ficaram sentadas, ouvindo em silêncio. Porém, em um determinado momento, ela foi chamada por uma mãe e precisou retirar-se da sala por alguns minutos tendo solicitado a ajuda da Coordenadora para continuar a história. E aí, as crianças começaram a conversar umas com as outras, jogavam-se no chão, pulavam e deitavam-se. A organização do espaço da sala modificou-se completamente e muito rápido com a ausência da professora. Quando Patrícia retornou à sala, as crianças colocaram-se rapidamente em suas cadeiras e ficaram quietas e silenciosas. (Registro em Filme, abril de 2006).

Elas pareciam temer a professora, que perdia a calma freqüentemente e era muito “dura”⁴⁶, não só com elas, mas, às vezes com as mães, pais e avós que se tentavam conversar com ela. A Coordenadora relatou que já havia sugerido inúmeras vezes que a professora teria que modificar sua forma de atuar com os/as pequenos/as e com os seus familiares, sem alcançar sucesso.

A professora Patrícia reproduzia, naquela Instituição, um modelo diferente de feminilidade, culturalmente desenvolvido e representado por homens fortes, duros e violentos e que abusam de seu poder. Ela tentava encontrar justificativas para seu autoritarismo, afirmando: “Eu sou assim mesmo, porque acho que elas precisam de disciplina e não de frescura”.

A imagem de uma professora “durona”, que conseguia impor a disciplina às crianças e que era rude com as demais pessoas, era avaliada de maneira ambígua na Instituição. Ao mesmo tempo em que era temida pelas crianças e rechaçada pelos colegas, Patrícia era admirada por todos, o que agregava diversos poderes e vantagens à mesma. Reconhecida como uma forte liderança, essa professora era considerada por outras profissionais e pelas famílias como “quase dona da Pré-escola Alegria” tal o seu grau de inserção em todas as atividades.

Foi possível detectar que, o poder simbólico que a docente havia conquistado, pelas suas ações, (embora a pesquisa tenha sido realizada em uma pré-escola

⁴⁶ Expressão utilizada por profissionais das creches e pré-escolas para designar professores e/ou professoras que mantêm rígida disciplina sobre as crianças.

pública) lhe conferia título de propriedade, o que não fato isolado em muitas instituições educativas e públicas.

Nas reuniões com os pais e professores, sempre que havia algo polêmico e/ou difícil de tratar com as famílias, as profissionais sugeriam ou solicitavam que ela falasse, o que nos faz reportar a Bourdieu (1994, p. 160-161), quando aduz que a língua, além de ser um instrumento de comunicação ou de conhecimento, é também, um instrumento de poder: “Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”.

Nesse aspecto, as profissionais “usavam” o poder conferido à professora para obterem vantagens e “facilitar” o diálogo com as famílias, tendo em vista que essas dificilmente iriam questionar os argumentos apresentados por Patrícia, por várias razões.

Em diferentes situações, é notório que homens e mulheres exercitam o poder de distintas formas, produzindo situações em que operam a persuasão, a resistência, a cumplicidade e a submissão. Mas não é possível generalizar a representação de professor “duro” e que abusa de sua autoridade e poder, como algo característico ou típico de todos os professores que atuam em creches e pré-escolas, sequer de todos os homens. Essa situação encontrada, do ponto de vista do trabalho docente com homens e mulheres, é um exemplo do que estamos discutindo.

De diferentes maneiras, as agressões físicas ou simbólicas, por parte dos adultos para com as crianças, acontecem nas pré-escolas e quem conhece essas instituições, sabe disso. O que é impossível afirmar é que tais práticas ocorrem somente quando há homens exercendo a docência nessas instâncias educativas.

Em nossa cultura, a violência tem sido uma característica imputada aos homens, entretanto, mulheres também utilizam seus poderes e o exercem contra aqueles/as que delas dependem, produzindo o que Saffioti (2000) denomina “síndrome do pequeno poder” que é a vitimização daqueles/as que possuem menos poder ou estão numa posição hierárquica inferior por aqueles/as que pensam estarem situados numa posição superior.

Na concepção de Saffioti (2000), o poder, seja grande ou pequeno, permeia todas as relações sociais e as deteriora.

[...] A rigor, relações de poder revelam a desigualdade social entre seus protagonistas. Crianças são consideradas socialmente inferiores a adultos, mulheres socialmente inferiores homens, negros socialmente inferiores a brancos, pobres socialmente inferiores a ricos [...] o pequeno poder é potencialmente mais perigoso que o macro poder [...] porque a pessoa em síndrome do pequeno poder age de mau-humor e mesquinamente (SAFFIOTI, 2000, p. 19).

Mas, em contrapartida, temos identificado, ao longo da nossa jornada profissional, professores e professoras considerados “inflexíveis”, da mesma forma que docentes dos dois sexos considerados “dóceis” ou amáveis. A imagem de criança veiculada na representação do professor “dócel” era a da criança em processo de crescimento e desenvolvimento e a imagem de professor “inflexível” estava representada pela idéia de criança perversa, agressiva, produto da desestruturação da família e da sociedade, que precisava ser corrigida⁴⁷.

O professor Pedro, ao chegar à Pré-escola, assumiu um grupo considerado “mais difícil” porque continha crianças, ou melhor, meninos que agrediam seus/suas colegas e os professores e essa imagem de “criança agressiva” era compreendida pela Instituição. Pedro, ao demonstrar a vontade de estabelecer mudanças na forma de tratar o grupo e, especialmente, daqueles considerados violentos, contribuiu para que se firmasse, na Pré-escola Alegria, uma representação de professor “flexível” que passou a ser sua característica. Ele relatou:

[...] Quando eu comecei algumas professoras e até mesmo alguns familiares iam à porta da sala e diziam: Professor, você tem que dar duro nessa turma e tem que colocar de castigo. Eu não sabia o que fazer para não criar problemas. As professoras diziam que com essas crianças eu tinha que ter pulso, deixar sem brincar e eu sempre dizia para eles que a ida ao patio era um momento de interação importante e a criança tinha que vivenciar isso. Eu não posso tirar esse espaço da criança (Registro no Caderno de Campo, setembro de 2005).

⁴⁷ Reafirmo que essa é uma característica de nossa cultura porque, como descrevemos, há formas diferentes de conceber o masculino e o feminino, dependendo do meio.

Esse professor enfatizava que no início, o grupo de crianças era bem difícil de trabalhar, porque algumas delas agrediam demais as outras e haviam se acostumado com a repressão. Tentando não reproduzir as agressões contra elas, Pedro demarcava certa diferença dentre algumas posturas que afirmavam que violência se combate com violência:

Na UESC, antes do estágio, já discutíamos a respeito da agressividade em sala de aula e que ela não é o melhor caminho para usar com crianças pequenas. Embora, às vezes eu fosse visto como professor bonzinho que não ia dar conta da turma, porque tinha que ser mais rigoroso, eu tinha uma proposta de trabalho e coloquei-a em ação.

Em reuniões pedagógicas eu ia conversando eu fui tentando... há na Educação Infantil uma pressão muito forte em torno do que o professor tem que fazer e eu constantemente, por ser homem e estagiário, ouvia as colegas dizerem: 'nós fazemos assim e dá certo. A gente sabe disso porque é mãe' (Professor Pedro em Registro Gravado em maio de 2006).

Os comentários sobre ser um professor bonzinho demais com as crianças, era algo freqüente naquela Pré-escola. Durante nossas observações, percebemos os esforços das/os docentes para mediar situações conflituosas que aconteciam entre meninos e meninas.

Em vários momentos, profissionais da Pré-escola, ao nos identificarem como professora da disciplina Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UESC, vinham comentar sobre os casos considerados “difíceis”, ao tempo em que descreviam algumas atitudes das crianças. Percebíamos que tais solicitações de atenção estavam relacionadas à tentativa de conseguir uma “parceira” que ratificasse as suas atitudes mais coercitivas, e de certa forma, desqualificando o modo adotado pelo professor Pedro para resolver situações conflituosas.

Ao serem entrevistadas, ouvimos de algumas professoras, depoimentos sobre a atuação delas e dos professores Pedro e Bruno, sintetizados da seguinte forma:

“Essa abertura com os pais, para mim foi nota dez. Eu percebi que o grupo mudou e um dos fatores foi esse. Não só para os pais, mas para todos. Isso me fez repensar a minha prática” (Professora Laíse).

Algumas crianças já estavam marcadas como “violentas e agressivas” e os estereótipos eram cada vez mais incorporados pelas professoras e pelo coletivo da Pré-escola. E o professor Pedro, em conversa com algumas mães da sua turma, propôs que elas se unissem e começassem a conversar com as crianças, na tentativa de ajudar a diminuir a violência na Pré-escola que seus filhos e netos frequentavam.

As tentativas de mudança de postura do professor, na forma de tratar a violência na Pré-escola produziam, timidamente, alguns reflexos na maneira das famílias pensarem o tema, gerando uma responsabilidade complementar na busca de soluções. Quanto às atitudes do professor, uma das mães afirmou: “Ele é uma pessoa legal, conversa com a gente. Ele e a professora Laíse estão sempre ali na porta da sala esperando pela gente, conversando, dando bom dia pra gente” (MÃE DE B).

A declaração de uma mãe, de que a violência sempre existiu, remeteu-nos a um outro momento, durante as observações, quando vimos uma professora dirigir-se às crianças, sempre num tom de voz mais alto e, o quanto elas ficavam atentas e temerosas, ao seu tom de voz ameaçador. Mas, começamos a perceber também que, quando acontecia algum conflito maior, como no dia em que um menino foi encontrado no banheiro com uma menina realizando movimentos que simulavam uma relação sexual, a professora Patrícia (considerada a mais durona) foi requisitada, para resolver o conflito.

Era essa professora então, quem exercia a função maior de autoridade e controle da disciplina naquela Pré-escola. Nesse caso, apesar da violência ser algo simbolicamente masculino, era, na prática, executada por uma mulher. Mas, em determinados momentos, até mesmo o professor (Pedro) que propusera realizar um trabalho de modo diferenciado e refletia sobre a agressividade, criticando-a, era absorvido pela cultura institucional.

Esse fato revela que um indivíduo, em momentos e contextos específicos, pode apresentar comportamentos e atitudes classificados como ‘novos’ ou ‘modernos’ e, em outros, incorporar ações ligadas a uma visão de mundo tradicional.

Isso nos reporta às declarações de uma mãe e de uma avó, após uma reunião de pais, ocasião em que nos relataram que elas delegavam às professoras

da Pré-escola, a autoridade de “disciplinar” as crianças, com punições e agressões físicas, “[...] porque as crianças eram danadas”. Entretanto, o fato de alguns/as profissionais reproduzirem comportamentos violentos para com as crianças, com respaldo dado pelas famílias ou não, faz-nos questionar a ética profissional daqueles/as que atuam nas creches e pré-escolas públicas.

Concebemos as crianças como sujeitos de direitos, diferentes uma das outras, com especificidades, não só por pertencerem a classes sociais distintas, ou por se encontrarem em estágios diferentes de desenvolvimento psicológico, mas, também, pelos seus hábitos, costumes, valores familiares e pelas histórias concretas do seu tempo e a creche e a pré-escola como espaços educacionais privilegiados de formação para a cidadania e que, todas as práticas vivenciadas por meninas e meninas, nesses espaços, são educacionais.

E dessa forma, ousamos questionar: Será que o uso de violência física seria a atitude mais correta do ponto de vista ético para a formação cidadã de meninos e meninas? Como esse debate se insere na formação profissional? Nesse sentido, Williams (1995, p. 15) declara: “O local de trabalho não é neutro em gênero; é um espaço central para a criação e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero”. Ávila (2002) e Costa (1995) afirmam que os homens que atuam em ambientes profissionais com uma imensa maioria de mulheres, como as creches e pré-escolas, “feminizam-se”.

Para Sayão (2005), se existe um controle permanente das posturas corporais dos adultos haverá, uma vigilância permanente destes adultos sobre as crianças que resistirem. Para essa autora, estes aspectos fazem parte das experiências pessoais daqueles e daquelas que lidam com as crianças pequenas nos espaços educativos como componentes da construção da identidade desses e dessas profissionais.

5.3 Experiências pessoais e Identidade profissional

A construção da identidade profissional não se faz de forma linear, nem é previamente determinada. Tal construção se efetua em uma história, situada temporal e geograficamente (pré-escola ou escola) que tem se constituído em lugar

de disputa entre interesses políticos divergentes e os professores, que são os construtores das vias pelas quais circulam os conhecimentos estruturados.

A preocupação pela qualidade da formação inicial e em serviço do/a professor/a surge, quase sempre, ligada às questões dos modelos e das estratégias utilizados e da adaptação destes, ao desenvolvimento do papel do educador e à diversidade dos contextos onde a ação educativa se desenvolverá.

Nesse processo de formação, professor e professora se constituem na questão central, como o principal “utensílio” do seu trabalho e como o/a agente principal de sua formação. Isto remete à reflexão de que o processo de formação não acontece no vazio, porque tal processo supõe troca de experiências, de aprendizagens e de interações sociais.

Ter acesso ao modo como cada pessoa se apropria dessa formação implicaria considerar a singularidade do seu modo de ação, de reação e de interação. Para o autor português Nóvoa (1995), um percurso de vida é um percurso de formação. Nessa perspectiva, o processo de formação se constituiria na dinâmica construtora da identidade de uma pessoa.

Nóvoa (1995, p.16-17), declara que a identidade diz respeito à maneira singular e múltipla de cada indivíduo, com características que compõem sua unicidade e seu modo de ser e de estar no mundo, os quais permanecem e se modificam em seus contextos culturais: “[...] A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, destacando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Kramer (1995) enfatiza a necessidade de se construir um conceito de identidade, que perceba e aceite nos outros, suas carências e possibilidades de ter origens, histórias, crenças, tradições e rastros diversos, numa perspectiva educativa intercultural que acabe com a instauração de “guetos”. A esse respeito, ela se pronuncia da seguinte forma:

Penso que devemos tomar cuidado ao falar de fortalecimentos dos laços, elos, tradições na construção de nossa identidade, de tal modo a evitar, superar, combater a fixação no mesmo, que algumas posturas pluriculturalistas ou multiculturalistas podem engendrar.

Esse apego ao igual não pode, penso, correr o risco de dogmatizar-se e transformar-se no combate ao outro que é diferente (KRAMER, 1995, p. 70).

Moita (1995), autora portuguesa, com importantes trabalhos realizados na área da formação do professor, acredita que a identidade profissional apresenta-se com uma dimensão espaço-tempo iniciada no momento em que se faz opção por uma profissão, percorrendo o tempo de formação inicial, até chegar aos diferentes espaços onde essa profissão é exercida.

Moita (1995) diz, ainda, que na identidade profissional estão presentes as marcas das experiências, das opções, das construções e desconstruções, ao nível das representações e do trabalho concreto⁴⁸.

Essa autora enfatiza que o processo de construção de uma identidade profissional “[...] não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola” (MOITA, 1995, p.115).

Uma das hipóteses construídas, ao longo desse trabalho, é a de que a experiência pessoal no plano doméstico ou privado – com a criação dos/as filhos/as – poderia estar articulada de alguma maneira com a identidade profissional situada na esfera pública, ou seja, na pré-escola pública. Por essa razão, procuramos problematizar aspectos concernentes à dupla presença: na casa e na pré-escola e à dupla experiência: maternidade/paternidade e docência.

Ongari e Molina (2002, p. 128) desenvolveram alguns estudos em diferentes cidades italianas sobre a profissionalização do cuidar e educar e demonstraram que o modelo profissional entendido como um conjunto de dotes pessoais, (feminino e 'materno) parece superado e que, a percepção é de que, “[...] é o experimentar-se como uma boa educadora que, às vezes, é sentido como um patrimônio pessoal que pode ser usado no crescimento dos próprios filhos” (ONGARI e MOLINA, 2002, p. 128).

⁴⁸ Convém registrar que, mudanças estruturais na identidade de gênero, ocorridas nas últimas décadas do século XX, corroboram com a afirmação de que a problemática da identidade do professor e da professora estabelece um jogo de articulações entre diferentes níveis do real, configuradas (as articulações) num conjunto de aspectos participantes da sua construção e desconstrução.

Diversos estudos questionam a idéia central de que o privado é categorizado como feminino e o público como masculino. Os escritos de Perrot (2001, p. 180), por exemplo, desmistificaram esse mito quando registram que: “[...] nem todo público é ‘político’, nem todo público é masculino... nem todo privado é feminino”.

Isso significa que há interfaces e fronteiras entre o masculino e o feminino e os espaços não são unidades estanques. O que permite pensar que os poderes se intercambiam constantemente, permitindo verificar sua complexidade e linearidade na qual o pólo dominante exerce seu poder sobre o dominado ou os homens e, somente eles, exercem seu poder sobre as mulheres (MEYER, 1996).

A problematização acerca dos cuidados categorizados como “feminino” contribuiu também para a ressignificação dessas duas esferas de compreensão da vida social, mediante uma imersão no domínio privado por meio da experiência com a paternidade ou a maternidade que estaria relacionada ao exercício da profissão⁴⁹.

Algumas evidências empíricas foram significativas demonstrando que não há linhas divisórias rigidamente demarcadas. Isso foi possível perceber nas posturas dos sujeitos pesquisados, contrariando, em parte, a tese de Nolasco (1995, p. 50) quando afirma que: “[...] para os homens, o trabalho tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada”.

No caso dos nossos sujeitos, o professor Pedro utilizou a experiência docente na Educação Infantil para repensar sua paternidade e vice-versa. Os dados apresentados nesse estudo permitem inferir que ser pai não está completamente dissociado de ser professor e de ser homem, o que remeteria para a desconstrução do modelo tradicional de ser homem e pai, mediado pela experiência de ser professor de crianças pequenas.

Considerando o gênero como relacional é possível desconstruir reducionismos elaborados pela categorização em funções/papéis das condições de pai, homem e docente. No caso do professor Pedro, houve uma transformação na

⁴⁹ Perrot (1998) descreve as lutas que as mulheres tiveram que empreender para conquistar o espaço público, já que historicamente o poder patriarcal lhe reservou o privado. Perrot (1998, p. 98) assinala que “entre o público e o privado, os homens e as mulheres, o político e o pessoal, as divisões se quebram e recompõem uma paisagem”.

sua subjetividade que refletia sobre os momentos diferenciados nos quais viveu a profissão, antes e depois de sua vivência como pai.

É claro que esses fatos, estão mediados pela formação paralela que o docente vai empreendendo em algumas instâncias e é inegável o papel que possui a convivência com outras mulheres, daí o destaque para os aspectos relacionais do gênero. Nesse caso, talvez se materialize o que Ongari e Molina (2002) denominam “dupla experiência”, enriquecendo, em alguma medida, a “dupla presença”.

As reflexões que o professor Pedro vivenciava na condição de pai e professor, constroem uma interconexão entre as experiências que são mediadas pela reflexão teórica ou pela formação em serviço, levando-o a avançar na profissão e nas experiências pessoais.

É possível inferir isso, a partir de seu depoimento, quando afirmou que na condição de pai “aprendeu a olhar e a sentir as necessidades das crianças de um outro modo”. Entretanto, esta não é uma relação linear, porque está mediada pelas reflexões que o estudo e a formação em serviço lhes possibilitaram.

Quanto ao cuidado, Ongari e Molina (2003, p. 116) sugerem que é necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretando, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre função materna e função de educadora:

[...] reinterpretar a relação entre *saberes naturais* sobre a educação da criança e conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento, que foi freqüentemente avaliado sob uma ótica hierárquica, a favor do saber neutro da ciência, e tornar mais visível a conotação sexual destes saberes naturais, familiares, até questionar sobre maternidade e sobre a sua posição na sociedade e na cultura.

Ongari e Molina (2003) confirmam assim, a necessidade de que a “experiência feminina” precisa ser adequadamente pensada ou refletida e, da mesma forma, a masculina. Alguns saberes obtidos em experiências anteriores com crianças podem ter interpretações diversas na pré-escola com base na significação e no valor subjetivo daquilo que é vivenciado. Uma criança que chora pode sentir alguma dor ou um mal-estar que não consegue verbalizar.

Nesse caso, o que fazer com aquilo que elas demonstram corporalmente, pode ser compartilhado com outras/os profissionais, dividindo responsabilidades e tomando decisões coletivas.

Portanto, estamos afirmando que a responsabilidade com as crianças tanto na pré-escola, quanto na creche, não é do mesmo nível que aquela que a mãe ou o pai tem em casa, embora haja a tendência das profissionais assumirem sozinhas as tarefas mais penosas e que demandam, muitas vezes, um *stress* físico e emocional de sua parte.

Professoras e professores desenvolvem tais práticas, talvez sem muita consciência da incorporação do modelo feminino hegemônico. As professoras talvez pensem que isso possa representar um maior *status* pelo fato de serem “cuidadoras” na esfera pública, como profissionais de pré-escola ou creche ou que o fato de assumirem sozinhas algumas atividades ligadas ao cuidado, legitima seu papel na instituição e na profissão reforçando, assim, seus poderes.

Essas posturas podem ser assumidas no espaço privado por muitas mulheres que se sentem como as únicas responsáveis pelo cuidado da casa e dos/as filhos/as, com o que tais tarefas demandam e, ainda, são profissionais ativas que precisam investir em sua carreira e formação. Muitas dessas mulheres sobrecarregam-se em diversas atividades e, pelo modelo culturalmente imposto, não conseguem compartilhá-las.

O percurso desse estudo nos fez acreditar que, a indissociabilidade entre cuidar e educar poderia ser elaborada com a associação das necessidades de cuidar do corpo, com alimentação e higiene e outras, associadas a certa atenção dispensada para tal fim, além dos conhecimentos apreendidos por meninos e meninas e as necessárias trocas afetivas, dariam como produto, a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Diante do exposto e em face da indefinição e das ambigüidades em relação ao conceito de cuidado, ainda carente de teorização, como alertam Thomas (1993) e Carvalho (1998) - reconhecendo o papel que o binômio cuidar e educar representou na história da Educação Infantil no Brasil, entendemos que é preciso a reconstrução, em caráter de urgência, das bases que justificam o papel social da educação de zero a cinco anos e dos seus profissionais.

Nesse sentido, o princípio educacional que rege as ações institucionais de zero a cinco anos - que precisaria abarcar as múltiplas dimensões humanas - incluiria os cuidados corporais como uma delas.

Dessa forma, educar as crianças pequenas significa possibilitar-lhes que se expressem por diferentes linguagens, tais como: gestualidade, dança, múltiplas formas de movimento, brincadeira, arte, riso, choro, entre outras possíveis. As crianças precisam se lambuzar, se sujar, se molhar e se secar e é dessa forma que vão apreendendo sobre todas os temas da vida.

Da mesma forma, essas crianças também precisam ser ouvidas quando cantam e devem atentar para as histórias que contamos e podem/devem contar histórias, também. Esses aspectos podem significar educar... mas, com cuidado. Como argumentava a professora Natália, ao ser inquirida sobre a sua compreensão do termo cuidar-educar, revelou: "[...] a gente tem que educar com cuidado. É fundamental estar por perto sempre, chegando em todos e isso é uma forma de cuidar e educar. Ficar atento às crianças, às suas necessidades" (Registro gravado, setembro de 2005).

Reiterando algumas afirmações feitas no decorrer desse trabalho, entendemos que o cuidado exercido no âmbito de creches e pré-escolas constitui-se como diferentes formas de atenção à corporalidade dos meninos e meninas. E como lidamos com sujeitos humanos, as práticas de cuidado estão sempre carregadas de interações intersubjetivas, que são expressas mediante a afetividade que dispensamos a essas trocas.

Do ponto de vista das práticas educacionais, há diferenças entre a atenção dada por adultos, em casa, para uma ou duas crianças, e a atenção aos corpos de vinte crianças ou mais, em uma sala de aula, com suas singularidades, expressando seus desejos, choros ou suas necessidades, quase todas ao mesmo tempo. Tais crianças, quando aceitam ou não que a limpeza de seu corpo seja feita por uma pessoa estranha, por exemplo, se expressam de maneira diferenciada.

Há crianças que não gostam do contato com a água e choram quando são colocadas na pia ou no chuveiro para serem lavadas, mas há aquelas que gostam da água e sentem grande prazer ao serem banhadas. Compreender as singularidades das crianças pequenas, sem esquecer de que elas são muitas e

diferentes entre si, é bem diferente dos cuidados dispensados quando se toma como norma uma criança universal, a-histórica e insensível, como geralmente acontece.

Creemos que um aspecto importante é termos a compreensão de que, na condição de profissionais, mulheres e/ou homens nos educamos nessa interação e talvez, seja esse um aspecto fundamental que diferencia os cuidados domésticos dos cuidados realizados nas creches e pré-escolas. Se de fato, ainda existe uma distância entre as necessidades das crianças e as ações que geralmente são propostas, faz sentido o estreitamento delas. Para tanto, é preciso que saibamos quais são as reais necessidades das crianças para que, de fato, possamos atendê-las e isso vai além da nossa compreensão, pois envolveria professores, coordenadores, diretores de escola e o poder público.

Ainda predomina, uma hegemonia das interpretações dos adultos sobre essas necessidades e o exercício de um poder desses adultos sobre os/as pequenos/as em relação aos cuidados. Captar quais são as necessidades de meninos e meninas no contexto coletivo da Educação Infantil é uma possibilidade que se apresenta como um diferencial em relação a outros tipos de cuidado realizados em outros espaços diferenciados.

Assim, mais uma vez afirmamos que cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem atendidas em suas singularidades, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso, porque isso se constitui em um elemento cultural que está na base da formação humana.

Pelas razões expostas neste capítulo, consideramos que faz sentido para a área da Educação Infantil continuar problematizando as questões que norteiam a especificidade da educação voltada para crianças de zero a seis anos. O debate sobre os cuidados corporais ainda se constitui em um impasse para os educadores e educadoras.

No entanto, se considerarmos que tais cuidados conformam parte significativa da educação das crianças pequenas e dos/as profissionais que atuam junto a elas, talvez seja possível admitir que cuidado/educação não é uma simples justaposição de termos. Cuidado é um dos elementos da educação das crianças pequenas que faz parte do trabalho docente. Sendo assim, com base nos dados empíricos e nas

análises efetuadas, problematizaremos outros elementos que dizem respeito ao trabalho docente na educação de crianças pequenas, compreendido, por todas as implicações inerentes, como um trabalho relacional.

VI

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
atividade relacional

6 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma atividade relacional

6.1 Trabalho Docente na Educação Infantil: outros olhares

O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais. O professor é um gestor de dilemas. E a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas (SACRISTÁ, 1995).

A nossa pretensão, neste capítulo, é no sentido de apresentar aspectos do trabalho docente na Educação Infantil, perpassando pela idéia de que a profissão de professor/a de Educação Infantil ainda está em fase de construção.

E quando se pensa no trabalho docente na Educação Infantil é preciso conhecer o contexto da história da Educação e da Educação Infantil em nosso País, no qual permanecem dúvidas, indefinições e ambigüidades acerca da Pedagogia da Infância, do perfil profissional, bem como da profissionalização do magistério⁵⁰.

Nesta direção, acreditamos que não se pode abrir mão da formação dos professores nos cursos de Pedagogia, com base na Lei nº. 9.394/9667. No entanto, compreendemos, também, que isso não garantiria a qualidade tão necessária e almejada, uma vez que, o trabalho docente realizado em instituições públicas articula-se ao seu financiamento, às políticas públicas voltadas para a infância e para a Educação Infantil, além da articulação das propostas de formação de professores no âmbito Estatal ou de cunho mais institucional.

Tardif (2002) indica que, “[...] a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, suas tensões e dilemas, permite

⁵⁰ O debate acerca da formação docente em nível superior está presente em Nascimento (1999), Cerisara (2002), Rocha e Silva Filho, (2002).

compreender melhor a prática pedagógica”. Tal afirmação possibilita entender a Pedagogia como um campo de relações humanas, com práticas pedagógicas imersas nessas relações. No caso da Educação Infantil essa indicação demanda algumas especificidades que serão aqui problematizadas.

As autoras italianas Bondioli e Mantovani (1998) e Ongari e Molina (2003), em suas pesquisas, elaboraram alguns apontamentos pertinentes e que se ajustam à realidade brasileira.

Ongari e Molina (2003, p.22), por exemplo, afirmam que apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se tem construído, pouco a pouco, em torno das creches e pré-escolas, persiste a falta de uma discussão global sobre a profissão, que seja capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo; “[...] o papel da educadora de creche e de pré-escola foi vivenciado mais como um papel profissional ‘a ser inventado’ do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado” (ONGARI E MOLINA, 2003, p.22).

Um outro aspecto significativo, apresentado por Bondioli e Mantovani (1998), é quando declaram que a profissão de professor ou professora do ensino fundamental não é compatível com a Pedagogia da Educação Infantil, pois essa se diferencia da Pedagogia Escolar quanto às suas funções.

Com certeza, uma concepção de Pedagogia para a criança pequena precisa valorizar as relações entre os diferentes sujeitos: adultos e crianças, adultos/adultos e crianças/crianças, considerando as condições e as limitações institucionais, afetivas, simbólicas e aquelas ligadas às relações de poder, intrínsecas a todos os espaços.

Assim, as técnicas que instrumentalizam o ensino-aprendizagem, que são objeto da Pedagogia Escolar, cujo fim último é o conhecimento no âmbito da Educação Infantil, precisariam ser ressignificadas e transformadas pela capacidade de organizar o tempo e o espaço de vivência de meninos e meninas nas instâncias voltadas para a educação de crianças pequenas.

Tais ações podem ser tentativas de ver contempladas a totalidade de formas de se relacionar das crianças e dos adultos, entre elas, os conhecimentos socialmente desvalorizados como aqueles que advêm do corpo e seus sentimentos

e emoções como a ludicidade, a gestualidade e o movimento, a expressão estética, entre outros.

Algumas problemáticas decorrentes da publicação da LDBEN/96 e que ainda não estão solucionadas, foram levantadas por Rocha (1999) e posteriormente, por Carvalho (2003), para o campo da Educação Infantil. Essas autoras destacam alguns desafios que precisam ser superados, tais como:

a) Aprofundar a necessidade de pensar a Educação Infantil por meio de práticas que não reproduzam as existentes no Ensino Fundamental;

b) Materializar práticas de educação e cuidado que, por um lado, não reduzam as atividades de cuidado a um segundo plano, em razão de uma compreensão equivocada do “pedagógico” e, por outro lado, leve em consideração o contexto sócio-cultural dos meninos e meninas abarcando as relações creche/pré-escola/família;

c) Superar as indefinições acerca da formação dos profissionais, considerando que, essa formação deveria considerar os dois primeiros aspectos apontados.

Tais desafios ratificam a compreensão de que, se até o momento, a formação de professores e professoras e o trabalho docente na Educação Infantil pautaram-se no modelo escolarizante, a construção dessa profissão indica que muitos aspectos necessitam de problematização nos processos de formação inicial e continuada existentes no Estado da Bahia, em particular.

Não temos a pretensão de enumerá-las, pois isso envolveria discussões muito mais amplas do que os limites impostos por essa tese. Entretanto, lembramos que essas discussões já foram iniciadas e estão presentes em diversos trabalhos de pesquisa e em relatórios sobre a experiência da formação, realizados por várias entidades e instituições brasileiras. Mas, há um aspecto que merece ser destacado, aqui. Trata-se do trabalho docente que envolve não somente os adultos, mas as crianças. E nesse caso, como conciliar interesses, às vezes, tão diversos?

Pautadas na experiência italiana, Bondioli e Mantovani (1998) afirmam que para delineamento de uma “cultura” da Educação Infantil seriam necessárias inserir as contribuições de agentes diversos, tais como: professores, pesquisadores, especialistas no assunto, gestores e pais, cada qual produzindo e contribuindo para

difundir por meio das próprias práticas, conteúdos, formas e níveis de saber sobre a primeira infância, sobre as condições de possibilidade de uma educação fora do âmbito doméstico e sobre a praticabilidade de situações, de experiências e de projetos formativos para as crianças pequenas.

Finalizando esse tópico, destacamos que, a análise temática elaborada nesse estudo revela que, questões relacionadas à sexualidade, ao poder, à autoridade e ao papel da brincadeira e do movimento, permeavam todo o trabalho docente das professoras e professores da Pré-escola Alegria.

Por essa razão, destacaremos, a seguir, algumas questões imbricadas no trabalho dos professores e professoras que talvez ainda necessitem de um maior aprofundamento nos processos de formação de docentes para a Educação Infantil, tendo em vista que elas emergiram das práticas cotidianas na Instituição em que se efetuou a pesquisa empírica.

6.2 Trabalho Docente: meninos e meninas

Conforme algumas discussões estabelecidas no âmbito da Educação Infantil e determinadas publicações sobre o trabalho docente, a formação do sujeito não é um “quebra-cabeça” com recortes definidos, uma vez que ela depende da concepção que cada profissional tem sobre criança, homem, mulher, sociedade, educação, escola, conteúdo, currículo, etc. Neste contexto, as peças desse “quebra-cabeça” se diferenciam, possibilitando diversos encaixes.

Negrine (1994), por exemplo, sugere três pilares que sustentariam uma boa formação profissional:

- ✓ Formação teórica;
- ✓ Formação prática;
- ✓ Formação lúdico/interdisciplinar.

Mas, o que se percebe, é que este terceiro pilar, como um tipo de formação, não tem sido detectado nos currículos dos cursos de formação do/a educador/a.

Entretanto, algumas experiências nos têm mostrado sua validade e não são poucos os educadores e as educadoras, com os/as quais concordamos, que reconhecem ser a ludicidade, a alavanca da educação para o terceiro milênio. Para termos uma idéia da importância da presença do ato lúdico na construção do conhecimento, é preciso que observemos uma criança brincando. Cremos que, a partir dessas observações, é possível alcançar uma boa aprendizagem.

E, se formos atentas/os e sensíveis, veremos os caminhos que a criança trilha ao aprender, sem a intervenção direta do adulto, pois é na brincadeira que ela aprende a lidar com o mundo, recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos.

Vivemos em uma sociedade de produção e isto tem suscitado nas instituições educacionais o desejo de desenvolverem um modelo de educação massificante, onde as atividades lúdicas, espontâneas, têm espaços limitados e que não surtem os efeitos esperados. O que temos visto são crianças transformadas em miniaturas de adultos, programadas para dar conta de uma rotina que é interessante do ponto de vista dos adultos, mas sem sentido para elas, que continuam impossibilitadas de usufruir de um de seus direitos básicos, que é o acesso à brincadeira e ao brincar.

Por outro lado, entendemos também que, quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance desse profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, em uma atitude de abertura às práticas inovadoras. Tal formação permite ao educador, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.

Mesmo após a publicação da LDBEN/1996, ainda se percebe, nos tempos atuais, que as propostas de Educação Infantil dividem-se entre dois tipos:

- a) As que reproduzem as ações da escola do ensino fundamental com ênfase na alfabetização e nos números, excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico;
- b) E as que introduzem a brincadeira como eixo integrador, valorizando a socialização e a re-criação de experiências.

Mas, essas propostas de socialização, geralmente, incorporam ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural e por isso, alguns fatores de ordem social, econômica, cultural e política são responsáveis pelos tipos de educação que predominam na Educação Infantil.

As raízes desse processo encontram-se no longo período de colonização portuguesa e são preservadas pelo irrisório investimento feito no campo da Educação Básica. A tendência para o ensino acadêmico e propedêutico, a começar pela criação de cursos superiores voltados para estudos destinados à elite portuguesa e o pouco empenho com a educação popular marcou a política implantada no campo educacional.

Fazendo uma digressão, lembramos que desde tempos passados, a educação reflete: a transmissão da cultura e o acervo de conhecimentos, de competências, de valores e símbolos. Não se pode dizer que a escola transmite o patrimônio simbólico unitário da cultura, entendido na acepção de sociólogos e etnólogos, como o conjunto de modos de vida característicos de cada grupo humano, em certo período histórico.

O repertório cultural de um país, repleto de contradições, constitui a base sob a qual a cultura escolar é selecionada. Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluídas, moldando o tipo de instituição. Os conteúdos e atividades escolares decorrentes resultam no perfil da escola e no caso da educação de crianças de zero a seis anos e ou/ cinco anos, geram pré-escolas enxertadas no modelo escolarizante.

Voltando à questão do brincar, enfatizamos que a introdução da brincadeira no contexto infantil iniciou-se, timidamente, com a criação dos jardins de infância, fruto da expansão da proposta froebeliana que influenciou a Educação Infantil de muitos países, inclusive, o Brasil. Os Estados Unidos se constituíram no modelo inicial, para uma boa parte dos países. Missionários cristãos, protestantes disseminaram o jardim froebeliano em muitos países asiáticos e latino-americanos⁵¹.

⁵¹ Nos primórdios da Educação Infantil, em alguns países europeus e também no Brasil, o jardim de infância froebeliano serviu como instrumento de discriminação social. Embora Froebel tenha criado o Kindergarten para educar crianças pobres alemãs entre 03 e 06 anos de idade, países capitalistas apropriaram-se dessa categoria de estabelecimento, para oferecer *status* superior às crianças com maiores recursos. A história da educação infantil

No documento oficial intitulado *Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 27), encontramos a seguinte explicação: “A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar”. Segundo Bettelheim (1988, p. 168), "Brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento".

Em outro documento oficial intitulado: *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995), há a seguinte declaração: “[...] nossas crianças têm direito à brincadeira” (BRASIL, 1995, p. 12), sendo esse, o primeiro de uma série de outros direitos apontados no texto referido.

De fato, brincadeira e movimento ainda precisam se consolidar como direitos das crianças pequenas, adquirindo o reconhecimento pelos adultos que atuam em creches e pré-escolas, porque eles (brincadeira e movimento) se constituem em linguagens peculiares da infância. Brincar é a forma privilegiada como as crianças apreendem a cultura, produzindo-a e reproduzindo-a e isto, evidentemente, não se reduz à educação de zero a seis anos, ou de zero a cinco, pois a infância não acaba quando meninos e meninas ingressam no Ensino Fundamental.

Mas, o que acontece nas escolas brasileiras é que, a brincadeira que era tão importante e ocupava tanto tempo no início da vida vai, de forma geral, lentamente desaparecendo. O “desaparecimento” da oportunidade de brincar é um processo culturalmente construído e profundamente atravessado por gênero, classe e raça.

Nos últimos anos, foi possível ter acesso a uma produção recente de pesquisas elaboradas em matrizes socio-antropológicas que permitem tematizar o corpo e o movimento dos meninos e meninas não mais a partir de uma visão meramente adultocêntrica, mas buscando os significados que as próprias crianças expressam, relacionando-os com as inferências que os adultos fazem destes corpos.

Ghedini (1994, p. 201) declara que os adultos têm a oralidade como forma privilegiada de expressão de seus sentimentos e emoções, mas as crianças pequenas confrontam-se com uma falta de palavras adequadas para se expressarem e, por isso, elas utilizam o corpo. Na condição de adulto e no que

desenrolada nos fins do período Imperial e início da República no Brasil exemplifica tal comportamento, ao apontar o jardim de infância como estabelecimento típico da classe dominante.

concerne à percepção do corpo, essa autora afirma que “[...] temos muito a aprender com as crianças”.

Na sucessão de acontecimentos do dia-a-dia da Pré-escola Alegria, percebíamos que as crianças possuíam uma forma própria de explorar o ambiente e de se relacionar com os objetos, com seus pares, com as crianças de outras idades e com os adultos.

Apresentavam também, uma forma de expressar suas emoções e de estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, imitando, simulando, observando e inventando algumas brincadeiras, nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para tais atividades, em uma linguagem também, nem sempre recheada de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganhava amplitude especial de transgressão, pontuda pela presença de músicas e de histórias, além do inusitado, do imprevisto e da brincadeira.

Desse ponto de vista, algumas pesquisas evidenciam uma criança competente que brinca ou busca por meios próprios seu direito de brincar mediante a resistência ao “disciplinamento” imposto pela cultura adulta. Ela coloca-se em contraposição a um adulto que não compreende seu ponto de vista e suas necessidades. Para Nunes (1999), desafiando e sendo desafiados pelas brincadeiras, meninos e meninas recriam os gestos, comum às crianças dos diferentes lugares do mundo:

Traços de alguma autonomia para se movimentar de um lado para o outro aparecem no engatinhar do bebê. Logo depois, dará os primeiros passos e ampliará significativamente a sua mobilidade. A partir daí, não pára mais. O corpo está em constante exercício, desafia e é desafiado, através de um repertório de brincadeiras comuns às crianças de todos os lugares do mundo. O próprio corpo se torna um privilegiado instrumento de brincadeira ao qual a imaginação não dá descanso, recriando a essência dos mesmos gestos em inúmeras formas e possibilidades (NUNES, 1999, p. 177).

Na afirmação supracitada, é possível entender que o movimento realizado com o próprio corpo e com o corpo de seus/as pares e adultos constitui-se em uma importante dimensão nas dinâmicas de criação/recriação, produção/reprodução cultural dos meninos e meninas.

Do ponto de vista das crianças, a privação do movimento, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que poderiam conquistar por meio dele, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar com o corpo gestos, movimentos e linguagens próprias da cultura onde estão inseridos/as.

Embora nosso foco de análise não tenha sido a criança, mas as idéias e concepções dos adultos (homens e mulheres) diante das ações de meninos e meninas, considerando o gênero e o cuidado como categorias explicativas, pontuamos que é a valorização da brincadeira e do movimento corporal como instrumentos da apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura que é reinventada pelas crianças.

Há uma recomendação feita no documento intitulado: *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995) nos seguintes termos: “[...] as meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular” (BRASIL, 1995, p.12). Essa leitura nos fez refletir da seguinte forma: Por que tal documento enfatizaria a importância das meninas participarem de atividades que envolvessem amplos movimentos com o corpo?

Em busca de explicações, deparamo-nos com a pesquisa de Arce (1998) que dedicou especial atenção para a incorporação das ideologias da maternidade configurando o “papel social da mulher”, na qual essa autora ressalta que a educação escolar constitui-se em um importante vetor de disseminação das diferenças sexuais.

E por meio de inúmeros mecanismos, a educação de meninos e meninas, tanto na família quanto nas instituições, atua no sentido de que as meninas aprendam durante a infância a proteger seus corpos e a ocupar um espaço corporal pessoal muito limitado. Scraton (1995) enfatiza que uma menina quando chega à adolescência “[...] aprende ativamente a restringir seus movimentos”, em razão das prescrições impostas no sentido de que deve ter cuidado para não se machucar, sujar seu corpo ou sua roupa, etc. gerando uma timidez corporal que aumenta com a idade.

Essa autora também argumenta que professores/as esperam que as meninas não realizem movimentos arriscados e as características femininas são ressaltadas através da elegância, dos bons modos e dos movimentos controlados.

Com base nestas constatações e em algumas leituras, formulamos a hipótese de que a presença de professores na Educação Infantil poderia evidenciar um maior envolvimento e valorização dos movimentos corporais e das brincadeiras, já que eles não foram submetidos à “ideologia da domesticação”, permitindo-se um envolvimento corporal maior com os meninos e meninas. Cabe lembrar que os homens, em geral, não são submetidos aos mesmos controles corporais que as mulheres, por não serem os responsáveis pela reprodução.

Badinter (1993) confirma essa compreensão, pois a autora considera que, quando o tema é a brincadeira, os homens apresentam ligeira vantagem, porque as pesquisas indicam que eles se envolvem mais corporalmente com as crianças, através de jogos corporais mais estimulantes e/ou excitantes para os/as pequenos/as.

Na Pré-escola Alegria, esperávamos encontrar os professores/estagiários brincando ativamente, acatando as propostas lúdicas provenientes das crianças e se movimentando com meninos e meninas, diferentemente daquela tradicional representação da mulher pacata, silenciosa, cansada de sua múltipla jornada de trabalho e que ocupava um espaço corporal reduzido por sua socialização.

Pensávamos que eles (professores/estagiários) poderiam colocar em prática alguns direitos previstos nas propostas para a Educação Infantil. Entretanto, a análise do material coletado permitiu perceber algumas categorias que foram elaboradas como “modelos ideais” e descritas a seguir, para efeitos didáticos. Mas, a constatação de que a brincadeira era permitida para as crianças, nos levava a questionar: e o que fazem as/os docentes enquanto isso acontece?

Revedo as anotações feitas, destacamos ali que os brinquedos apareciam como objetos secundarizados no espaço de vivência das crianças. Com honrosas exceções, eles ficavam guardados em prateleiras altas e inacessíveis para meninos e meninas, contrariando as prescrições oficiais existentes e de outros autores de que os brinquedos precisam ser guardados em locais de livre acesso às crianças, a fim de que elas possam manipulá-los.

Quando perguntamos à professora Daniela por que as crianças não tinham acesso aos brinquedos, ela justificou, apresentando três razões: “[...] é uma norma da diretora para elas não quebrarem os brinquedos e porque acontece muita briga e eu não quero ficar correndo de um lado para outro. Então, os brinquedos foram para o alto das prateleiras”. Insistimos no argumento de que os brinquedos eram importantes para as crianças e ela declarou que “[...] elas (crianças) não sabem brincar e estragam tudo” (Anotações feitas no Caderno de Campo, maio de 2006).

Esse aspecto é um importante elemento muito presente na “cultura da pré-escola pública”. Porém, entendemos a brincadeira não como uma manifestação inata de meninos e meninas, ou seja, as crianças não nascem sabendo brincar. Portanto, são as interações que elas estabelecem com os adultos e com outras crianças que as ajudam a compreender o contexto cultural que envolve os códigos, e as regras, sobre a brincadeira e os brinquedos.

Em boa parte das observações, verificamos que a brincadeira era desvalorizada, porque segundo a professora Daniela, “as crianças não sabiam brincar”, confirmando algumas declarações. De fato, crianças que não possuem brinquedos, inicialmente, não sabem manipular alguns objetos. É necessário que adultos e outros meninos e meninas de forma interativa, colaborem com isso, pois, a brincadeira se constitui em uma construção cultural.

Uma cena que nos chamou a atenção, enquanto observávamos o grupo de crianças da professora Daniela, era o fato de que algumas crianças passavam boa parte do tempo livre, no pátio, brincando com seus carrinhos e bonecas imaginários, fazendo movimentos específicos e chutando pedras como se fossem bolas.

Essas situações nos possibilitaram refletir que, de certa forma, tendo esse “espaço de liberdade”, a imaginação dessas crianças ainda garantia alguns momentos de rara ludicidade, pois, a despeito da privação e inadequação do espaço físico existente e da má utilização dos objetos, as crianças brincavam. No entanto, sua capacidade de diversificar as brincadeiras, bem como de experimentar diferentes brinquedos e formas de brincar, ficavam limitadas pelas condições descritas.

Além disso, a falta de iniciativa demonstrada por algumas professoras em ajudar as crianças a organizar, criar e participar das brincadeiras reforçava a

privação do movimento culturalmente imposto às meninas. Elas brincavam menos que os meninos.

Chamamos a atenção, para a compreensão de que, mesmo entendendo que é salutar que em alguns momentos, as crianças tomem a iniciativa nas brincadeiras e brinquem sozinhas, o/a docente precisa estar atento para as relações de poder que se desenham nessas ocasiões.

Sayão (2003) enfatiza que em determinados momentos, pela força ou pelo acúmulo de experiências corporais, os meninos - sempre estimulados para a competição e para as disputas físicas - adquirem mais força e destreza para conquistarem seus objetivos que, geralmente, evidenciam a adesão a modelos demarcados de masculinidade. Enquanto isso, em geral, as meninas vão conformando-se com a sua suposta “fragilidade corporal”.

Esses momentos de ludicidade na Pré-escola Alegria nos incitaram a questionar: Qual o papel das/os docentes em relação às brincadeiras e jogos? Qual a sua formação em relação ao tema da brincadeira e do movimento corporal, apontada por Ghedini como “a expressão máxima das crianças?” O alerta dessa autora contribui para problematizar o trabalho docente.

[...] as brincadeiras, são a situação educativa por excelência, seja estruturada, seja fazendo uso de materiais apropriados ou de sucata, seja com os adultos usando seus corpos como recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer [...] Nem sempre os adultos se sentem disponíveis para se envolver nessas brincadeiras, como as crianças; no que se refere à percepção de nosso próprio corpo, acredito que temos muito a aprender com as crianças (GHEDINI, 1994, p. 200-201).

No caso da professora Daniela, embora a brincadeira fosse permitida pela mesma, essa atividade era algo específico e espontâneo das crianças, sem a sua efetiva participação, fato esse, corriqueiro na maioria das instituições educativas voltadas para crianças pequenas.

Na sala da professora Laíse, havia permissão para que as crianças brincassem livremente com fantasias, bonecas, carrinhos, maquiagens e objetos transformados em brinquedos, mas as brincadeiras, quase sempre, eram cheias de

regras e imposições em relação ao modo de usar os brinquedos e o tempo das brincadeiras, quase sempre determinadas pela professora. Ao menor sinal de que o tempo determinado pelos adultos havia terminado, as crianças guardavam os objetos e voltavam a sentar-se.

Nesse modelo, havia uma constante preocupação com a organização dos momentos ou lugares onde as brincadeiras se realizariam. Tais atividades não eram completamente dirigidas pela professora e ela referia-se a essas ações como uma “necessidade das crianças”, que precisava ser respeitada.

Mas, observamos também, em algumas propostas de trabalho, como por exemplo, dos professores Letícia, Patrícia e Pedro, a confecção de brinquedos para serem utilizados durante as brincadeiras e a organização de cantos temáticos circunscritos com jogos educativos, maquiagem, casinha e outros.

Os baús de fantasias e as caixas com objetos diversificados ficavam ao alcance dos meninos e meninas e essas professoras e professor estavam, em geral, disponíveis para ajudarem em algo que as crianças precisassem. Enquanto isso ocorria, os adultos aproveitavam para organizar alguma atividade na sala, conversar conosco e algumas vezes observavam os meninos e as meninas brincando. Nesse caso, quando o tempo permitia e das mais diversas formas, as crianças usavam e abusavam dos espaços cedidos e da brincadeira.

Era visível uma distinção entre o que ocorria nas salas de aula e no pátio. De fato, estes ainda são dois espaços distintos e com funções específicas no que concerne à brincadeira na Educação Infantil. Se, nas salas, geralmente as/os profissionais organizavam junto das crianças, os espaços e materiais necessários para que as brincadeiras ocorressem, o pátio como eles próprios afirmavam: era o lugar da correria.

Talvez seja possível afirmar que o pátio é o único lugar na Pré-escola Alegria onde é possível realizar os “grandes movimentos”, tais como: corridas, jogos com bola e alguns desafios que envolvem movimentos mais amplos. Era nesse lugar que havia menor envolvimento das/os docentes.

Aduzimos, assim, que nessas atividades descritas, a brincadeira pode ser reconhecida como um componente do trabalho docente na pré-escola, mas ainda é algo específico do universo infantil. O papel do adulto, nessas situações - com

honrosas exceções - continua sendo de mero espectador da cena e não de protagonista das atividades, da mesma forma como as crianças.

Ao pensarmos no trabalho docente na Educação Infantil, a proposta de Ghedini (1994, p. 201) surge como algo oportuno, quando afirma: “Todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos”. Esse é o tema que será focado no próximo item.

6.3 Cuidado, Gênero e Formação Docente

Acreditamos que o tempo presente se constitui em um momento de profunda reflexão e de significação para a Educação Infantil. É um tempo em que uma pluralidade de sujeitos adultos - pais, educadores, comunidade, gestores públicos - tem sido convocada a colaborar. Isso, certamente, traz a expectativa de transformá-lo (o momento) em uma ocasião formativa para todos quantos participam dessa modalidade da Educação Básica.

Nessa busca, desponta, como um ponto de reflexão, discussão e ação, a importância de responsabilidades educativas para as crianças pequenas - geralmente atribuídas à mãe, tanto na literatura, como no senso comum - estendidas àquelas e àqueles que tomam conta dessas crianças, “substituindo” a figura materna/paterna.

Bondioli e Montavani (1998) declaram que, ao configurar-se a pré-escola, a creche e outras instâncias similares, como elementos integradores e não como substitutas da rede familiar e/ou como locais de vigilância e custódia de crianças que necessitam exclusivamente de cuidados, a relevância atribuída aos adultos, nesses ambientes, assume conotações singulares.

Isto significa, de um lado, perceber a impossibilidade de isolar ou de alijar as figuras parentais do processo educativo chamado de “extra-doméstico”. Por outro lado, denota a necessidade de valorizar aqueles adultos que desfrutam dessa proximidade com a criança, fora do seu âmbito familiar.

Tudo isso tem ocasionado uma série de problemas, nem sempre fáceis de serem solucionados. Dentre eles, destacamos a necessidade urgente de delinear, para as atuais educadoras de creche e de pré-escola e para os seus futuros educadores, um papel específico que não reproduza o modelo materno/paterno, nem o modelo orfanato/hospitalar, nem mesmo o estilo da escola do Ensino Fundamental, mas que se caracterize pela profissionalização e pela socialização.

Tal critério, certamente, perpassaria pela definição da qualificação que as educadoras e os educadores que atuam nos espaços de creche e de pré-escola devem ter, considerando-se as heterogeneidades e as pluralidades que constituem tais profissionais.

Nessa busca, configura-se como de fundamental importância uma formação com qualidade que lhes assegure credibilidade e dignidade profissionais. Essa formação deve ser associada aos demais aspectos estruturais da creche e de pré-escola, tais como, sua filosofia, sua proposta pedagógica e suas condições de trabalho.

Com esta compreensão, podemos afirmar que a especificidade do trabalho com as crianças pequenas supõe que os seus educadores tenham uma competência polivalente, uma vez que suas atividades nesses espaços exigem, além dos conhecimentos básicos necessários para as atividades rotineiras, a absorção dos conhecimentos mais específicos, procedentes de diversas áreas do conhecimento.

Este caráter versátil requer, por sua vez, uma formação ampla que possibilite aos educadores uma reflexão constante sobre sua prática. Além disso, é preciso que esse/a educador/a proporcione às crianças pequenas, possibilidades de fortalecimento da sua auto-estima⁵² e o desenvolvimento dos aspectos de motricidade, afetividade e de inteligência, conforme assinalados pelo médico francês Henri Wallon, em seus estudos na área da Neurociência.

Esclarecemos que, nesse processo de construção da auto-estima da criança, o adulto deve aceitá-la, apoiando-a, sempre que for necessário. Porém não se pode ignorar que algumas práticas muito utilizadas podem ser prejudiciais nessa

⁵² Entende-se por auto-estima a capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, como condição básica para se sentir confiante, amado e respeitado, ao longo de um processo originado na infância.

construção, como por exemplo, a colocação de apelidos pejorativos, tais como: “burro”, “capeta”, “manhoso”, “preguiçoso” “fedorento”, “dengoso” dentre outras. Cabe aos educadores manter uma postura ética, não permitindo que as crianças pequenas sejam submetidas a situações constrangedoras ou preconceituosas, como às vezes acontece.

Registramos em nosso Caderno de Campo algumas situações semelhantes às descritas no parágrafo anterior, nas quais algumas crianças mais peraltas recebiam apelidos pejorativos advindos de uma das professoras e da merendeira. Diante dessas constatações e dos tremendos desafios que envolvem a concretização do atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade e a nítida delimitação do campo de atuação da Educação Infantil, no qual evidenciam-se diversas áreas de demandas e de contradições, algumas questões se impõem:

De onde extrair os conhecimentos necessários e os elementos metodológicos para a formação ampla daqueles e daquelas que lidam com crianças pequenas? Onde ‘encontrar as técnicas didáticas, o equilíbrio e a segurança pessoais que possibilitem ao/a professor/a, sua sustentação emocional e, talvez, o entusiasmo para o encargo relacional criado pela criança pequena e por seus pais e/ou responsáveis?

Olhando nessa direção, Perrenoud (1999) destaca a inadequação dos cursos de formação, de um modo geral, seja porque têm preparado o professor, apenas para situações ideais, ou por negligenciarem formas de preparação do futuro profissional para se confrontar diariamente com a depressão, com o insucesso, com o sentimento de injustiça ou de impotência e com as exigências emocionais ligadas ao relacionamento com as crianças e, até mesmo, a imposição da (in) disciplina⁵³ para se confrontar com as dimensões relacionais existentes no trabalho docente.

Estes fatos nos fazem lembrar de uma entrevista concedida pela pesquisadora Tizuko Mochida (USP), ao Jornal O Estadão, em 28 de setembro de 2001⁵⁴, ocasião em que fez a seguinte declaração: “[...] a maioria dos cursos de Pedagogia tem uma série de inadequações com relação ao ensino infantil”,

⁵³ Prevalece a idéia de que disciplina ou organização significa colocar as crianças sentadas em torno de uma mesa e envolvê-las com exercícios mimeografados, até o momento do lanche e ou recreio.

⁵⁴ Consulta feita na internet : www.educacao-on-line.com.br - agosto de 2006.

destacando a necessidade urgente de se formar professores polivalentes para essa área inicial da Educação Básica.

As declarações de Perrenoud (1999) e Mochida (2001) fortalecem o entendimento de que, se os adultos que lidam na creche e na pré-escola trabalharem com a qualidade educativa dessas instâncias, conseqüentemente, a criança se constituirá no sujeito a quem o/a educador/a deverá dedicar-lhe tempo e atenção necessários.

Neste caso, alguns questionamentos tornam-se pertinentes: como o/a educador/a deveria posicionar-se? Seria como um/a substituto/a materno/paterno? Um/a enfermeiro/assistente social? Um/a professor/a? Ou seria como um/a mediador/a de técnicas e de conhecimentos ligados ao Ensino Fundamental?

Para as pesquisadoras italianas, Bondioli e Montavani (1998, p. 58), o/a educador/a de criança pequena deve se posicionar como um “[...] *contentor emotivo e observador*”, ou seja, deve ser aquele adulto que compreende, questiona, prepara o ambiente e aguarda a reação da criança, antes de intervir e de inserir atividades pedagógicas, lúdicas e/ou de rotina, no ambiente da creche e da pré-escola. Nesse tipo de educador/educadora, encontra-se o alicerce sobre o qual, poder-se-ia inserir posteriormente, e de forma gradual, as demais atividades.

Constatamos na Pré-escola Alegria, que as professoras Laíse e Letícia e o professor Pedro em seus grupos de crianças, se esforçavam para criar um ambiente questionador e acolhedor, antes de iniciar as atividades consideradas como “pedagógicas”. Em todos os momentos em que observamos suas atividades docentes, havia sempre uma surpresa preparada para as crianças.

Reconhecemos que esse papel era e é de difícil execução, pois requer sacrifícios pessoais, competência técnica, criatividade e equilíbrio profissional muito mais abrangentes e perceptivos do que o papel de “ensinante”. Explicitamos que competência, nesse contexto, abarcaria também, noções de Enfermagem, Psicopedagogia, Sociologia, Antropologia, além de Iniciação Musical e Ludicidade.

Compreendemos que mesmo sendo desprestigiados como profissionais as educadoras e educadores de crianças pequenas (de modo ambivalente) têm o privilégio único de serem possuidores de uma experiência cotidiana e continuada com essas crianças e com seus pais.

Os diagnósticos feitos sobre a real situação das educadoras atuantes nas instituições de Educação Infantil no Brasil têm revelado uma formação inadequada das mesmas. Segundo Kramer (2003), essa situação deve ter contribuído para uma diminuição dos custos do atendimento, o rebaixamento dos seus salários e a conseqüente desvalorização.

Mas, ainda predomina um desconhecimento a respeito da atual situação dessas educadoras, principalmente daquelas que lidam nas creches, em diferentes regiões brasileiras. Na Bahia, segundo declarações da Prof.^a Maria da Conceição Oliveira, membro do Conselho Estadual de Educação (Bahia), em palestra proferida no V Encontro do Conselho Estadual de Educação, na UESC, julho de 2006, esse quadro é mais impreciso e delicado, em razão das políticas públicas adotadas para a Educação Infantil pelo governo do Estado e a maioria dos governos municipais.

Em conversa informal, no final de mais dia de trabalho na Pré-escola Alegria, a professora Laíse nos relatava algumas experiências em sala de aula, fazendo-nos refletir que: nem pediatras, nem psicólogos, nem os pedagogos que lidam com os demais níveis educacionais, desfrutam dessa experiência prolongada, rotineira e ao mesmo tempo contextualizada. E nesse caso, cada educador/a, ao constituir-se “[...] *num consultor da normalidade da vida cotidiana*”, conforme declaram Bondioli e Montavani (1998, p. 56), poderá desenvolver um papel único, tanto para a criança, quanto para a sua família.

A pesquisadora Campos (1994) apresenta uma visão realista da formação profissional das educadoras e educadores de criança pequena e, por isso, declara que, ao se pensar no perfil ideal do/a educador/a para lidar com crianças pequenas, torna-se necessário caracterizar os objetivos desejáveis com relação ao trabalho realizado em creches e pré-escolas.

E diz mais: Se esse desejo respalda-se apenas na garantia de um espaço limpo e seguro, onde as crianças passem o dia, o/a profissional deverá apresentar características que sejam adequadas à execução das funções de limpeza, cuidado, alimentação e o controle disciplinar de várias crianças no mesmo espaço.

Campos (1994) acrescenta que na sociedade brasileira, as pessoas que se dispõem à execução das tarefas supracitadas, geralmente, são mulheres de baixa instrução, tendo como decorrência, um salário irrisório. E acentua: “[...] as características que geralmente acompanham este perfil são: alta rotatividade no

emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço que exijam o domínio de leitura e escrita”.

Tais afirmações remetem para as observações e entrevistas realizadas com algumas funcionárias da Pré-escola Alegria que evidenciaram a inexistência de exigências de escolaridade para aquelas que exerciam a função de merendeira e serviços gerais, além da desvalorização da/o docente que continua sendo, no século XXI, uma grande realidade.

Para Campos (1997), é necessário olhar para a Educação Infantil, objetivando: uma formação qualificada e em serviço para homens e mulheres; o enquadramento profissional; uma remuneração compatível e o oferecimento de condições de trabalho que possibilitem um bom desempenho profissional e consolidem interações pedagógicas de uma instituição que deve buscar a qualidade em seus serviços, com destaque para o desenvolvimento infantil e o estabelecimento de relações educativas, culturais e interpessoais com as demais educadoras e possíveis educadores, com as crianças e com os seus pais.

Um outro fator interveniente diz respeito às condições de vida da própria família desses e dessas profissionais. Portanto, além das dificuldades de ordem pessoal, as/os docentes e demais adultos que lidam na Educação Infantil têm que conviver, muitas vezes, com a realidade do desprezo e do sofrimento imputados a determinadas crianças usuárias da pré-escola e creche pública, algumas destas cooptadas pela socialização das ruas.

É interessante ressaltar que, no cotidiano do seu trabalho, tais profissionais, muitas vezes, partilham das misérias do mundo urbano, por meio das vivências das crianças que, de certa forma também os atingem (a face oculta da modernidade). Enfim, vivenciam um mundo, com seus traços horrendos, que as/os interpela constantemente, exemplificados pela presença da violência, da droga, da fome, da prostituição, da pedofilia e da precariedade dos laços afetivos na família, dentre outras mazelas que adentram na creche e pré-escola públicas.

Quando perguntamos à professora Natália como lidava com os conflitos existentes em sala de aula, ficou fortemente evidenciado o conflito interior dessa professora ao vivenciar alguns fatos do cotidiano de algumas crianças: “As crianças trazem seus problemas familiares e muitas delas chegam doentes e com graves

necessidades afetivas. Eu tento ajudá-las como posso. Mas os limites são grandes!” (Anotações no Caderno de Campo, maio de 2006).

Com base nas observações participantes efetuadas em dois períodos distintos e nas entrevistas com alguns familiares das crianças pequenas, podemos dizer que os graves problemas das famílias com poucos recursos, e as necessidades mais prementes da comunidade, de certa forma, fazem parte da realidade das educadoras e dos educadores da pré-escola pública.

Podemos afirmar que, de certa forma, as cinco professoras e os dois professores conviviam com o sofrimento das crianças revelando a gigantesca injustiça social. Conviviam, também, com uma remuneração insuficiente, impulsionando-as/os a trabalhar em outros espaços educacionais, ou a realizar outras atividades, ou “bicos” como complemento da renda familiar, conforme revelações feitas e já pontuadas nesse estudo.

Tudo indica que, ainda por algum tempo, professoras e professores da Educação Infantil continuarão a trabalhar em espaços inadequados, superlotados de crianças (muitas delas, extremamente carentes em todas as áreas), sem auxiliares, com um salário insignificante e com pouca ou quase nenhuma orientação pedagógica por parte dos setores competentes.

Entretanto, mesmo reconhecendo que algumas das situações levantadas configurem a “realidade de trabalho” dos professores da Educação Infantil, entendemos que a questão do seu saber e do seu saber-fazer, da sua competência profissional, ou seja, aquilo que talvez sustentaria a construção de sua identidade, necessita acontecer. Nessa perspectiva, concordamos com Campos (1994, p. 37):

Quando se acredita numa visão integrada da Educação Infantil, é incompreensível que a educação de crianças pequenas permaneça nas mãos de pessoas sem formação, e que as outras, continuem a receber uma formação do tipo dado nos cursos de magistério e de Pedagogia que proliferam no Brasil. Ambos⁵⁵ necessitam de uma nova orientação, onde se privilegie uma 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.

Campos se refere aos diversos Cursos de Pedagogia e de Magistério existentes no Brasil .

Estas considerações remetem, por sua vez, para as polêmicas estabelecidas em torno da identidade profissional e da competência profissional daquelas e daqueles que trabalham com crianças pequenas fazendo com que Louro (1994, p. 45) aponte a necessidade de que nas pesquisas, os sujeitos observados não sejam considerados como elementos neutros “[...] ao contrário se apresentem como homens e mulheres, construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, gênero e raça”.

Para essa autora, os sujeitos não são unos e homogêneos e, por isso, o entendimento das relações de desigualdade requer a análise da articulação do gênero a outras dimensões sociais, tais como: etnia, sexualidade, classe social e faixa etária.

6.4 A Universidade como uma via de mão dupla

Conforme vem sendo amplamente discutido, a formação dos educadores da Educação Infantil se constitui em uma questão complexa, Existem algumas diretrizes, inclusive do MEC, no sentido de que se ofereçam para as educadoras já atuantes e com escolaridade correspondente ao ensino médio, algumas oportunidades para o acesso a uma educação formal específica, na modalidade de magistério e em nível superior.

Sugere-se, também, que sejam proporcionados cursos seqüenciados, como uma estratégia de flexibilidade, para aqueles e aquelas que já atuam como auxiliares na Educação Infantil sem uma habilitação mínima, tendo-se o cuidado de se estabelecer limite de tempo para o necessário ajuste aos termos da LDBEN/1996.

Acreditamos que a existência dessa realidade confusa, contraditória, composta por uma diversidade de situações, requer um amplo conhecimento da problemática e uma instrumentalização específica para nela atuar, levando-se em conta que tal realidade possui dimensões históricas em níveis pessoais, institucionais, sociais, políticos e legais.

Evidentemente, esse procedimento remete ao campo de atuação, neste caso a Educação Infantil, como referência para a formação de seus profissionais,

apontando aspectos relevantes para essa formação, tais quais: a especificidade da criança pequena e o currículo⁵⁶, compreendido como recorte do conhecimento humano acumulado onde se atrelam: os conteúdos, as atividades rotineiras, a organização educativa, o espaço físico, além da qualificação dos seus profissionais.

As considerações supracitadas induzem a se pensar em estratégias de formação continuada para as educadoras e educadores que já trabalham nas creches e pré-escolas e, em uma formação inicial, para os alunos dos cursos de Magistério e de Pedagogia, levando-se em consideração, o histórico de vida e o contexto sócio-cultural dos/dos atuais professores e dos futuros educadores, viabilizando-se o resgate dos aspectos afetivos, lúdicos e da capacidade criativa e artística, fundamentais no trabalho com crianças pequenas.

Faz-se necessário a compreensão de que (as)os educadoras(es) precisam de um embasamento teórico que lhes proporcione uma ampla visão do ambiente sócio-cultural onde irão atuar. Nesse sentido, é preciso construir uma nova matriz epistemológica, constituída não só pela vertente psicológica que tem orientado a ação educativa, mas, por outras vertentes, tais como: a Antropologia, a Semiótica, a Sociologia e a Neurociência, algumas delas situadas historicamente no campo da educação.

Nessa tarefa, não se pode esquecer que a maternidade e a paternidade se constituem em experiências nas quais, as necessidades pessoais, a afetividade e o instinto, embora sejam individuais, são também, condicionados pelas atitudes globais do grupo a qual se pertence.

Assim, as educadoras e educadores precisam entender que, por meio de mediações, poderão apontar as formas subjetivas de realizar a maternidade/paternidade e o relacionamento com o filho, com todas as dimensões das faculdades instintivas, racionais e de conflito, típicas de toda experiência humana.

O/a educador/a da Educação Infantil poderá se confrontar continuamente com tais problemas, porque cada criança adentra as instituições educativas com seu *background* afetivo e com determinado tipo de relação com a mãe, o pai, avó e avô

⁵⁶ A concepção do ser humano em desenvolvimento permeia sempre, a elaboração do currículo.

que se constituem em seus interlocutores contínuos, mesmo estando ausentes desse relacionamento.

Portanto, é de fundamental importância que professoras e professores dessa primeira etapa da Educação Básica, compreendam e dialoguem com os pais das crianças usuárias das creches e das pré-escolas, porque é sobre estes relacionamentos de identificação, que se constitui, em grande parte, o profissionalismo dos educadores.

As evidências indicam que a falta desses elementos tem transformado a creche e a pré-escola públicas e quicá, as particulares, em lugares de relacionamentos artificiais, caracterizados por uma série de atividades rotineiras e monótonas que se tornam prejudiciais, porque são efetivadas sem dar continuidade de estilos e de atitudes, às experiências familiares ou domésticas.

Para exemplificar, lembramos algumas das atitudes dos sujeitos da nossa pesquisa e já relatadas nos capítulos quatro e cinco desse estudo. Patrícia, Daniela e Bruno, por exemplo, apresentavam certa resistência em manter um diálogo afetivo com as crianças do seu grupo e respectivos responsáveis e as tarefas eram, quase sempre, caracterizadas por atividades monótonas e sem o cultivo de um relacionamento saudável.

Sem dúvida, em um momento como o atual, em que se projeta o foco de atenção para as necessidades da criança pequena (sendo, porém, o momento de poucas experiências e de raras convicções), certamente o papel das educadoras e dos educadores é extremamente delicado.

Ratificando o nosso sentimento em relação ao tema enfocado, acreditamos que tais profissionais, além dos conhecimentos gerais e específicos sobre a criança pequena, necessitariam encontrar outras modalidades de atendimento, a fim de criarem para si mesmos, novas experiências e (re) significarem o seu papel, em uma instituição concreta e modificada.

Conforme explicitamos na parte introdutória desse trabalho, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no ano de 2001, incluiu em seu quadro curricular as disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil com o intuito de refletir, analisar e problematizar aspectos

indispensáveis ao processo de (re) significação do fazer pedagógico das/os educadoras/es das crianças pequenas.

Mesmo assim, há premência de um redimensionamento da proposta curricular desse Curso, com a visão de que um currículo voltado para a formação humana precisaria ser compreendido na perspectiva do “tempo”, em que novas áreas do conhecimento vão se formando, seja por desdobramentos de outras áreas ou como resultado de novas práticas e até mesmo pela complexidade crescente do conhecimento e da tecnologia.

Por isso, entendemos que o Curso de Pedagogia da UESC deveria introduzir, no seu quadro curricular, algumas disciplinas tais como: Educação Musical, Metodologia da Criança, Práxis do Cuidar/Educar, Gênero e Trabalho Docente e a criação de espaços que contemplem uma brinquedoteca ou uma creche/escola que, além de se constituírem em laboratório para os acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, Letras, Comunicação, Educação Física, Enfermagem e de determinados cursos de especialização, solucionaria, talvez, algumas dificuldades dos professores e funcionários dessa instituição, cujos filhos situam-se na faixa etária de quatro meses a seis anos de idade.

Voltando à discussão do processo de formação e de construção da identidade das educadoras e dos educadores, faz-se pertinente lembrar que, nesse processo, é necessário respeitar as suas histórias de vida e de prática. O novo deve ser construído a partir “do e sobre o velho”. Negar a prática existente significa ratificar a rejeição para a possibilidade de mudança, pois, conforme enfatiza Pierre Dominicé (1992, p. 214), “[...] *a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação*”.

Diante dessas afirmações, convidamos o/a leitor/leitora a refletir com a autora, as seguintes questões: O que é necessário ao educador de crianças pequenas para oportunizar-lhes experiências de aprendizagem? Será que os cursos de formação de professores existentes nos diversos municípios brasileiros possibilitam aos educadores das crianças de zero a seis anos, a construção de um conhecimento onde a observação, o reconhecimento e a avaliação do nível de desenvolvimento da criança façam parte do seu cotidiano?

Para Perrenoud (1999), a necessidade de improvisar e de tomar uma miríade de pequenas decisões urgentes - que levam o professor a apelar para esquemas de ação, de percepção e de decisão, parcialmente, inconscientes - provoca nesses profissionais a impressão de que ensinam, acima de tudo, com o que são, ou seja, com sua personalidade e/ou experiência. Por diversas vezes, ao observamos o trabalho das cinco professoras e dos dois professores da Pré-escola Alegria tínhamos essa mesma sensação.

Naquele espaço de Educação Infantil, todos e todas admitiam que o Curso de Magistério e o Curso de Pedagogia deixaram muitas lacunas na sua formação e que em algumas situações tiveram que utilizar as práticas maternas, ou apelar para as colegas mais experientes para realização do trabalho docente com as crianças pequenas (Anotações no Caderno de Campo em abril de 2006).

6.5 Cuidando das Cuidadoras e dos Cuidadores: como se aprende a cuidar?

Na concepção de Silva (1999), o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança/criança e criança/adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto.

Nesse caso, a hora do banho, do lavar as mãos, de fazer xixi ou cocô, a hora de dormir, por exemplo, podem servir ao interesse pedagógico, no sentido de reconhecer as partes do corpo, mas também, podem ser um intenso momento de prazer, de sentir a água batendo no corpo, de estar limpo, de poder explorar seu corpo e o do outro, dentre outros.

A questão do prazer na Educação Infantil é pouco comentada nos documentos legais e até mesmo nos trabalhos acadêmicos. Para exemplificar, lembramos que no documento publicado pelo MEC e intitulado *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1988), com três volumes, a palavra prazer possui uma só indicação em todo o material, transformando o conhecer, crescer e viver, em um processo frio e burocrático.

No entanto, entendemos que proporcionar situações prazerosas é, ou deveria ser uma das especificidades da educação de crianças pequenas. Com certeza, faz parte do trabalho das/os docentes, o reconhecimento da criança como um ser inteiro, que precisa estabelecer uma relação de confiança, para que perceba que será cuidada para se sentir confortável e segura. Portanto, conforme vimos abordando no decorrer desse estudo, cuidar de crianças em ambientes coletivos se constitui em uma atividade complexa e, como tal, exige preparo e competência profissional.

Como pode ser percebido, a tarefa de cuidar de crianças pequenas em espaços como creches e pré-escolas não é tão simples, não bastando gostar de crianças para desempenhá-la com sucesso.

Cuidar em todas as suas dimensões exige preparo e formação docente para lidar com meninos e meninas. Mas, será que as professoras e os professores da Educação Infantil são formados para lidar com o cuidado? Há parâmetros para ensinar a cuidar? Que tipos de cuidado são veiculados nesses momentos? Quais as normas existentes?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) seria o documento em que as orientações para uma educação voltada para o cuidado deveriam estar presentes. Eis sua definição de cuidado:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. [...] A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998 p. 24 -25).

Essa concepção de cuidado é complexa e poderia se constituir em um excelente material para um debate teórico sobre o tema. Porém, o que ficou fortemente evidenciado entre os sujeitos envolvidos nesse estudo, foi o distanciamento dessa concepção de cuidado, do público-alvo que são as professoras e os professores da Educação Infantil. A definição supracitada, pouco contribui para a prática pedagógica dos profissionais, ou seja, para a elucidação de questões voltadas para o cuidado.

Mesmo não tendo a pretensão de analisar com maior profundidade⁵⁷, esse material publicado pelo MEC, cabe lembrar as palavras de Palhares & Martinez (2001) quando afirmam que o RCNEI fala para um professor idealizado, altamente qualificado e, além disso, “[...] usa uma linguagem codificada, técnica, que se distancia do dia a dia do/a educador/a, dificultando o acesso ao conhecimento” (PALHARES e MARTINEZ, 2001, p.15).

Por outro lado, como seres humanos, além de cuidar, necessitamos ser cuidados, pois conforme diz Noddings (2003), o cuidado é em si mesmo, importante. No trabalho intitulado *On Caring*, Mayeroff (1971), descreve o cuidar, principalmente, através da visão do cuidador e da cuidadora: “[...] cuidar de outra pessoa, no sentido mais importante é ajudá-la a crescer e a se realizar” (MAYEROFF, 1971, p. 65).

Esse autor fornece um ponto de partida significativo, ao indicar a importância de se pensar na questão da culpa, da reciprocidade, da mutualidade, do prazer e dos limites do cuidado.

Embora as diversas formas de cuidar sejam mais evidentes nas relações com crianças pequenas, o cuidado se faz presente em todos os momentos da vida humana. Nesse sentido, Kramer (2003) reflete a respeito da importância de se cuidar das professoras e dos professores que militam na educação e de modo especial em creches e pré-escolas, afirmando:

Cuidar e educar são dimensões presentes em todas as etapas e instâncias da vida escolar e da formação: como não cuidar de jovens professoras (muitas vezes menores de idade) que precisam orientar e ser orientadas? [...] Como entender que se trata de formação cultural de moças e rapazes – que são meninos e meninas também – que, enquanto se formam, estão vivenciando seu próprio e por vezes, doloroso e inacabado processo de formação e necessitam de espaços que lhes permitam além de estudar, discutir valores, questionar condições e rever seu próprio papel? (KRAMER, 2003, p.126).

E aí, surge uma outra questão muito importante e que tem sido esquecida nos diversos cursos de formação de professores. Como exigir das professoras e dos professores da Educação Infantil que cuidem/eduquem das crianças, nesta perspectiva holística, se eles não têm com quem partilhar suas necessidades

⁵⁷ Para uma análise do RCNEI, ver a obra de Faria e Palhares (2001).

emocionais e relacionais? É preciso que os processos formativos levem em conta os futuros professores e professoras como seres integrais, que também precisam ser respeitados e, principalmente, cuidados.

Evidentemente, estamos falando de uma formação que não contemple apenas aspectos cognitivos, objetivos ou racionais, mas que perceba os futuros profissionais dessa área, como seres dotados de um corpo, alma e espírito que necessitam exprimir suas emoções, compartilhar os dramas afetivos presentes no seu trabalho, suas incertezas, inseguranças e medos, provocados pela vida cotidiana, doméstica e profissional. Ou seja, é preciso enfatizar a dimensão emocional que dificilmente é trabalhada e acolhida em cursos de formação.

Um outro questionamento emerge das leituras e das análises das observações efetuadas no ambiente da Pré-escola Alegria: No início desse trabalho, abordamos que em alguns momentos oferecemos “carona” no nosso veículo para as professoras, em seus trajetos da Pré-escola para casa e para os dois professores, no trajeto feito da Pré-escola, em direção ao ponto de ônibus mais próximo e, em uma outra ocasião, da UESC para a cidade de Itabuna. Aqueles momentos foram muito ricos, uma vez que elas e eles relatavam seus conflitos, suas lutas interiores, seus problemas financeiros e até alguns problemas conjugais.

E após esses contatos um questionamento surgiu em nosso caminhar: Com quem o cuidador e a cuidadora dividem suas dificuldades? Cremos que seria interessante que os processos formativos específicos oportunizassem ações para que as histórias de vida de cada um, pudessem ser contadas e suas dores compartilhadas.

Terzi & Cantarelli (2002) comentam a sua experiência de formação, enfatizando que deve ser reservada uma especial atenção não apenas para as capacidades técnicas e teóricas das professoras e dos professores, mas que haja respeito com a expressão de suas emoções e seus sentimentos:

Tanto nas entrevistas, quanto nos momentos de observações, percebemos que todos os sujeitos do nosso estudo tiveram que aprender, na prática e de forma solitária, a lidar com a frustração, a opacidade, a complexidade e o conflito.

Muitas vezes, constatamos que as professoras não conseguiam lidar com o turbilhão de sensações e emoções advindas do seu trabalho profissional, o que às

vezes, resultava em faltas, atestados médicos e doenças ocupacionais do magistério. E no seu processo de aprender a cuidar, tinham que “se virar”, lançando mão apenas de sua bagagem pessoal ou profissional, ou da troca com colegas mais experientes, por vezes, apelando para a “sensibilidade do outro”.

Quando se enfatiza que as crianças devem ser atendidas em sua totalidade, em todas as dimensões que a constituem, estamos buscando uma compreensão mais integral do ser humano. Esta visão deve ser estendida para o trabalho das professoras.

Na Pré-Escola Alegria, em muitas oportunidades, as crianças buscavam o contato com as professoras e os dois professores/estagiários. No entanto, por questões já abordadas, alguns deles evitavam um contato físico mais aproximado com as crianças⁵⁸ Mas, algumas professoras expressavam posturas e movimentos que ensejavam carinho e disponibilidade.

Por exemplo, era freqüente a brincadeira na qual a professora Laíse deitava-se no chão e as crianças pequenas subiam em seu corpo, explorando-o, sentindo-o, tocando-o, cheirando-o. Eram momentos muito ricos, em que ela e as crianças entregavam-se plenamente, em situações em que todas as dicotomias herdadas em nossa tradição pareciam não se fazer presentes.

Essas ações representavam a professora em sua integralidade, com as relações de cumplicidade, companheirismo, segurança, afeto, disponibilidade que foram construídas com as crianças pequenas, sendo consideradas práticas de cuidado. Mas percebemos também, que nem sempre a própria professora dimensionava a importância desses ricos momentos no seu trabalho cotidiano.

Certamente, não faz parte da cultura acadêmica, a compreensão de que os professores e as professoras também são seres integrais e, como tais, possuem um corpo que é requisitado a todo o instante no trabalho com crianças pequenas. Pensar que os professores têm um corpo significa levantar a questão de que esse corpo, em diversos momentos, sente cansaço, fica estressado e adocece.

Com certeza, não é fácil lidar com crianças pequenas durante quatro ou oito horas diárias! Em vários momentos, as profissionais da Pré-escola Alegria se

⁵⁸ Para os dois professores havia a questão dos preconceitos de alguns pais/mães e avós e da desconfiança manifestada por algumas professoras e direção da pré-escola Alegria. Evidencia-se, também algumas situações de ordem pessoal, conforme já relatado no capítulo IV dessa tese.

abaixavam e se levantavam, agachavam-se para conversar com os meninos e meninas, deitavam-se no chão, andavam com as costas curvadas para segurar as mãozinhas de uma criança, etc. Além disso, a professora era requisitada em determinadas ocasiões, por todas as crianças, ao mesmo tempo.

E não podemos esquecer o desgaste e o envolvimento emocional presentes em muitas situações diárias, como, por exemplo, quando há uma criança que chora muito e não se consegue definir a causa, refletindo em ansiedade e tensão para as/os docentes.

Para a professora Natália, esses momentos são delicados e requerem muita sensibilidade, paciência e certa dose de improvisação, por parte de quem cuida:

Tem vez aqui que o choro irrita muito. Não me irrita diretamente, mas irrita as outras crianças, e aí todos choram por causa dela. E nessa hora, a gente não sabe o que fazer com ela: pega no colo não para, dá um brinquedo não quer, levanta e não é isso que ela quer. É difícil lidar com essa situação (Registro gravado em outubro de 2005).

Esses fatos, tão comuns no cotidiano das creches e pré-escolas públicas e particulares, nos fazem afirmar, mais uma vez, o quanto é importante a continuidade da reflexão sobre os cursos de formação de professores. Será que estes cursos, quando elaboram as suas propostas curriculares pensam em profissionais que possuem corpo e alma que necessitam de apoio e afetos, ou percebem-nos como pessoas que precisam apenas de muitas informações teóricas sobre a Educação Infantil?

Com certeza, a docência é uma profissão relacional por excelência, pois lidamos com pessoas e o principal objeto de trabalho é o nosso ser e, portanto, nossa afetividade, nossas emoções e nossos sentimentos estão presentes em todos os momentos. “Essas relações emocionais são seu trabalho e administrá-las constitui grande parte de seu processo de trabalho” (CONNELL, 1985b, p. 117)

Nessa perspectiva, concordamos com o pesquisador australiano Robert Connell (1995b), quando afirma que do ponto de vista físico, o ensino pode ser considerado como um trabalho leve, mas em termos de exigência e pressão

emocional, é um dos mais difíceis. Esse autor enfatiza que o trabalho docente não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com as crianças.

Entendemos também, que cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano, mas, principalmente, para as crianças pequenas. E, por isso, é da maior importância, que as pessoas que terão a incumbência da educação/cuidado de nossos meninos e meninas tenham uma formação para o cuidado. Contudo, não esqueçamos de que os/as cuidadores e cuidadoras também necessitam de serem cuidados pela escola, pelos pais e, principalmente pelos gestores públicos.

Um outro aspecto a considerar relaciona-se ao comportamento das crianças em relação ao cuidado. Vejamos algumas situações:

Na Pré-Escola Alegria, presenciamos vários momentos em que as crianças (meninas e meninos) eram estimuladas a cuidar das outras crianças menores. Nesse caso, desde cedo, é possível educar para o cuidado, para a disponibilidade para com o outro, conforme enfatiza Noddings (2003). Eis algumas situações observadas e registradas em nosso Caderno de Campo, nos meses de abril e maio de 2006:

A) Turma do Maternal I

Esse grupo era composto por 20 crianças com idade entre três e quatro anos, tendo Letícia como professora. Percebemos, no decorrer das nossas observações, nessa sala que *G*, uma criança do sexo feminino e com três anos e meio de idade começou a chorar. Outra criança da mesma idade, chamada *L* que estava ao seu lado, virou para *G* e enxugou as suas lágrimas, dizendo-lhe: “não chore não, mamãe já vem, viu?”. A professora percebeu o gesto carinhoso e disse para *L* que ela já sabia “cuidar” das coleguinhas.

B) Turma do Jardim I

A professora Laíse concordara em receber as crianças do Maternal, já que naquele dia haveria reunião com os familiares do Maternal I e não havia auxiliares ou professoras substitutas. As crianças de três anos de idade - algumas já próximas a completar quatro anos - chegaram e a professora colocou-as sentadas em alguns colchonetes e esteiras. De repente, *C* (Jardim I, com quatro anos e meio) falou para *V* (Maternal, três anos): “você quer lanchar?” A professora observou aquele gesto e falou: *C*, você cuida dela para mim?”. A menina passou a mão no corpinho da

coleguinha menor e a professora fez o seguinte comentário: “Isso, C, faz carinho em V como você faz com as bonequinhas”.

Nesses dois relatos ficam perceptíveis que na Educação Infantil, além dos conteúdos ensinados, estabelecem-se relações emocionais significativas, entre crianças e seus pares e crianças e adultos. Assim, fica à vista a dimensão relacional do trabalho docente, “um trabalho centrado na pessoa”, na expressão de Thomas (1993) ou “uma profissão relacional”, para Perrenoud (1993).

E assim, confrontados com uma profissão na qual o sucesso nunca está assegurado, na expressão de Perrenoud (1993), tornando-se necessário aceitar uma “fração” importante de fracassos, as professoras e professores da Pré-escola Alegria, tiveram que aprender, na prática, sozinhos e com suas crianças, a lidar com a frustração, a complexidade e o conflito.

Lembramos que Perrenoud refere-se ao fracasso individual inerente a toda atividade que envolve a influência de um sujeito sobre o outro, ou seja, uma ação que sempre tem limites. Portanto, esse plano não deve ser confundido com o do fracasso social, ou fracasso da escola, relacionado aos mecanismos sociais de exclusão, hierarquias e desigualdades, estudados por outros autores.

Enfatizamos que, no momento em que homens e mulheres decidem ser professores de crianças pequenas, devem lidar de alguma forma com o fato de que a docência foi historicamente associada a um modelo de feminilidade pelo seu caráter relacional e por evocar as relações de cuidado da vida doméstica.

Na Educação Infantil são estabelecidas relações emocionais significativas entre adultos e crianças e que, nos termos da polaridade hegemônica entre masculinidade e feminilidade, o trato com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais tem sido considerado “terreno feminino”, o que nos permite apreender uma das dimensões da feminização da pré-escola, percebida como instituição e ocupação do gênero feminino, independentemente do sexo de quem os corporifica.

Foi em parte, a história dessas acomodações e rupturas que procuramos descrever para cada um dos sete sujeitos envolvidos com esse estudo, ao tentarmos traçar seus perfis.

E finalizando esse capítulo, afirmamos que, na medida em que o trabalho com as crianças envolvia fortes pressões emocionais, as cinco professoras e os dois

professores atuavam na Pré-escola Alegria com suas entranhas e emoções, seus sonhos e suas angústias, que são inevitavelmente, em nossa sociedade, entranhas, emoções, sonhos e angústias de mulher ou de homem, ou seja, de pessoas marcadas pelas relações de gênero.

DAS QUESTÕES INICIAIS ÀS CONCLUSÕES

DAS QUESTÕES INICIAIS ÀS CONCLUSÕES

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade (...) Seja como for, para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais (BENJAMIN, 1994).

Laise, Daniela, Patrícia, Letícia, Natália, Pedro e Bruno. Cinco mulheres e dois homens trabalhando na Educação Infantil! Estamos falando de sete profissionais que passavam uma parte do seu dia, no interior de uma pré-escola pública municipal - em companhia de crianças com idade entre três a cinco anos – e que criavam soluções diversas para vencer os impasses que o trabalho docente lhes reservou.

São pessoas com trajetórias pessoais e profissionais diferentes, com extratos sociais, idades, etnias e sentimentos também diferenciados, cujo trabalho profissional é realizado em instituições com livre trânsito entre o espaço público e o doméstico, no exercício de uma profissão que tem legitimado uma indefinição entre a função materna e a função docente.

Com as suas histórias foi possível apreender muitos fatos ligados ao cuidado e as práticas docentes na Pré-escola Alegria, que resultaram neste trabalho. O objetivo consistiu em compreender como os homens e as mulheres se constituem como professores e professoras de Educação Infantil em uma profissão que é considerada “tipicamente feminina”.

Para tal fim, investigamos as trajetórias profissionais de cinco docentes do sexo feminino e dois alunos/estagiários do Curso de Pedagogia da UESC, que naquele momento, atuavam em uma Pré-escola da rede pública do Município de Itabuna–Bahia.

Nessa tentativa, problematizamos a noção de cuidado/educação como princípio indissociável da educação de zero a seis anos e/ou cinco anos e, nessa busca, estudamos outras possibilidades de pensar o trabalho docente com base em categorias como: corpo, sexualidade, brincadeira e movimento.

Da mesma forma como concebemos a creche, a pré-escola também foi compreendida como instituição de caráter educativo, distinta do espaço escolar, familiar e/ou de uma enfermaria/hospitalar, sendo historicamente construída por parte de diferentes segmentos da sociedade civil e de representantes de órgãos públicos, a partir de vários movimentos em torno da criança, do adolescente e da mulher e em razão das transformações ocorridas no contexto da sociedade em geral e da família, em particular, no final do século XX.

O desenvolvimento desse trabalho de investigação nos fez compreender que a associação das necessidades de cuidar do corpo – mediante atividades como alimentação e higiene e outras, associadas à atenção dispensada para tal fim – aos conhecimentos apreendidos por meninos e meninas e às necessárias trocas afetivas tinham como produto, a indossociabilidade entre “cuidar/educar”.

Ao longo dessa investigação, ficou evidente a forte presença do cuidado como parte integrante do trabalho pedagógico das professoras e dos professores que compuseram o grupo em estudo. Embora variasse a centralidade atribuída a essas práticas, elas surgiam como uma referência ideal de um bom trabalho pedagógico com crianças pequenas, com várias significações: atenção e ações concretas frente a aspectos do seu desenvolvimento (emocional, físico, ético, etc), a fim de resolver os problemas detectados e uma postura aberta para outras questões que extrapolavam o cotidiano da Pré-escola Alegria.

Entretanto, constatamos que a presença das práticas de cuidado não era resultante de uma transposição de sentimentos, valores e comportamentos maternos ou domésticos no nível individual, para o interior da Pré-escola Alegria.

Mas, ao elaborarmos estas conclusões, muitas imagens nos vêm à mente. Entre elas, destaca-se, uma cena marcante, percebida no decorrer das investigações. Trata-se da visualização dos professores/estagiários Bruno e Pedro correndo no pátio da Pré-escola Alegria, no encalço dos meninos e das meninas, para que não se machucassem. Nessas imagens, masculino e feminino se articulavam e se completavam.

Ali não apareciam hierarquias ou desigualdades. E, conseqüentemente, outras imagens emergiam. Dentre elas, a tentativa de sabermos quem eram as professoras e os professores que trabalhavam naquela instituição com crianças pequenas? Por que optaram pela Educação Infantil? E como desenvolviam o trabalho docente?

Foi assim, que conhecemos os personagens centrais dessa história: Laise, Daniela, Patrícia, Letícia, Natália, Pedro e Bruno. As experiências vividas durante a infância são aspectos significativos nas decisões e concepções desses e dessas profissionais. Alguns e algumas não tiveram a oportunidade de viver plenamente sua infância, porque precisaram trabalhar desde muito cedo. Daí, a auto-reflexão feita no período das entrevistas, onde era perceptível o desejo de valorizar a infância em suas singularidades.

Isso aconteceu em vários momentos, com dificuldades evidentes que se expressavam em propostas elaboradas por eles e elas, e voltadas para as crianças como, por exemplo, algumas brincadeiras nas quais se percebia a tentativa do resgate do tempo que passou.

Contudo, um dos sujeitos (Laise) relatou que viveu intensamente sua infância brincando muito no quintal da sua casa e na calçada, com outras crianças. Isso demarcou, além de uma grande sensibilidade, uma ampla capacidade de “estar junto” com meninos e meninas, quando era necessário, mas também desenvolveu nessa professora, a habilidade de observar as crianças e o ambiente para intervir, posteriormente, quando a proposta ou o problema assim o exigia.

Nesses relatos e nas observações efetuadas, identificamos que, “experiência” para os dois professores e algumas professoras significava avanço em termos das concepções e do trabalho docente, estando, geralmente, relacionada a uma busca pela formação. O conhecimento era um forte investimento na profissão e adquiria um

especial significado para as professoras e professores. A razão para tal investimento possuía relação com as disputas de poder que geralmente acontecem no interior das pre-escolas e creches.

Quanto aos professores/estagiários, para serem aceitos como professores e obterem o reconhecimento da sua competência, fez-se necessário justificar seus conhecimentos teóricos e aí, residia um aspecto singular da participação masculina: eles estudavam, se esforçavam e em suas participações em eventos na Pré-escola Alegria, demonstravam, de alguma forma, os conhecimentos adquiridos na Universidade, na própria Pré-escola e no seu cotidiano, como pai de crianças pequenas.

Na cultura da creche e da pré-escola, a palavra “experiência”, quase sempre, significa poder e, nesse contexto, se expressa de diferentes formas quando há homens atuando como professores. Como isso - no contexto municipal e regional - só ocorre nos momentos de estágio supervisionado, para os docentes que chegam às instâncias voltadas para crianças pequenas, geralmente o poder se exerce mediante a sua designação, pelas profissionais atuantes e pela direção, para trabalhar com os grupos considerados mais problemáticos, reforçando assim, a idéia de que são as mulheres quem detêm o poder nessas instituições.

Em várias ocasiões ouvimos depoimentos das professoras, da coordenadora pedagógica e da diretora, que foram unânimes em afirmar que esses dois docentes, cada um a seu modo, se superavam e as surpreenderam na forma como exerciam as práticas docentes com as crianças pequenas.

Outro fato muito comum eram os juízos morais impostos por algumas famílias das crianças e, por vezes, por determinadas colegas de trabalho, que veladamente levantavam “suspeitas” sobre a identidade sexual dos docentes, evidenciando-se, assim, os estigmas e preconceitos quanto à idoneidade desses homens.

Como se percebe, a idéia de homem perverso e sexualmente ativo estava presente no imaginário de algumas professoras e de mães/pais. Isso não acontecia sem razão, porque são conhecidos e notórios muitos atos de violência praticados por homens inescrupulosos que abusam do poder do “macho” sobre mulheres e crianças. É o poder de um corpo supostamente forte, contra corpos frágeis.

Ao mesmo tempo, as categorias e quadros de referências disponíveis para legitimar as atividades de cuidado, ainda são articulados a uma percepção elitista, um julgamento moral das crianças e de suas famílias, às necessidades de atendimento à pobreza, ou seja, um quadro de referências marcado pela tradição controladora e moralista das creches e pré-escolas brasileiras, mesclada com elementos das teorias da privação materna e da educação compensatória.

O trabalho realizado com crianças pequenas requer conhecimentos específicos no que concerne ao cuidar/educar. A análise que empreendemos levou-nos a perceber que o vocábulo cuidar ainda era pouco discutido entre a direção, professoras e professores da Pré-escola Alegria e isso propiciou a construção da seguinte hipótese: a carência de debates na Educação Infantil está relacionada ao fato de que cuidar estaria conjugado aos cuidados corporais, em última instância.

De fato, os cuidados com o corpo eram elementos de disputa de poder no cotidiano do trabalho docente. Nas instâncias de Educação Infantil, onde existem auxiliares, são elas que tomam a dianteira quando se faz necessário cuidar ou trazer o corpo das crianças mais próximo do seu.

Com relação aos professores, o cuidado, quando exercido por eles, restringia conhecimentos e saberes que eram de amplo domínio das mulheres, confiscando-lhes, assim, poderes conquistados e socialmente legitimados. A experiência feminina com os cuidados corporais das crianças se diluía de alguma maneira, ante a presença masculina na Pré-escola Alegria.

Aquela suposta experiência com o cuidar estava colocada em xeque e as representações de “feminilidade” e “masculinidade”, tacitamente incorporadas ao espaço da Educação Infantil, estavam sob suspeita. Cabe lembrar que, se para os/as profissionais, o cuidado se constitui em tabu, na Educação Infantil, não o é para as famílias, pois essas concebem o cuidado como todas as demais ações que acontecem na pré-escola e na creche. Aquelas atividades que os/as profissionais denominam educação, as famílias consideram como cuidado.

Mas, afinal, quem ensinava os professores/estagiários a cuidar? Uma das idéias pré-concebidas firmava-se no fato de que são as profissionais que atuam na Educação Infantil quem os ensinam. Isso acontece porque, supostamente, são as

mulheres que dominam tais conhecimentos, em face de suas experiências como mães e donas de casa.

No entanto, havia uma idéia geral entre as profissionais da Pré-escola Alegria reconhecendo que os professores desenvolviam bem estas funções. No caso de Pedro, tal reconhecimento justificava-se pelos fatores inatos e também por suas experiências como pai que foram levadas para a pré-escola. Isso conferia certa legitimidade às suas práticas. Poucos exemplos evidenciaram que aqueles professores aprendiam, de fato, com as colegas.

O desenvolvimento desse trabalho de investigação nos fez compreender que a associação das necessidades de cuidar do corpo – mediante atividades como alimentação e higiene e outras associadas a atenção dispensada para tal – aos conhecimentos apreendidos por meninos e meninas e as necessárias trocas afetivas tinham como produto a indissociabilidade entre “cuidar/educar”.

Em outras palavras, os sujeitos pesquisados assinalaram que era necessário atender as demandas corporais que meninos e meninas evidenciavam, porque eles ainda não conseguiam fazer sozinhos, a maioria dessas atividades. Essas ações são geralmente desenvolvidas por mulheres, que se sobrecarregam e, em razão do modelo culturalmente imposto, não conseguem compartilhá-las.

Os argumentos dos professores Pedro e Laise - referidos no decorrer do trabalho - sobre o cuidar/educar exemplificam o sentido que se quer atribuir à relação “cuidar/educar”. Esse princípio educacional das ações institucionais com crianças de zero a seis anos é necessário para as múltiplas dimensões humanas.

Educar crianças pequenas significa, pois, cuidar delas, permitir-lhes que se expressem por meio de diferentes linguagens, tais como, gesto, dança, movimento, brincadeira, arte, riso, choro, gritos, entre tantas outras. Ou seja, o fato de lambuzarem-se, sujarem-se, molharem-se e secarem-se fazem-nas apreender o mundo. Ouvi-las quando cantam e contam histórias e ouvir-nos quando contamos histórias e cantamos para elas, pode significar educar e cuidar.

Consideramos que é importante para o segmento da Educação Infantil continuar problematizando as questões que norteiam a especificidade da educação de zero a cinco anos e que, o debate sobre os cuidados corporais ainda se constitui em grande impasse.

Mesmo assim, se considerarmos que tais cuidados conformam parte significativa da educação das crianças pequenas e dos/as profissionais que atuam junto a elas, é possível admitir que cuidado/educação não é uma simples justaposição de termos. Cuidado é um dos elementos da educação das crianças pequenas que faz parte do trabalho docente. Talvez, seja procedente o seguinte questionamento: como incorporar o cuidado nos espaços de formação de professores?

Diversas profissões que incluem atividades de cuidado (Assistentes Sociais, Psicólogos, Enfermeiros, etc.) têm incorporado essas práticas no processo de aprendizagem formal, levando-as, assim, para um patamar racional, consciente e sistemático, mesmo que em seu trabalho o profissional mobilize também, elementos aprendidos no campo informal.

Com certeza, isso torna mais fácil refletir criticamente sobre esse fazer, que ganha fundamentação teórica e adquire um outro sentido, dentro de um todo articulado, que o faz parte legítima da prática profissional. Conforme já relatado, como na Educação Infantil esse repertório entra pelas portas do fundo, isto é, informalmente e vinculado culturalmente à feminilidade e à presença de mulheres como maioria, na ocupação, ele (repertório) contribui para desqualificar o trabalho e a profissão.

Além dos aspectos considerados, as freqüentes afirmações de que a profissão é feminina e está sendo inventada em face das singularidades que meninos e meninas de pouca idade possuem, instigou-nos na busca de elementos que pudessem favorecer a compreensão do trabalho docente, tendo como fio condutor, as relações de gênero. Essa tentativa respaldava-se naquela nossa insatisfação em relação à formação acadêmica no curso de Pedagogia, manifestada na fase inicial desse estudo.

E assim, chegamos à conclusão de que a compreensão dos aspectos do trabalho docente que se manifestavam nas práticas das professoras e professores, com maior profundidade, poderia oferecer pistas e levantar algumas questões direcionadas à formação docente daqueles e daquelas que se propõem a trabalhar com crianças pequenas.

Conforme a descrição e análise estabelecidas nesse trabalho, o corpo e sua vinculação com gênero, sexualidade e cuidado são temáticas pouco discutidas nos cursos de formação de professores. Além das informações advindas dos professores estagiários sobre a ausência dessas discussões na Academia, na Pré-escola Alegria, por exemplo, as professoras e os professores sujeitos desse estudo, não reconheciam que, sendo o gênero uma construção cultural, as interações vivenciadas na creche e na pré-escola contribuem para tal construção.

Dessa forma, pontuamos que há vários fatores que precisam ser considerados pelos/as atuais e futuros/as docentes:

a) que a atribuição de gênero – aquela recebida no nascimento e concretizada na visualização dos órgãos sexuais – é insuficiente para a identidade de gênero;

b) Sexualidade não é um tema específico do mundo adulto, nem é um sentimento que se restringe ao corpo, à genitália. Ela é o que pensamos, fazemos e sentimos e como concebemos nossas relações com o outro.

Assim, gênero e sexualidade estão muito próximos, porém gênero é uma categoria que possibilita compreender de que maneira a experiência sexual é vivida por homens e mulheres, em diferentes culturas, tendo em vista que as trajetórias masculinas e femininas são diferentes. Tais diferenças existem não em razão do sexo biológico de seus corpos, mas em função de como as expectativas em relação à experiência sexual estão marcadas pelo gênero.

Nesse sentido, o controle sobre o corpo dos professores e de meninos e meninas continua sendo intenso. Os professores precisam ser homens com “H” maiúsculo e igualmente os meninos. As professoras e as meninas devem ser dóceis, ternas e delicadas. Acima de tudo, devem resguardar seus corpos para a maternidade. Por essa razão, elas desenvolvem uma “timidez corporal” e são privadas de muitas experiências de movimento que lhes ampliariam a visão de mundo e suas possibilidades de brincarem. Isso aponta diferenças e desigualdades de gênero.

Esse estudo também evidenciou questões concernentes à paternidade e maternidade. Para três professoras e para um professor/estagiário, o trabalho docente era enriquecido pelas experiências vividas como mães e pais, da mesma

forma, na experiência como mães/pais, as/os docentes resgatavam conhecimentos apreendidos na Pré-escola. Dessa forma, a “dupla presença” ampliava as concepções de professor/professora e de paternidade/maternidade desmistificando a compreensão de público e privado como instâncias dicotômicas.

Eles e elas ultrapassavam barreiras determinadas pelo público e pelo privado, trazendo para o cotidiano institucional, muitas questões advindas do mundo doméstico e vice-versa. Constantemente, público e privado entrecruzavam-se e assim, foi possível perceber que família e pré-escola não são duas instâncias estanques.

Porém, o vocabulário disponível para falar sobre atividades de cuidado era restrito e quase sempre associado à vida familiar e doméstica. Não havia, como em outras profissões, um vocabulário técnico para descrever o envolvimento afetivo e o vínculo emocional entre professores e crianças pequenas.

Por outro lado, observamos que muitos fatores intervinham para que a “dimensão brincalhona” não fosse evidenciada nas relações entre professoras/es e meninos/as. Dentre elas citamos:

✓ A intensa jornada de trabalho que não se restringia à atuação dos/as docentes naquela instituição. Ela se estendia para outras tarefas que visavam a melhoria do orçamento doméstico ou a formação profissional e ainda para a divisão do trabalho doméstico, pois alguns/algumas profissionais compartilhavam o serviço da casa, com suas companheiras e companheiros.

✓ Além disso, verificamos que os registros, planejamento e elaboração de projetos para a Pré-escola Alegria eram gestados e executados, quase sempre, nos finais de semana, roubando o tempo de lazer e reduzindo as possibilidades de convivência social das professoras. No caso dos professores/estagiários, essa carga horária era potencializada em razão dos seus estudos no Curso de Pedagogia e, por residirem em outros municípios que estão no entorno da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Foi possível perceber também, que trabalhar um período de vinte ou quarenta horas semanais com crianças pequenas, promovia um excessivo desgaste físico, mental e emocional, responsável, muitas vezes, pelo rebaixamento da qualidade do trabalho docente e por situações de stress e depressão.

Além disso, essa ênfase nas dimensões afetivas e relacionais do trabalho docente, como ideal profissional, por vezes, colocava em segundo plano as dimensões intelectuais, mais associadas à masculinidade. Os registros feitos em nosso Caderno de Campo indicavam que as práticas de cuidado exigiam dos/das docentes uma alta dose de disponibilidade emocional.

As dificuldades imanentes à cultura institucional exigem posturas dos professores em que o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional. No caso da Pré-escola Alegria, um dos professores, por vezes, rompia com essa concepção e tentava maior proximidade com as crianças pequenas.

Isso nos faz lembrar que, tomando a masculinidade e a feminilidade como construções de gênero, meninos e meninas são educados desde a mais tenra idade para corresponder a modelos pré-determinados e excludentes, do que é ser homem ou mulher em cada cultura ou sociedade, e os estudos de gênero indicam o modo como aprendemos a diferenciar e a hierarquizar os sexos.

Enfatizamos aqui, que a Educação Infantil, mediante o debate, o aprofundamento da categoria “gênero” e mudanças na formação docente, pode avançar em várias dimensões considerando que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades a serem superadas.

Finalmente, lembrando de alguns fatos que marcaram essa trajetória, pontuamos:

- ✓ O professor Pedro, montando um cavalo feito com cabo de vassoura, no pátio da Pré-escola Alegria;
- ✓ Os passos apressados e o esforço de Bruno para proteger as crianças e dar conta das atividades docentes;
- ✓ As brincadeiras de Natália com as crianças;
- ✓ O passeio de Daniela realizado com as crianças no Shopping da cidade de Itabuna;
- ✓ O empreendimento de Laíze para ampliar sua formação e estruturar o trabalho com as crianças;

- ✓ As considerações de Letícia, que desejava receber afetos das suas crianças;
- ✓ E, finalmente, as lembranças das atividades e da “dureza” de Patrícia em relação às crianças e aos seus familiares.

Essas lembranças tão marcantes nos fazem perceber que o trabalho docente realizado por professores na Educação Infantil, atravessa fronteiras de gênero, desmistifica concepções, redefine posições e aponta para a urgência da incorporação de uma reflexão sobre o cuidado, tanto nas pesquisas educacionais, quanto nos cursos de formação inicial e continuada.

Entendemos que as propostas curriculares devem abordar com criticidade, as práticas de cuidado existentes atualmente, com o intuito de revelar sua historicidade, desvelando-as assim, de pretensos instintos e de explicações naturais.

Da mesma forma e simultaneamente, devem ser discutidos, nesses cursos de formação, os preconceitos moralizantes em relação às famílias dos alunos, as articulações historicamente estabelecidas entre cuidado e feminilidade e as idéias de infância, pré-escola, mulher/homem e família, aí envolvidas.

Também se faz necessário, a criação de espaços coletivos que garantam suporte emocional para que professoras e professores possam enfrentar as exigências do caráter relacional de seu trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas.

Mas, para que isso aconteça é preciso que as pesquisas educacionais se debrucem, de forma menos preconceituosa sobre as práticas de cuidado das professoras e professores da Educação Infantil, contribuindo, assim, para legitimá-las e transformá-las em conhecimento sistemático, que possa ser objeto de reflexão crítica e de difusão.

Não se pode perder de vista que hoje, ainda são vivenciados momentos de transição, de encontro, desencontro e desencanto na área da Educação Infantil, cuja situação peculiar requer propostas flexíveis para a formação em serviço das educadoras atuais e para a formação específica dos futuros educadores.

Para tanto, faz-se necessário a valorização das lutas e dos avanços nessa área, sem atropelar o cotidiano já existente, com mais um “modelo pedagógico” ou

uma “nova proposta” que negue a experiência acumulada, em troca do que se convencionou chamar de atual, moderno ou pós-moderno, iniciando, assim, a superação das dificuldades e das deficiências que ainda persistem.

Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade; aceitar e conviver com as diferenças, sem tornar o sistema dispersivo e/ou excludente; compreender e conceber o espaço educativo, como o lugar do envolvimento, da discussão e da formação dos profissionais que nele atuam, são necessidades prementes.

O atendimento de tais necessidades exige dos setores competentes uma série de ações políticas, pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e contínuas. Todas essas questões, evidentemente, necessitam de recursos financeiros e implicam em ações políticas direcionadas, prioritariamente, para a formação dos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas.

Entretanto, a ênfase das políticas educacionais vigentes, voltadas para a técnica, para a eficiência e para a competitividade, utilizando-se de poucos recursos financeiros e o descaso que tem sido dado à Educação Infantil têm tornado os anseios por uma educação de qualidade para as crianças pequenas e a conseqüente valorização dos seus educadores quase irrealizáveis ou utópicos.

O percurso histórico da Educação Infantil, no Brasil, marcado por uma concepção assistencialista e sanitarista para as creches, e compensatória e preparatória para as pré-escolas; o baixo nível de profissionalização e de formação dos seus profissionais; a dificuldade de compreensão da especificidade do trabalho pedagógico para a faixa etária de zero a seis anos com ênfase no binômio cuidado - educação e a forte discriminação de gênero predominante no interior das creches e pré-escolas, além das diversas questões relacionadas aos espaços físicos e ao vínculo empregatício, não têm favorecido a sua inserção, de fato, como primeiro segmento da Educação Básica.

É preciso que haja um novo olhar sobre a criança e suas/seus professoras/es e que esse olhar os/as perceba e os/as encontre como pessoas, como gente. É necessário também, que se fortaleça o compromisso moral e ético com essa criança como pessoa que chegou ao mundo para viver, para desfrutar da vida, para expressar e expandir o seu potencial e a riqueza do mundo.

Com todos esses elementos, talvez fosse possível proporcionar a aproximação de uma situação onde as crianças tivessem um atendimento de qualidade, numa responsabilidade compartilhada e compreendida como compromisso social, envolta numa relação de cuidado que não significasse opressão, desgaste, desqualificação ou culpa para quem cuida, seja homem ou mulher, na família ou em espaços institucionais.

Sem dúvida alguma, isso se constitui em uma grande utopia, pois a ênfase dada pelas políticas públicas educacionais vigentes, à educação brasileira de um modo geral e à Educação Infantil em especial, além da forte discriminação de gênero predominante nessas instâncias educativas, têm tornado essa realidade cada vez mais distante de ser concretizada.

Finalmente, pelas razões expostas e pelas lacunas existentes, essa é uma história que por todos os elementos destacados, precisa ser reescrita a quatro ou oito mãos, ou seja, é uma história que necessita ser continuada.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 224
- ACKER, Sandra. Gender and teachers work. IN: APPLE, M. (ed.). *Estudos de gênero no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas / Ed. 34, (ed.), n. 21, 1995-1996.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de século, 1995. p.181-210.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, S.Paulo: Papyrus, 1999, 3ª edição.
- ANYON, Jean. Intersecção de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas, as ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. FFC, 1990.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARCE, A. *Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos*. Dissertação de mestrado. Campo-Grande, MS: UFMS, 1987.
- _____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, julho, p.167-184, 2001.
- ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ÁVILA, Maria José. *As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2002.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2. São Paulo, mai/ago, 2004.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane. *Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 2000.
- BARBIERI, T. Sobre la categoría género. Una introducción teóricometodológica. In: AZEREDO, S., STOLCKE, V. (Coords.). *Direitos reprodutivos*. São Paulo: FCC/DPE, 1991. p. 25-45.
- BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado. O Mito do Amor Materno*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1993.
- BAZÍLIO, Luis e KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo. Cortez, 2003.

- BECCHI, Egle. Por uma pedagogia do bom gosto. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p.123-140.
- BELOTTI, Elena. Educar para a submissão: o descondicionalismo da mulher. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1994.
- BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. A enquete e seus métodos: a entrevista. In: SINGLY, François de (Org.). *L'Enquête et les méthodes: l'entretien*. Tradução Greice Menezes. Paris: Ed. Nathan, 1992.
- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do Humano - Compaixão Pela Terra*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (Org.). *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BONDIOLI, Anna (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 123-140.
- BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan (Edit.). *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosas dos tempos, 1997. p. 19 -41.
- BOURDIEU, Pierre .As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- _____.A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.).*Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 156-183.
- BOURDIEU, Pierre. (Org.). Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1999.
- _____. A dominação Masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p 133-184, jul./dez. 1995.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional: lei 9394/96*. São Paulo: Sinpeem, 2000.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF 1999.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, out. 1988.
- BRASIL. Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a Proteção Integral da Criança e do Adolescente. Brasília, DF 1990.
- BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. 2004. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de gestão da Secretaria de Educação Básica. 2005c. MEC: Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de educação infantil*: proposta. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONFMAN, Ana Vázquez / MARTÍNEZ, Isabel. *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós, 1996.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUN, Sandra (Org.). *Gênero, democracia esociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34/FCC, 2002.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria. R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p.67-104, jul. 2000.

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. MEC/COEDI; Brasília, 1994.

CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, Marília. Ensino: uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.11 maio/ago. 1999.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n.2, p. 406-424, 1998.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. *A Educadora de Creche e a construção de uma identidade profissional*. 1999. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

_____. *Educação infantil: Percursos, Percalços, Dilemas e Perspectivas*. Ilhéus – Bahia, Editus, 2003.

_____. *Educação infantil: Percursos, Percalços, Dilemas e Perspectivas*. Ilhéus – Bahia, Editus, 2007.

CATANI, Denise; BUENO, Belmira; SOUZA, Cynthia. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: *A VIDA e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 45-64.

CERISARA, Ana B.; ROCHA, Eloísa; SILVA Filho, João J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 207-230.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Revista Perspectiva*, Florianópolis, número especial, p. 11-22, dez.1999.

CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: Rosaldo, Michelle; LAMPHENE, Louise. *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CONNEL, Robert. Políticas de Masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 185-206, 1995.

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

CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Cia das Letras, 1991. v. 4, p. 413-611.

CRUZ, Elizabete. *A educação sexual e a formação do educador de creche e pré-escola*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S. P.1996.

DAUSTER, Tânia. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez, 1989.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio: educação infantil*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.6-9, abr./jul. 2003.

DOMINICÉ, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. In: Nóvoa, António (Org.). *Vida de Professores*. Lisboa: Porto, 1992.

DUBET, François / MARTUCCELLI, Danilo. *l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

ERICKSON, Frederick. Métodos culiativos de investigación de la enseñanza. In: "Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação". Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993.

ERGAS, Yasmine. O sujeito mulher: o feminismo dos anos (1960-1980).In: DUBY, George, PERROT, Michelle (orgs.) *História das mulheres no Ocidente*, v.5. Porto. Afrontamento, São Paulo, Ebradil, 1991.

FANTASMA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 1988

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. *Educação infantil pra que te quero*. Porto Alegre. UFRGS/ , 1998. p.51-56.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FONSECA, Cláudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

_____. Quando cada caso NÃO é um CASO: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p.58-78, jan./abr.1999.

FRABBONI, Franco. A Pedagogia: A infância e a sua escola. In: Zabalza, Miguel (Org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed,1998.

FRANCHETO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Antropologia e Feminismo. *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, Rio de Janeiro, n.1,1981.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempo, [s.d].

GHEDINI, Patrícia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 189-210.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. Os Nomes da Infância. *Revista proposições*. UNICAMP, v. 10, n. 1(28) março, 1999.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, Jerusa Vieira. *Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,1986 (tese doutoramento).

GROSSI, Miriam (Org.). *Trabalho de campo e subjetividade*. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1992.

_____. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em primeira mão*, Florianópolis, n. 26, 1998.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. *Pro-posições*, Campinas, v.17, n. 3, p. 37-50,1996.

HIPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo, Ática, 2001.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio. *O que ler na Ciência Social brasileira*. São Paulo: Sumaré, 1999. (Sociologia, 2).

HUNT, L. Revolução Francesa e Vida Privada. In: DUBY, G. & ARIÈS, P. (Orgs.) *História da Vida Privada – da Revolução francesa à Primeira Guerra*. 5ª. Edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1991, v. 4, p. 21-52.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo, Scipione, 1996.

IZQUIERDO, Maria Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: ILANOVA, Mercedes (Comp.) *Pensar las diferencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona/Institut Catalá de la Dona, 1994.

JENSEN, Jitte. *Men in childcare services: a discussion paper*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “MEN AS CARERS: TOWARDS A CULTURE OF RESPONSABILITY, SHARING AND RECIPROCITY BETWEEN GENDERS IN THE CARE AND UPBRINGING OF CHILDREN”.1993, Ravena, Itália. *Anais...* Ravena, Itália: [s.n.], 1993. Comunicação apresentada.

KRAMER, Sonia et al (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C. KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

KUHLMANN Jr. Moisés *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAUS, Cynthia. La bicatégorization par sexe à l'épreuve de la science. Les cas des recherches en biologie sur la détermination du sexe chez les Humans. In: GARDEY, D.; LOWY, I. *L'invention du naturel, les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Tradução de Marlene Tamanini. Paris: Éditions des archives contemporaines; Berkeley: États Unis, 2000.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge & LARA, Nuria P. (orgs.). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LESSARD - HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, GÉRARD, Boutin. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, Epistemologia e Sociedade, 1990.

LOURO, Guacira. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; . Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teorias e Educação*, Porto Alegre, n. 6, ago./dez. 1992. p. 53-67.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das Ciências Humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza. (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999. p. 31-39.

LUDKE e ANDRÉ. Sobre a socialização profissional dos professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 99, p. 5-15, novembro, 1996.

_____. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola. (p. 16-31). In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

MACHADO, Maria L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110. p. 191-203, jul. 2000.

MACHADO, Lia. Estudos de gênero: para além do jogo entre intelectuais e feministas. In: SCHPUN, Mônica (Org.). *Gênero sem fronteiras*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997.

MAISTRO, Maria A. *As relações creche-famílias: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-posições*, Campinas, SP, v.10, n.1, p. 75-98, 1999.

MARANHÃO, Damaris. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. N. 111, p.115-133, dez. 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º. grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *A Abordagem Etnográfica Na Investigação Científica*. Espaço, Rio de Janeiro: N. 16, P. 42-59, Jul./Dez., 2001.

MAYEOFF, Milton. *On Caring*. New York: Harper and Row, 1971. Tradução: Lopes, Magna, Rio Grande do Sul, Unisinos, 2003.

MEYER, Dagmar. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta; MEYER, Dagmar; WALDOV, Vera. *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 9-27.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: *Profissão Professor*. Lisboa: Porto, 1995.

MONJARDIM, Ângela e PINEL, Hegel. Imaginário materno acerca do gênero masculino como educador infantil e especial, em espaços tradicionalmente femininos. *Cadernos de Pesquisa da UFES*. Vitória, ES, v. 5, n. 5, 1996.

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

MONTESSORI, Maria. *A formação do homem*. Rio de Janeiro: Portugalia. s. d.

NASCIMENTO, Maria E. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Ed. UFSCAR; Florianópolis, Ed. UFSC, 1999.

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

- NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista da faculdade de Educação*. São Paulo, v.21, n.2, p. 119-137, julho/dezembro, 1995.
- NODDINGS, Nel. *O CUIDADO. Uma abordagem feminina à ética e à educação moral*. Tradução de Lopes, Magna, S. L. Rio Grande do Sul, Unisinos, 2003.
- _____. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Bekerley: University of California Press. 1984.
- NOLACO, Sócrates (Org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo, Cortez, 1984.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 109 -139,1991.
- NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto, 1995.
- NUNES, Ângela. *A sociedade das crianças A`uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Cultural, 1999.
- OLIVEIRA E SILVA, Isabel. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.v. 85.
- ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de educação infantil. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v.15, n.28, p.12-18, jul/dez. 1997.
- _____. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas: Papyrus, 2000, p. 15-30.
- PERROT, Michelle. Entrevista com Scheila Scvarzman. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n.4, p.29 -36,1995.
- _____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 93-111.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PESTALOZZI, J. *Cartas sobre educacion infantil*. Traducción José M. Q. Cabanas. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.
- ROCHA, Eloísa. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002, n.17, p. 67-88.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v 15, n.28, p.28 -34,1999.

ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el processo etnográfico. *Documento de investigaciones Educativas*. Centro de Investigación y de Estudio Avanzados, IPN, México, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. IN: *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994^a. 20, p.5-57.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Cristina. Mulheres na Escola. *Cadernos de Pesquisa*: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 80 p.62-64, fev.1992.

ROSEMBERG, Fúlvia Educação formal, mulher e gênero no Brasil Contemporâneo. In: *Revista de Estudos feministas*, Florianópolis: Ed. Mulheres, vol.9, nº 2, 2001, p. 515-540.

_____. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Ano 1. N.1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

SAPAROLLI, Eliana C. L. *Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1997.

SCRATON, Sheila. Educación física de las niñas: un enfoque feminista. Madrid: Marata, 1995.

SEGALEN, Martine. *Ritos e rituais contemporâneos*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, Maria Amelia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 2000.

SAPAROLLI, Eliana. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SARACHO, Olivia; PETERS, Donald. (Org.). *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York: Teacher College Press, 1988. p. 105-116.

SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da infância: mapa dos conceitos*. 2006. Resenha disponível: <http://www.ced.ufsc.br/%7Ezeroseis/resenha14.html>. Acesso em 03 de março de 2007.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E AÇÃO, 5. 2002, Braga, Portugal. *Anais...* Braga, Portugal: [s.n.], 2002.

_____. Educadoras de infância: uma profissão feminina ou uma profissão construída no feminino? In: CONGRESSO EM BUSCA DA HISTÓRIA DAS MULHERES. AIHM. 2001, Porto, Portugal. *Anais...* Porto, Portugal: [s.n.], 2002.

- SARMENTO, M.J. & PINTO, M. *As Crianças: Contextos e identidades*. Braga, Portugal. *Coleção Infância*, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- SARTI, Cynthia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p. 38-47, fev.1988.
- SAYÃO, Déborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. (Tese de Doutorado). PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005, p. 221.
- _____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. In: *RBCE*, Campinas/SP, jan. 2002, p. 55-68.
- _____. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano1, p. 45-47, abr./jul. 2003. Educação infantil.
- SCOTT, Joan. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Mulheres, 2002.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, jul./dez.1995. Gênero e Educação.
- SEGALEN, Martine. *Ritos e rituais contemporâneos*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- SEIFERT, Kelvin. Men in early childhood education. In: SPODECK, Bernard; SARACHO, Olivia; PETERS, Donald. (Org.). *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York: Teacher College Press, 1988. p. 105-116.
- SILVA, I. de O. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. SP, Cortez Editora, 2001.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução e objeto do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.7-32, mar. 2001.
- SOIHET, Rachel. Violência Simbólica: saberes masculinos e representações femininas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 5, n.1, p-7-30,1997.
- SORJ, Bila. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/Ed. 34, 2002. p. 97-108.
- STOLLER, Robert. *Masculinidade e feminilidade: apresentações de gênero*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- SOUZA, Cíntia Pereira de et alli. Memória a autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n.2, p. 61-76, maio/junho/julho/agosto, 1997.
- SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense/SMC/SP, 1991.
- SPAGGIARI, Sergio. Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. *Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva* Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.
- TAMANINI, Marlene. *Novas tecnologias reprodutivas conceptivas à luz da bioética e dos estudos de gênero: casais e médic@s no sul do Brasil*. 2003. 363f. Tese

(Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TARDIF, Maurice et LESSARD, Claude. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações*. Tradução Kreuch, João. Petrópolis, Vozes, 2005.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. et alli. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-33, 1991.

TEIXEIRA, Rita A. (Org). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

TERZI, Nice & CANTARELLI, Maria Luisa. PARMA: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre, ArtMed, p. 105-116, 2002.

THOMAS, Carol. De-constructing concepts of care. *Sociology*, v. 27, n. 4, p. 649-669, nov. 1993.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. In: Costa, M.C.V. *Escola básica na virada do século*. P.Alegre, FAGED/UFRGS, 1995.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*. Campinas.

VIANNA, Claudia. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. IN: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes plurais: novos Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas / Ed. 34, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). IN: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas / Ed. 34, 1998.

_____. WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. trad. Heloysa Dantas de Souza

VIEIRA, Livia M. F. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pró-posições*. v. 10 n.1 (28), p.28-39, mar., 1999.

WALLON, Henri. *As Origens do Caráter na Criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.

WEISS, Elfy Marfrit Göhring. O cuidado na educação infantil – contribuições da área da saúde. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 99-108, jan./jun. 1999.

WILLIAMS, Christine. *Still a man world: men who do "women work"*. Berkeley: University of California Press, 1995.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia (orgs.): *Itinerário de pesquisa: perspectiva qualitativa em sociologia da educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXOS

ANEXOS I

A – QUESTIONÁRIO: DADOS GERAIS DA PRÉ-ESCOLA

PRÉ-ESCOLA ALEGRIA

Nº de crianças _____ Matutino _____ Vespertino: _____

Professoras(es) lotadas(os): Tempo integral _____ Matutino _____ Vespertino _____

Professoras(es) em sala de aula: 20horas _____ 40horas _____ Total _____

Professoras(es) de Ed. Física: () sim () não 20 horas _____ 40 horas _____

Professoras(es) exercendo outras funções: () sim () não

() Direção da pré-escola 20 horas _____ 40horas _____

() Vice-direção 20 horas ----- 40 horas

() Coordenadora(es) da Pré-escola 20 horas _____ 40 horas _____ não tem _____

() Outras atividades administrativas: _____ 20 horas _____ 40 horas

Auxiliar de ensino: () sim não ()

30 horas _____ 40 horas _____ substituta () efetiva ()

Auxiliares de sala em outras funções ()

Quais:

B.QUESTIONÁRIO: Dados Individuais das(os) Professoras(es)

Nome:

Idade: Sexo

Etnia

Estado civil

Tem filhos: () sim () não

Idade dos filhos

Tem ou já teve filhos na pré-escola em que trabalha : () sim () não

Mora no Bairro da pré-escola: () sim () não

Composição familiar: () pai, mãe, irmãos, outros

() marido, filhos, outros

() filhos

() outros.....

Renda familiar: () 1 salário mínimo a 4 salários mínimos

() 5 a 10 salários mínimos

() 11 a 15 salários mínimos

() outros

() Sem renda familiar

Função que exerce na pré-escola () auxiliar de sala

() professor (a)

Categoria funcional: () professora substituta

() auxiliar de sala

() outras.....

Situação funcional: () efetiva

() substituta

Tempo de serviço na Prefeitura Municipal.....

Tempo de serviço na pré-escola :.....

Lotada na Sec. de Educação : () sim () não () outra

Lotações anteriores:.....

Tempo de permanência em cada local de trabalho_____

Empregos anteriores: () sim não ()

Quantos_____ Quais.....

Por quanto tempo:_____

Turma em que atua _____ N^o de crianças _____

Salário: () 1 salário mínimo () 2 salários mínimos

() 3 salários mínimos () 4 salários mínimos

() outros.....

Formação: () 1º grau incompleto

() 1º grau completo

() 2º grau incompleto

() 2º grau magistério

() 2º grau + adicionais pré-escolar

() 2º grau outras habilitações

() 3º grau incompleto

() 3º grau (Pedagogia)

() 3º grau (Pedagogia pré-escolar)

() 3º grau (Pedagogia/ outra habilitação)

() 3º grau (outros cursos)

ANEXO II

ENTREVISTA (Nº 1) COM AS(OS) PROFESSORAS (ES)

- Como e quando começou a trabalhar?
 - Porque escolheu este trabalho?
 - Como e quando resolveu ser professora de educação infantil?
 - Escolheria de novo esta profissão, a partir do que tem vivido? Como definiria seu trabalho?
 - Com qual faixa etária prefere trabalhar? Porque?
 - Quais seus trabalhos anteriores a este?
 - Como definiria seu trabalho na pré-escola?
 - Se tivesse que dar um nome à sua profissão, qual daria?
 - De que mais gosta em seu trabalho? E de que menos gosta? Gosta de crianças?
 - O que significa ser criança?
 - Como se relaciona com as crianças? E com as mães (pais) das crianças?
 - Sente algum conflito entre ser professor(a) ser mãe/pai?
 - Como se relaciona com as demais professoras? E com os outros profissionais?
 - Qual a diferença entre ser professor (a) e mãe/ pai?
 - Se pudesse mudar alguma coisa no seu trabalho, o que mudaria?
 - Como se sente ao lado de um professor/a de outro sexo?
- . Você acha que um professor pode realizar atividades com as crianças pequenas com a mesma competência das mulheres professoras? Por que?

- O que é necessário para ser um (a) bom/ boa professor(a)? E para ser uma boa mãe?
- O que é preciso para realizar um bom trabalho na pré-escola?
- Acha a pré-escola importante para as crianças? Seus filhos estudam nessa Pré-escola? Por quê?

ENTREVISTA Nº 02 COM AS (OS) PROFESSORAS (ES) DA PRÉ-ESCOLA

01. Como é o seu trabalho cotidiano na pré-escola? Você tem liberdade para realizá-lo?

02. Os pais, a coordenação e a direção interferem no seu trabalho de rotina? De que forma? Quando?

03. As atuais políticas públicas fomentadas para a educação infantil no Município de Itabuna interferem positiva ou negativamente? Por quê?

04. O que significa cuidar para você?

- Como se aprende a cuidar?
- Os professores do sexo masculino devem cuidar das crianças pequenas?
- O que você entende, efetivamente, sobre a prática do cuidado em sala de aula?
- Quais os recursos que você dispõe para a realização dessas práticas?
- Como se definiria em seu trabalho?
- O que mais lhe agrada nele? O que mais lhe frustra?
- Com qual faixa etária se identifica mais?
- Quais as dificuldades que enfrenta no seu trabalho?

05. Você se sente competente para o exercício da profissão de educador/a de criança de 4 a 6 anos? Por quê?

06. Os cursos de formação existentes preparam para o trabalho com essas crianças pequenas?

- O que falta?
- E quanto à sua formação? Quais os cursos que lhe ajudaram a ser melhor professora/professor?
- A gente já nasce boa professora ou aprende a ser?

- Como se aprende?

07. Quais os saberes que você dispõe para cumprir suas tarefas?

08. Quais as conseqüências para as crianças, de uma prática pedagógica articulada com as normas de cuidado?

09. Haveria efeitos diferenciados dessas práticas sobre os meninos e as meninas?

10. O preparo para o trabalho doméstico e a maternagem exerce algum tipo de influência sobre sua vida profissional?

ENTREVISTA Nº 3

Tópicos Para Entrevistas Com Professoras e Professores: Suas Trajetórias

1. Como ela (ele) se relaciona consigo própria e com a criança que foi:

Como foi a sua infância?

- Quais as coisas boas de que se lembra? O que foi ruim?
- Do que não gosta de lembrar?
- Que tipo de criança você foi?
- Como você se definiria?
- Como era sua relação com os adultos com quem convivia?
- Que tipo de relação predominava?

2. Como ele/ela se relaciona com a/o adulta/o que é hoje:

- Como escolheu ser professor/professora? Por que?
- Como se definiria em seu trabalho?
- O que mais lhe agrada nele? O que mais lhe frustra?
- Com qual faixa etária se identifica mais?
- Quais as dificuldades que enfrenta no seu trabalho?
- Se tivesse que definir para alguém o seu trabalho como o faria?
- Como é sua vida fora da pré-escola? Tem filhos?
- Como você define o ser mãe?
- E o ser professora/? Como você definiria sua atividade?
- Qual o melhor nome para ela?
- Como você descreve a sua função?
- Você considera as habilidades atribuídas à natureza feminina, como sendo importantes para o seu trabalho profissional? Por quê?

- Você concorda com a idéia existente no senso comum de que a tarefa de educar crianças pequenas corresponde a uma natureza feminina? Por quê?

3. Como ela/ele com o que pretende ser:

- Pretende continuar nesta profissão?
- Que alterações gostaria de fazer?
- O que espera da sua vida? Qual seu sonho pessoal?
- Se pudesse mudar de profissão mudaria?
- Se pudesse mudar algo no "ser professor/professora de pré-escola" o que mudaria?

4. Como se relaciona com as mães/pais/avós

- Quais os principais conflitos, dificuldades encontradas no relacionamento com elas? Como você vê o papel da Pré-escola junto às famílias?
- Qual o papel da mãe e do pai na formação dos filhos?
- Qual deveria ser o relacionamento ideal entre você e as mães/pais dos seus alunos?
- As mães/pais, avós atrapalham ou ajudam no seu trabalho? Por quê?

5. Como se relaciona com as crianças:

- O que mais a incomoda nas suas relações com elas?
- Com qual faixa etária prefere trabalhar? Por quê?
- Com qual faixa etária prefere não trabalhar?
- Que tipo de criança mais incomoda? Como você reage a isso?

ANEXO III

Tópicos Para Entrevistas Com a Direção e Coordenação

- Como você vê o papel da pré-escola junto às famílias?
- Qual o papel da mãe e do pai na formação dos filhos?
- As mães/pais, avós atrapalham ou ajudam no seu trabalho? Por quê?
- Como você descreve a sua função?
- Você concorda com a idéia existente no senso comum de que a tarefa de educar crianças pequenas corresponde a uma natureza feminina? Por quê?
- O professor do sexo masculino atrapalha as atividades da Pré-escola?
- Qual o tipo ideal do professor/professora de crianças de pequenas?
- Como se definiria em seu trabalho?
- O que mais lhe agrada nele? O que mais lhe frustra?
- Com qual faixa etária se identifica mais? Quais as dificuldades que enfrenta no seu trabalho?
- Você se sente competente para o exercício da profissão de diretora/coordenadora de criança de 4 a 6 anos? Por quê?
- Os cursos de formação existentes preparam para o seu trabalho com essas crianças pequenas?
- O que significa ser criança?
- Como se relaciona com as crianças? E com as responsáveis pelas crianças?
- Sente algum conflito entre ser diretora/coordenadora e ser mãe?
- Como se relaciona com as demais professoras? E com os outros profissionais?

ANEXO V

1.TÓPICOS PARA O QUESTIONÁRIO COM PAIS/MÃES/AVÓS

- Idade;
- Ocupação;
- Escolaridade;
- Bairro de moradia;
- Tipo de moradia;
- Tipo de emprego;
- Numero de pessoas que residem com eles/elas;
- Grau de parentesco com as crianças.

2 TÓPICOS PARA A ENTREVISTA COM PAIS/MÃES/AVÓS

- ✓ Conceção de criança e infância;
- ✓ Como os familiares concebiam o trabalho docente desenvolvido na Pré-escola;
- ✓ O que significava a presença das crianças na Pré-escola;
- ✓ Levantamento dos problemas ligados à pré-escola;;
- ✓ Pontos de vista sobre as professoras;
- ✓ Pontos de vista sobre a presença dos professores/estagiários na Pré-escola
- ✓ O que gosta e não gosta na Pré-escola.