

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARMEN LÚCIA DE SOUSA LIMA

**FAZERES DE GÊNERO E FAZERES PEDAGÓGICOS: COMO SE
ENTRECRUZAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

TERESINA-PI

2008

Carmen Lúcia de Sousa Lima

**FAZERES DE GÊNERO E FAZERES PEDAGÓGICOS: COMO SE
ENTRECRUZAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra, sob a orientação da Prof^{ta} Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA-PI

2008

CARMEN LÚCIA DE SOUSA LIMA

**FAZERES DE GÊNERO E FAZERES PEDAGÓGICOS: COMO SE
ENTRECRUZAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Alves do Bomfim -UFPI
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Abreu Astigarraga – UVA/Sobral - CE
Examinadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito – UFPI
Examinadora

Aos meus pais que me deram a vida e me proporcionaram o acesso ao saber,

Ao meu pequeno grande amor, Pedro Vitor, fonte de inspiração na realização desse trabalho.

A todas as crianças, em particular àquelas que sofrem violências como a menina “Isabella”, cuja infância foi interrompida por uma atitude de crueldade.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível graças a ajuda do ser maior, Deus, que guiou todos os meus passos durante essa caminhada;

A Nossa Senhora, pela proteção materna e que com a permissão do Pai me guarda em todas as horas;

Ao meu pai, Raimundo (*in memoriam*) que mesmo não estando mais em nosso convívio, permanece em mim, me fortalecendo, me incentivando, vibrando com as minhas conquistas, como sempre o fez;

À minha mãe Lúcia pelo cuidado e carinho durante esse processo;

A toda a minha família, irmãs, irmão, cunhados, cunhada, sobrinhos e sobrinhas, que sempre torceram por mim;

À minha afilhada Ana Patrícia (minha pretinha) incansável colaboradora;

Ao meu companheiro Marcos, que nas minhas ausências soube entender e cuidar bem do nosso pequeno;

Ao pequeno Pedro Vitor, pois foram as suas constantes reclamações e protestos, que me fizeram vestir a couraça da indiferença me enchendo de força e coragem para seguir adiante;

À minha orientadora, professora Doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim (Professora Bomfim), pela relação de amizade, respeito e confiança e que, com a sua sensibilidade e competência soube conduzir-me nesse desafio intelectual;

À professora Doutora Ana Beatriz de Sousa Gomes pela disponibilidade e que nos momentos de incertezas, soube apontar caminhos seguros;

Às professoras Doutoras Maria Vilani Cosme de Carvalho, Maria Lídia Medeiros de N. Pessoa e Dr^a. Olivette Rufino Borges Prado Aguiar pelas excelentes contribuições na banca de qualificação;

À professora Doutora Ana Valéria Fortes Lustosa pelo apoio e escuta amiga;

À professora Doutora Maria de Fátima Uchoa, grande incentivadora;

A todos/as os/as professores/as do Mestrado em Educação;

A todos/as os/as colegas da 13^a turma do Mestrado em educação pelo companheirismo e apoio que tornaram esse processo menos solitário e, em especial pelos/as amigos/as que construí: Ronaldo, Marilde, Ozita, Afrânio, Geraldo, Malvina, Reijane, Magna dentre outros...

As amigas, Eliana Alencar, Maria Carmen Bezerra e Lidiane pela amizade e colaboração;

À banca examinadora, constituída pelas professoras Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim, Prof^a. Dr^a. Andréa Abreu Astigarraga e Prof^a. Dr^a.Antonia Edna Brito pela leitura crítica e sugestões que seguramente enriquecerão nosso trabalho;

Aos professores e professoras sujeitos desta pesquisa pela disponibilidade e colaboração;

À SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) pelas informações fornecidas;

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Antonio Dílson Fernandes pelo apoio e incentivo;

À Penha pela competente revisão;

Às colegas da Escola Municipal Nau Cidadã pela compreensão;

Aos membros do NEPERG – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Relações de Gênero pelas contribuições e reflexões acerca da temática.

RESUMO

A análise das relações de gênero construídas no interior da escola considera que esta é, também, produtora e reprodutora de conceitos e estereótipos de masculinidade e feminilidade, conceitos esses construídos pela sociedade e que influenciam na construção dos papéis sexuais e nas práticas educativas de professoras e professores que atuam na Educação Infantil. Essas práticas são permeadas pelas relações de gênero e construídas social e historicamente a partir de atributos ligados ao cuidado, à maternagem e aos referenciais domésticos, características naturalmente atribuídas ao sexo feminino, que podem contribuir, sobremaneira, com a pouca presença de homens no magistério infantil. Com base nessas considerações, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo estudo de caso, com o objetivo de investigar o fazer pedagógico no magistério infantil e a relação deste fazer com o gênero. Desenvolvemos para isso um estudo empírico em quatro CMEI'S, através de pesquisa de campo e estudo teórico, tomando como referência autoras/es como Scott (1990), Louro (1997), Carvalho (1999), Cerisara (2002), Kuhlmann Jr. (1998), Almeida (1998), Rosemberg (1994), entre outros que nos ajudaram a compreender o fazer docente no magistério infantil, a partir de questões relacionadas ao gênero, como o papel das mulheres e dos homens na educação. Os estudos de Tardif (2002), Freire (1996) e outros, nos deram importantes contribuições nas questões relativas aos saberes necessários para o desenvolvimento da prática docente no magistério infantil. O estudo empírico contou com a participação de três professoras e dois professores. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a observação livre, ao lado do diário de campo e da entrevista semi-estruturada. Para a análise e interpretação dos dados, empregamos o método hermenêutico-dialético. Os resultados encontrados nos indicam que o fato de o magistério infantil ser composto majoritariamente por mulheres não é o que determina o fazer docente nesse campo de trabalho. Trata-se de uma atividade que pode ser exercida tanto por mulheres como por homens, de forma diferenciada, pois identificamos nessa investigação que o tipo de atendimento pela faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos nos CMEI'S está associado à aceitação ou não de homens como educadores. Quanto menores as crianças maior a aceitação de mulheres e mais difícil a aceitação de homens. Isso nos levou a pensar que esse modelo de atendimento, bem como a organização do trabalho nas instituições de Educação Infantil pesquisadas estaria estimulando o preconceito existente na sociedade com relação aos homens que desejam atuar na Educação Infantil.

Palavras - Chave: Gênero. Cuidado. Maternagem. Fazer docente.

ABSTRACT

The analysis of gender relation done in door the school consider that this is, too, procuder and reprocer of concepts and stereotypes of masculinity and femininity. These concepts are produced by society and that influence in the construction of sexual roles and educational practices by teachers that act in the Kindergarden. These practices are permeated by the gender relation and social and historically constructed after attributes linked by care, maternagem and domestics referentials, characteristics naturally credit to the female sex, that may contribute with the little men presence in the Kindergarden. On the strength of these considerations, we did a quality research, with the purpose of to analize the pedagogic work in the Kindergarden and this relation with gender. We did an empiric study four CMEI'S, by the out door research and the theoric, having with reference the authors like Scott (1990), Louro (1997), Carvalho (1999), Cerisara (2002), Kuhlmann Jr. (1998), Almeida(1998), Rosemberg (1994), and others that helped us to understand the teacher work in the Kindergarden, after the questions related to gender, how the role of man and woman in education. The study of Tardif (2002) and Freire (1996) and others, gave us importants contributions in the questions related to the necessary knowledge needed to the development of teacher work in the Kindergarden. The empiric study had the participation of three formale teaches and two mole teachers we used the free observation and the rollcall and the interview semi-structured. For the analyse and interpretation of the data, we used the hermetic – dialetic- methody. This activity can be done or for women either for men, in a different way, because we saw in this investigation that the kind of work in this ape group of zero to three and four years old in the CMEI'S is associated to the acceptance or not of men like educatores. The smaller the children are the more the acceptance of women and more difficultt the acceptance of men. It leds us to think that this model of answering, and the work organization in the model Kindergarden institutions researched could be stimulated by the prejudice in the society in relation to men that want to act in the Kindergarden.

Key-Words: Gender. Care. “Maternagem”. Teacher work.

LISTA DE SIGLAS

AMBEV – Companhia de Bebidas das Américas

CCE – Centro de Ciências da Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EUA – Estados Unidos da América

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEPERG – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Relações de Gênero

PMT – Prefeitura Municipal de Teresina

PSH – Programa de Subsídio Habitacional

RECNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SDU – Superintendência de Desenvolvimento Urbano

SEMCAD – Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UFPI – Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Mapeamento categorial.

Foto 01: Fachada lateral CMEI - Sul I.

Foto 02: Parquinho utilizado para recreação CMEI - Sul I.

Foto 03: Acolhida no pátio no CMEI - Sul I.

Foto 04: Fachada principal do CMEI - Sul I.

Foto 05: Fachada principal do CMEI - Leste.

Foto 06: Atividade com desenho CMEI - Leste.

Foto 07: Recreação no pátio CMEI - Leste.

Foto 08: Atividade: A hora da história CMEI - Leste.

Foto 09: Fachada do CMEI - Sul II.

Foto 10: Brinquedoteca do CMEI - Sul.

Foto 11: Cartaz de boas vindas localizado no pátio.

Foto 12: Fachada principal do CMEI - Norte.

Foto 13: Cantina CMEI - Norte.

Foto 14: Professor cravo e crianças na hora do recreio CMEI - Sul II.

Foto 15: Professor lírio com crianças em atividades lúdicas CMEI - Norte.

Foto 16: Crianças no CMEI - Leste II brincando no pátio

Foto 17: Atividades de cuidados básicos-alimentação

Foto 18: Atividades de cuidados básicos-sono.

Foto 19: Atividades de cuidados básicos-troca de fraldas.

Foto 20: Atividades de cuidados básicos-banho.

Foto 21: Chamadinha - berçário CMEI - Leste.

Gráfico 01: Formação profissional.

Gráfico 02: Função ocupada por professores e professoras em todos os níveis de ensino, de acordo com o sexo. Nível nacional.

Gráfico 03: Função professor em relação ao sexo. Nível Teresina.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Perfil das crianças atendidas por faixa etária CMEI - Sul I.

Quadro 02: Perfil das crianças atendidas por faixa etária CMEI - Leste.

Quadro 03: Rotina do berçário CMEI - Leste.

Quadro 04: Perfil das crianças atendidas por faixa etária CMEI - Sul II.

Quadro 05: Perfil das crianças atendidas por faixa etária CMEI - Norte.

Quadro 06: O perfil das professoras com relação ao sexo, vínculo de trabalho, tempo de magistério e formação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 – METODOLOGIA	23
1.1 O trilhar de uma caminhada.....	24
1.1 O percurso de acesso às escolas	28
1.2 Tempos e espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil	29
1.2.1 Primeira Estação: Centro Municipal de Educação Infantil Sul I	31
1.2.2 Segunda estação: Centro Municipal de Educação Infantil Leste	36
1.2.3 Terceira estação: Centro Municipal de Educação Infantil – Sul II	39
1.2.4 Quarta estação: Centro Municipal de Educação Infantil – Norte	41
1.3 Os sujeitos da pesquisa	44
1.4 Os procedimentos de coleta de dados	46
1.4.1 Observação e Diário de Campo	47
1.4.2 Entrevista	48
1.4.3. Primeiros passos da análise	49
2 – A DIMENSÃO DO CUIDAR NA PRÁTICA DOS (AS) DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
2.1 Contextualizando a infância e a educação infantil.....	53
2.2 O cuidar no magistério infantil: uma atividade masculina ou feminina?.....	64
2.2.1 Cuidado e carinho atributos essenciais na prática do magistério infantil	67
2.2.2 Cuidado físico como inerente à educação infantil.....	76
3 – OS SABERES DO MAGISTÉRIO INFANTIL	82
3.1 Universo doméstico e o universo escolar	83
3.1.1 Saberes domésticos ou de experiências de vida.....	85
3.1.2 Saberes da formação e da experiência pedagógica	93
3.1.3 Trajetórias profissionais e de formação	99
4- PRÁTICA DOCENTE E GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL	103
4.1 O gênero da prática educativa	108
4.1.1 Significados sociais de masculinidades e feminilidades.....	114
5-AS MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	121

5.1 Maternagem e magistério -----	122
5.2 Identificação com o magistério -----	127
5.3 Feminização do magistério -----	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	138
REFERÊNCIAS -----	144
APÊNDICES-----	152
ANEXOS -----	154

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Tornar-se homem ou tornar-se mulher [...] supõe, portanto, um trabalho de socialização de sujeitos – homens e mulheres – onde estes, longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de forma ativa e própria.

Louro

A preocupação com a problemática das relações de gênero surgiu quando ainda éramos estudante de pedagogia da UFPI, em 1989, momento em que observávamos ser este um espaço predominantemente feminino. Embora não tivéssemos bem clara a compreensão de que se tratava de um processo de socialização, supúnhamos, por um lado, que fossem apresentados às alunas estímulos sociais que as levassem a permanecerem em suas posições tradicionais como mulheres, priorizando a feminilidade, por outro, que apresentassem idéias que pudessem contribuir para o desenvolvimento de atitudes de resistência à submissão, à dependência, à domesticidade e à passividade. Foi em meio a essas contradições que começaram as inquietações acerca da questão do gênero na escola.

Após a graduação, com atuação profissional em uma escola de Educação Infantil e ensino fundamental, percebemos, mais uma vez, que no ambiente escolar o corpo docente era majoritariamente feminino por exigência da direção da escola. Particularmente, na Educação Infantil, tal exigência se somava à dimensão do “cuidado” e atenção com as crianças, tendo uma importância muito grande nas práticas cotidianas das profissionais daquela escola. Exigia-se que as professoras assumissem uma postura de “envolvimento” e de “amor” com as crianças, sendo, via de regra, esses aspectos considerados atributos essenciais para o desempenho da função, sobrepondo-se muitas vezes aos aspectos de cunho pedagógico, como

se questões como competência, formação e saberes pedagógicos não fossem tão importantes para o desempenho daquele trabalho.

Junto a essa trajetória de formação e experiência profissional, o interesse pelo tema prática pedagógica no magistério infantil se intensificou com a criação do NEPERG – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Relações de Gênero, no CCE/UFPI, em fevereiro de 2001, do qual somos membro fundadora. O NEPERG, tendo por objetivo estudar a questão das relações de gênero no campo da educação, nos oportunizou uma melhor sistematização dos objetivos e interesses dentro da referida temática.

A literatura que versa sobre a problemática relacionada às questões de gênero na sociedade e que se intensifica no interior da escola, considera que esta tem assumido prevalentemente o papel de produtora e reprodutora de conceitos e estereótipos de masculinidade e feminilidade, em especial ao gênero feminino, resultado das relações sociais que são construídas no espaço escolar e que levam à produção e reprodução de preconceitos e discriminações que podem ser gerados por essa construção.

É nessa direção que Louro (1997) compreende que a escola e as diferentes instituições e práticas sociais constituem-se e são constituídas pelas relações de gênero. “Isso significa que essas instituições não somente “fabricam” os sujeitos como também são elas próprias produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe etc.” (Idem, p.88).

Com base nessa discussão é que a prática de professoras e professores que atuam no magistério infantil é permeada pelas relações de gênero, construída historicamente pela sociedade a partir de atributos ligados ao cuidado, à maternagem¹ e ao trabalho doméstico, sendo esses últimos considerados eixos de socialização feminina.

Para respaldar essa discussão, Rosemberg; Amado (1992) apontam para a presença da maternagem no desenvolvimento das atividades com crianças pequenas. Isso se deve ao fato de que as próprias agências educacionais parecem ter vinculado implicitamente a maternagem à docência, tanto no discurso didático quanto nos mecanismos de recrutamento de profissionais, no qual a qualificação dessas profissionais, durante muitos anos, limitou-se a, (ou ao menos incluir) componentes considerados inerentes à socialização feminina.

Os estudos desenvolvidos no Brasil, nos anos 80 por educadoras que procuravam compreender a imbricação entre gênero e magistério difundiram uma visão bastante negativa

¹ O termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto (Carvalho, 1992p.3).

das professoras primárias, pois, de acordo com essa visão, a presença majoritária de mulheres no magistério primário levaria a uma concepção maternal, mais voltada para o lado afetivo, de forma que as professoras acabaram por internalizar uma perspectiva que via a escola como um novo lar e os alunos como seus filhos, misturando assim, profissão e vida familiar. (NOVAES, 1984)

Ainda nesse contexto, surgem as idéias de Mello (1987) ao fazer uma crítica contundente à competência profissional das professoras primárias, que supririam uma suposta incompetência com sua postura maternal e explicita essa crítica ao falar do senso comum e da prática do magistério primário, ao tempo em que reconhece que atividades que envolvem relacionamento humano incluirão sempre a dimensão afetiva.

Diversas pesquisas demonstram que a construção histórica da imagem social e da prática das professoras primárias teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora. Nessa direção é que Carvalho (1995), ao basear-se em estudos europeus, nos mostra:

Como o processo de feminização do magistério esteve associado não apenas a fatores econômicos e de mercado de trabalho, mas igualmente a um processo de “maternalização” do ensino primário que tomava cada vez mais como modelo a relação mãe/filho. Através do emprego das mulheres como professoras, o ambiente familiar seria recriado no interior das escolas. Às professoras, ensinava-se a desenvolverem em sua atividade profissional as aptidões consideradas adequadas às “boas mães” (CARVALHO, 1995, p.13).

É importante destacar que, embora a autora tenha se referido ao processo de maternalização no ensino primário, na Educação Infantil esse processo encontra semelhanças ao do ensino primário. Essa mesma autora faz uma comparação entre as professoras de 1^a a 4^a série do ensino fundamental e profissionais da Educação Infantil, vendo-a como bastante promissora, considerando a configuração de gênero predominantemente feminino dos dois níveis de ensino em que aparecem “como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem, a socialização recebida para a vida doméstica” (CARVALHO, 1992 *apud* CERISARA, 2002 p.27).

Desse modo, entendemos que o fazer pedagógico no magistério infantil se assemelha ao fazer no magistério primário e em ambos revela estreita ligação com o trabalho realizado no lar pelas educadoras, já que se trata de uma profissão que tem se construído historicamente em um contexto feminino.

Entretanto, existe uma tendência, que vem se consolidando nos últimos anos, que procura romper com a construção histórica de considerar como negativo todo trabalho profissional que guarda as características de trabalho doméstico. Nessa perspectiva, visualizamos a necessidade de refletirmos acerca da positividade dessas formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho com crianças de 0 a 5² anos, considerando as relações de gênero e a articulação entre o domínio público e o domínio doméstico.

Sobre essa questão Carvalho (1995) postula que a articulação entre o trabalho doméstico e aquele desenvolvido na esfera pública, a escola, é consequência da afirmação difundida de que “a escola é uma extensão do lar”, bem como do tipo de habilidades e saberes a que podem recorrer as mulheres responsáveis pelo funcionamento dessas instituições: suas habilidades para o trabalho doméstico e a maternagem, para as quais são prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres em nossa sociedade.

Essa discussão parece extremamente pertinente para o estudo do trabalho docente com crianças pequenas cabendo, portanto, discutir a qualificação adquirida pelas professoras na socialização para o trabalho doméstico e a maternagem. Daí a necessidade de conhecer a dimensão e a qualidade dessa qualificação, além das habilidades desenvolvidas nesse processo de socialização, isto é, que habilidades e saberes, entre os quais aqueles adquiridos na socialização e execução do trabalho doméstico e maternagem, essas professoras empregam nas suas situações de trabalho em sala de aula.

Um dos aspectos que caracteriza o trabalho no magistério infantil está relacionado ao fato desse trabalho estar naturalmente vinculado à mulher. Portanto, ela, segundo o senso comum, não necessita ter preparo prévio para se tornar dona-de-casa, uma vez que é um saber natural, estando incluído nele o cuidar de crianças. Desse modo, essas profissionais não precisam ter nenhuma qualificação, o que influencia na construção da identidade dessas educadoras que transitam em um quadro de indefinição sobre quem é de fato o/a professor/a da Educação Infantil, identidade essa que não é nem a do/a professor/a do ensino fundamental nem a da funcionária/o dos serviços gerais.

Nesse sentido é que Cerisara (2002, p.100) esclarece que: “como professoras de crianças pequenas em instituições de Educação Infantil devem definir sua prática profissional visando o exercício de uma profissão docente, que tem sua especificidade definida pela pedagogia da educação infantil”.

² Alterado com a aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliando o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade. Ficando a Educação Infantil com a responsabilidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

A pedagogia da infância constitui-se em uma tendência atual que propõe a especificidade da prática docente, sendo compreendida como orientadora e definidora do trabalho junto às crianças pequenas em instituições como creches e pré-escolas e cujo objeto de preocupação é a criança, vista não apenas como aluno, mas como sujeito de direitos. È essa pedagogia que deve servir de indicador para a construção de uma identidade da profissão de professor/a da Educação Infantil cuja preocupação esteja centrada na educação e no cuidado das crianças pequenas.

A necessidade de integrar cuidado e educação é algo que se faz urgente na Educação Infantil, pois se trata de uma temática que tem sido alvo de estudo de muitos teóricos tanto na literatura da área, quanto em fóruns nacionais e debates sobre educação. Entretanto, várias pesquisas nessa área indicam que a “dicotomia” cuidar-educar ainda continua presente nas idéias e práticas de alguns professores e professoras que atuam nesse nível de ensino. Essa questão da superação da dicotomia historicamente construída entre esses dois processos parte da compreensão que professores e professoras que atuam na Educação Infantil tem da relação cuidar/educar.

Então, partiremos do pressuposto de que o cuidado implica em cuidar do outro em toda a sua dimensão humana, e refere-se à atividade de pensamento, com a função de adjetivo e participio do verbo cuidar, implicando em pensado, calculado, suposto, mediado. A segunda função da palavra cuidado refere-se ao campo das emoções que significa desvelo, solicitude. Sendo assim, supõe-se que a prática do cuidado tem duplo sentido, um no campo da ação do pensamento, reflexão, e outro no campo da aplicação do espírito, voltado para a objetividade e para a subjetividade. Apoiadas nessas considerações ressaltamos que a ação do cuidar abrange aspectos cognitivos e afetivos (MACEDO; DIAS, 2006).

Entendemos que o desenvolvimento afetivo possui uma relação estreita com o desenvolvimento cognitivo, que por sua vez ocorre também através das interações sociais com o adulto que ensina, portanto, mediador entre o conhecimento e a criança. Para isso, o adulto necessita de aporte teórico-prático que lhe dê suporte para ler as disposições afetivas das crianças, como as emoções.

Nessa perspectiva concebemos as emoções como um componente do cuidado com crianças desde a mais tenra idade, pois as práticas de cuidar, das mais primitivas atividades, até hoje, necessitam da intervenção dos adultos próximos, que por meio das expressões emocionais das crianças lançam mão desses cuidados, o que implica dizer que as emoções que são, em essência, contagiantes, medeiam as práticas de educar e cuidar.

Tais considerações se contrapõem ao pensamento tradicional ocidental que sempre considerou as práticas de educar e cuidar como predominantemente femininas, pelo fato de terem sido constituídas de afeto, de emoção, sendo este um dos principais motivos pelo qual uma das profissões que implicam em cuidado humano como, por exemplo, o magistério, é relegada a segundo plano e vinculada diretamente ao sexo feminino, resultado de uma visão negativa em relação ao papel da mulher, indicando assim, que o estudo do cuidado e da educação exige análises de gênero.

Com base nisso é que resolvemos desenvolver esta pesquisa que teve como ponto de partida os espaços escolares onde exercitamos nossa profissão docente, que vai da Educação Infantil (lócus desta investigação) ao ensino superior, espaço esse ocupado majoritariamente por mulheres estudantes de Pedagogia. Isso foi o que nos motivou à realização desta pesquisa, ou seja, a buscar a compreensão da prática educativa do magistério infantil e a vinculação dessa prática às construções de gênero na Educação Infantil, bem como ao estudo do conjunto de estereótipos incorporados a essa profissão que, culturalmente, carrega as marcas de uma profissão identificada com o sexo feminino.

Foram essas marcas que nos instigaram a compreender por que esta profissão atrai mais mulheres do que homens no trabalho junto a crianças pequenas. Foi com base nessas considerações que chegamos ao seguinte problema de pesquisa: O fazer pedagógico da/o professora/or de Educação Infantil está relacionado ao gênero? Entre outras questões algumas são colocadas como norteadoras da nossa pesquisa:

- ✚ Como as professoras e os professores concebem a dimensão do cuidar no magistério infantil?
- ✚ De que forma as professoras e professores da Educação Infantil manifestam a aproximação dos saberes domésticos e maternos no exercício da docência?
- ✚ A categoria gênero é uma construção social e cultural na prática das/os docentes?
- ✚ Que motivos levaram professoras e professores a escolher o magistério infantil?

Diante desse conjunto de indagações, nossa pesquisa orientou-se na busca de respostas, a partir do seguinte objetivo geral:

- ✚ Analisar a relação entre o fazer pedagógico e o gênero da/o docente no magistério infantil.

E para alcançarmos esse objetivo geral, delineamos como objetivos específicos:

- ✚ Analisar a dimensão do “cuidar” desenvolvida por professoras/es no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI’S de Teresina-PI;
- ✚ Identificar como se configura a aproximação dos saberes domésticos e maternos, tendo como referência os saberes da docência evidenciados pela professora/or no campo desta investigação;
- ✚ Identificar na prática das/os docentes a categoria gênero como uma construção social e cultural.
- ✚ Identificar as motivações que levaram à escolha pelo magistério infantil por parte de professoras e professores;

Para isso resolvemos realizar essa pesquisa empírica de natureza qualitativa, envolvendo três professoras e dois professores que atuam em turmas de berçário a 2º período³ (faixa etária de 0 a 5 anos), distribuídos em quatro Centros Municipais de Educação Infantil Municipal.

Inicialmente, foi feito um estudo teórico que contou com as contribuições de Scott (1990) que entende o gênero como um elemento constitutivo das relações sociais construídas sobre as diferenças entre os sexos, portanto, uma construção sócio-histórica; Louro (1997) que discorre sobre as questões centrais das práticas educativas atuais e a produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero; Carvalho (1999) que analisa a prática do “cuidado” com uma abordagem teórica que parte dos estudos sobre as relações de gênero; Cerisara (2002) que procura compreender o processo de constituição da educação infantil e a construção da identidade de professoras da educação infantil; Rosemberg (1989) fornece dados sobre políticas e tipos de atendimento à criança pequena; Kuhlmann Jr. (1998) que faz um percurso histórico das instituições de educação infantil, em suas relações com a história da infância e a história da assistência; Melucci (2005) que, no campo metodológico, nos oferece

³ Nomenclatura utilizada pela PMT/SEMEC para agrupar alunos/as na faixa etária de 5 anos.

uma reflexão teórica e epistemológica sobre o papel dos métodos qualitativos na pesquisa social.

As contribuições dos teóricos em referência nos deram embasamento para estruturar este trabalho em cinco capítulos. O primeiro apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que teve como instrumentos de coleta de dados: a observação livre, o diário de campo e a entrevista. Para a análise e interpretação dos dados, empregamos o método hermenêutico-dialético⁴.

O segundo capítulo analisa a dimensão do cuidado desenvolvida por professoras e professores no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina-PI, considerando as questões vinculadas ao gênero e o fazer docente no contexto da Educação Infantil.

O terceiro capítulo procura identificar como se configura a aproximação dos saberes domésticos e maternos, tomando como referência os saberes da docência no campo dessa investigação, a partir da articulação entre o público e o doméstico.

O quarto capítulo procura situar na prática das/os docentes a categoria gênero como uma construção social e cultural.

O quinto capítulo objetiva identificar as motivações que teriam levado professoras e professores a escolher o magistério infantil para atuarem

Finalizamos tecendo algumas considerações acerca do tema, em questão, ao tempo em que falamos das contribuições dessa pesquisa para a nossa formação e prática como docente e pesquisadora, e ainda, para o nosso crescimento pessoal.

Por fim, acreditamos ser esta pesquisa relevante na medida em que pretende desmistificar a crença de que só a mulher possui “competência” para educar a criança, além de desconstruir a ideologia subjacente às aptidões de domesticidade e maternidade, como também, contribuir para ressignificar o fazer docente de modo que possa desfazer a dicotomia existente entre as práticas do cuidar e do educar no magistério infantil.

Além disso, pretendemos contribuir com a análise da proposta curricular dos cursos de formação voltados para a habilitação do magistério infantil, através da participação em Núcleos de Pesquisa voltados para as discussões referentes à Educação Infantil. Esperamos contribuir, sobretudo, com a melhoria da prática docente nessa etapa da educação básica, para a melhoria da qualidade da Educação Infantil e para a superação de estereótipos incorporados ao perfil da/o professora/or que atua nesse nível de ensino.

⁴ Neste trabalho optamos pela análise dos dados contemplando a empiria e a teoria.

1 METODOLOGIA

1 METODOLOGIA

O problema que uma epistemologia pós-empirista encontra para enfrentar é, não só o que o observador observa um campo no qual está incluído, mas que esse é continuamente mutável: até aqui o problema é comum para toda a ciência contemporânea. O elemento específico que as ciências sociais colocam em jogo é o que o episódio de Alice em (Alice no país das maravilhas) nos lembra que este campo interage com o observador: a realidade social inclui o observador, é processual e interage com o observador como os pássaros, os porcos-espinhos e os soldados de Alice. Os atores sociais se movem, falam, pensam, agem enquanto nós os observamos. Os “atores sociais” somos, pois nós mesmos, porque “os outros”, “os sujeitos”, ou “objetos” da pesquisa estão em relação conosco, pelo menos, quando nós estamos em relação com eles.

Melucci

1.1 O trilhar de uma caminhada

Partindo do pressuposto de que o campo de pesquisa é continuamente mutável, a noção de sistema torna-se imprescindível para a interpretação da realidade, na medida em que deve ser levada em consideração a relação entre os fenômenos observados e o observador. Desse modo, a consequência dessa linha de raciocínio é que cada observação é, por definição, sempre intervenção (Melucci, 2005).

Ao traçar os caminhos que nos conduziram a esta pesquisa, foi possível levantar um aspecto relevante para o sucesso e a confiabilidade desta. Tais caminhos se traduziram em importantes meios para responder às questões norteadoras da problematização, além, é claro, de terem contribuído para a interpretação e compreensão da realidade analisada. Os caminhos

trilhados nos permitiram fazer uma relação destes com o objeto de estudo e os pressupostos teóricos aos quais a pesquisadora está filiada.

A despeito dos aspectos relacionados à questão metodológica, Moreira; Caleffe (2006) destacam a necessidade de os/as pesquisadores/as da área educacional refletirem sobre os aspectos que fundamentam os estudos que realizam, bem como a consciência de que existem dois paradigmas que estruturam e sistematizam a pesquisa contemporânea. Para os referidos autores, os paradigmas da pesquisa são orientados por dois modelos: positivista e interpretativo, considerando os pressupostos que fundamentam cada um desses paradigmas e os tipos de pesquisa associados a estes. Esses autores defendem a idéia de que um paradigma compõe-se de três elementos: uma ontologia (levantamento de questões básicas relativas à natureza da realidade), uma epistemologia (que analisa como aprendemos) e uma metodologia (como apreendemos o conhecimento a respeito do mundo).

Tendo como referência de análise os aspectos levantados acima, a pesquisa em questão se insere no paradigma interpretativo, já que o mesmo leva em conta o interesse central de todas as pesquisas como sendo o “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (MOREIRA;CALEFFE, 2006, p.60) e pelos sujeitos pesquisados na medida em que atribuem sentido à sua realidade, ou seja, interpretam-na quando são indagados pelos pesquisadores sobre tal realidade. (MELUCCI, 2005).

Este paradigma engloba várias abordagens, em particular a perspectiva sócio-histórica, que tem como preocupação o caráter histórico e social do homem.

Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as idéias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias; e a história, como um movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2007, p. 17-18).

Assim é que a abordagem sócio-histórica adota o materialismo histórico-dialético como base filosófica e uma abordagem teórica sustentada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que representam uma tentativa de “superar o reducionismo das concepções empiristas e idealistas” (FREITAS, 2002, p. 22).

Nesse aspecto, esta abordagem é condizente com os objetivos e necessidades desta pesquisa, com a problemática a ser levantada e com os sujeitos pesquisados – professoras e professores da Educação Infantil – sujeitos históricos inseridos numa sociedade

dinâmica. Dessa forma, entender as questões relacionadas ao gênero e ao trabalho docente no magistério infantil, requer uma articulação baseada na lógica dialética para compreender o objetivo ao qual essa pesquisa se propõe: investigar o fazer docente no magistério infantil e a relação deste fazer com o gênero.

Este trabalho, que tem como objeto de estudo as relações de gênero e a prática docente no magistério infantil em escolas públicas municipais de Teresina, é orientado pelos princípios de uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo estudo de casos que de acordo com André (2005, p.15) numa definição bem ampla “sempre envolve uma instância em ação”. Ainda, segundo essa mesma autora, o estudo de caso pode receber várias denominações, dentre estas, a que se insere em nossa pesquisa: o estudo de caso coletivo, que na visão de Stake (1995) *apud* André (2005, p.20), “é quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores”.

A pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos sem desprezar a contribuição dos aspectos quantitativos necessários à sistematização das informações coletadas durante a coleta de dados. O estudo de natureza qualitativa tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal mobilizador (Lüdke e André 1986).

Além disso, as referidas autoras entendem ainda que pesquisas desta natureza supõem um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação a qual está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo, por meio da análise de dados descritivos, levando-se em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e considerando que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Esse processo se constitui em um importante mediador entre os sujeitos investigados e o entrelaçamento da dimensão de cuidado vinculada às questões de gênero incorporado à prática educativa dos atores do magistério infantil.

Em conformidade com Minayo (1994), esse tipo de abordagem busca responder a questões bem particulares que, do ponto de vista das Ciências Sociais, se preocupa com um nível de realidade não quantificável. Nesse sentido, a autora afirma que esse tipo de abordagem se preocupa em:

[...] trabalhar com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a

realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1994, p. 21-22).

De acordo com Melucci (2005), a necessidade da pesquisa qualitativa advém de alguns processos gerais que caracterizam as sociedades contemporâneas e os processos de individualização dessas sociedades, considerando a vida cotidiana dos sujeitos e o desenvolvimento da capacidade de construir o sentido de suas próprias ações. Esta atenção para a vida cotidiana fornece dados que dificilmente servem para ser observados, contidos e organizados dentro dos modelos de análise unicamente quantitativos, isto se o foco estiver voltado para a particularidade dos detalhes e a unidade dos acontecimentos. O sentido das ações construídas pelo indivíduo não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos de ordem constituída. Assim é que o sentido da pesquisa possui um caráter relacional, mudando “a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativa” (MELUCCI, 2005, p.29).

Esse autor nos oferece ainda o entendimento de que a pesquisa social possui uma dimensão mais ampla das relações entre realidade social e pesquisador, já que não se explica uma realidade em si, independente do observador, mas da produção de um sistema de relações traduzido pelo pesquisador. “O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra. Com isso passa-se da conexão linear entre hipóteses e verificação das hipóteses para uma explicação emergente e recorrente dos processos no qual o conhecimento é produzido através da troca dialógica entre observador e observado” (MELUCCI, 2005, p. 34).

Nessa perspectiva, Melucci (2005) afirma que os aspectos qualitativos na pesquisa social não poderiam deixar de referir-se à ação social porque esse tipo de pesquisa favorece a relação e a interação entre os pesquisadores e os atores sociais, possibilitando a capacidade de construir o significado dessa ação na interioridade das redes das relações sociais, abrindo espaço para o partilhar da produção de significados e tempos, sendo que este último, segundo esse autor, é uma herança da modernidade, uma vez que neste campo de observação, nos apropriamos de uma temporalidade que:

[...] marca nossos horários cotidianos, organiza a vida social, assinala papéis, mede atrasos e decide o valor dos desempenhos [...] tão distantes dos vistosos eventos coletivos das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde [...] a ação não é mais simples comportamento, mas construção intersubjetiva dos significados através de relações [...] ela constitui um requisito funcional para a atuação concreta da pesquisa social [...] ao mesmo tempo ela age como um fator que influencia a definição do objeto de pesquisa [...] enfim, ela constitui o campo

no qual se realiza aquele processo de natureza interativa, representado exatamente pelo desenvolvimento de uma pesquisa, através da qual dá-se a construção social do objeto e da sua explicação (MELUCCI, 2005, p. 13-45).

Foi, portanto, com base nessas reflexões que nos propusemos adentrar os espaços e os tempos infantis com o intuito de compreender a organização do trabalho docente realizado por professoras e professores que atuam na Educação Infantil, considerando a ação social dos sujeitos pesquisados numa perspectiva interacional e relacional entre estes e o pesquisador.

1.1.1 O percurso de acesso às escolas

No início deste estudo definimos previamente alguns critérios de escolha das escolas, bem como dos sujeitos da pesquisa. A primeira definição foi a de pesquisar o fazer pedagógico de professores e professoras que atuam nas classes de Educação Infantil e a relação deste fazer com o gênero, na Rede Municipal de Ensino de Teresina, por ser esta etapa da educação de incumbência dos municípios conforme a LDB 9.394/96 – Art. 11, Inciso V.

A segunda definição foi a de selecionar as escolas obedecendo a faixa etária das crianças, os modelos de atendimento/classificação, a saber, da administração direta, comunitárias e filantrópicas, através de um critério: o de que as escolas deveriam ser da administração direta e que atendessem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos (do berçário até o 2º Período). Um outro aspecto considerado nessa tarefa foi o da presença de homens nessa etapa da educação. A opção por creches diretas deve-se ao fato de estas receberem diretamente as influências do órgão público e, dessa forma, traduzirem a política pública de atendimento à criança pequena no município de Teresina.

Obtivemos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), através da Gerência de Educação Infantil, uma listagem constando o endereço das creches e pré-escolas com seus respectivos modelos de atendimento. É importante destacar que as creches e pré-escolas, antes alocadas junto à Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, passaram para a administração da SEMEC, recebendo a denominação de Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI'S (por força da Lei Municipal complementar nº 3.618 de 23 de Março de 2007).⁵

⁵ Lei complementar nº 3.618 de 23/03/2007, que altera dispositivos de Lei complementar nº. 2.959 de 26/12/2000. Estabelece que as Instituições de Educação do Município denominadas de Creche, Pré-escolar e Escola Municipal passem a ser denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

Em seguida, a pesquisa foi realizada nos quatro Centros Municipais de Educação Infantil da administração direta do município de Teresina, escolhidos anteriormente. No período de sua realização, a SEMEC contava com um total de 139 centros, sendo 69 da administração direta (municipais), 56 comunitários e 14 filantrópicos. A investigação se iniciou em meados de novembro/2006 até setembro/2007, no primeiro momento em nível de observação e testagem do instrumental no Centro Municipal de Educação Infantil Sul – I, onde são atendidas crianças de 4 e 5 anos de idade. Nos demais centros, a pesquisa se desenvolveu ao longo do ano de 2007, sendo que um deles o CMEI-Leste atende crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos, já o CMEI-Sul I e CMEI-Norte atendem crianças de 3 a 5 anos.

Diante da impossibilidade de a pesquisa ser desenvolvida em todos os centros existentes e com todas/os as/os professoras e professores, decidimos trabalhar com cinco professoras/es pertencentes a quatro Centros Municipais de Educação Infantil, sendo 02 professoras no CMEI-SUL I, 01 professor no CMEI-SUL II, 01 professora no CMEI - LESTE e 01 professor no CMEI-NORTE.

1.2 Tempos e espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil

Com o propósito de apresentar os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI'S, no que tange a organização do trabalho docente, com enfoque sobre o fazer pedagógico de professoras e professores da Educação Infantil, faremos uma caracterização buscando descrever os dados referentes à sua estrutura e funcionamento (capacidade de atendimento, números de funcionários, rotinas pedagógicas, entre outros), bem como alguns aspectos referentes à sua localização geográfica e ao contexto socioeconômico.

Investigar o fazer pedagógico de professoras e professores do segmento da Educação Infantil e a relação deste fazer com o gênero, requer uma compreensão de como estão organizados os espaços e os tempos nos CMEI'S.

Assim, ao observar o cotidiano das escolas infantis e as atividades realizadas pelas professoras e professores, percebemos que a forma de organizar o trabalho possuía dimensões diferentes, em razão de ser tomada como referência a idade das crianças. As rotinas pedagógicas, a organização dos espaços assumiam contornos diferenciados com as crianças bem pequenas (0 a 3 anos), em relação às maiores (4 a 5 anos).

As atividades que envolviam o cuidado e a saúde eram realizadas diariamente nas instituições pesquisadas, especialmente naquelas cujo atendimento estava voltado para as crianças pequenas (0 a 3 anos), ocasião em que percebemos que a dimensão relacionada aos cuidados físicos era muito evidente e se tratava de um trabalho realizado por mulheres.

Quanto às atividades com as crianças maiores (4 a 5 anos), verificamos que os espaços e os tempos influenciavam na forma diferenciada de organizar o trabalho, o que influenciava tanto nas relações com a/os educandas/os como no fazer pedagógico desenvolvido com estas/es. Outro aspecto verificado foi de que os dois professores homens, sujeitos da pesquisa, se faziam presentes, justamente no trabalho com as crianças maiores. Seria esse um critério para que os homens fossem inseridos nesse segmento da educação?

Barbosa; Horn (2001), ao discorrerem sobre “A organização do espaço e do tempo na escola infantil”, destacam que o cotidiano dessas escolas está impregnado de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança. A esse respeito esclarecem que:

Uma das formas de legitimar isto poderá ser a diversificação do lugar das atividades, organizando passeios, entrevistas, contatos com diferentes elementos culturais, tornando esses momentos prazerosos e desafiadores para as crianças (BARBOSA; HORN, 2001, p.73).

A organização dos espaços infantis contribui com a estruturação de experiências corporais, afetivas, sociais, bem como com a construção das diferentes linguagens infantis. Considerando que tais espaços são uma construção temporal, que se modificam, se ajustam conforme as necessidades e usos de adultos e crianças, nos ocuparemos em descrever esses espaços, destacando a organização do trabalho docente e o desenvolvimento das relações entre as professoras, os professores e as crianças.

Em conformidade com Barbosa; Horn (2001, p.73), “o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”. Partindo do entendimento de que os espaços educativos não podem ser todos iguais, pois existem contrastes, realidades sociais e culturais diferentes, conseqüentemente práticas educativas também diferenciadas, entendemos ser o espaço infantil composto por várias dimensões e nuances, envolvendo os gostos, toques, sons e palavras, regras de uso dos espaços, mobílias, luzes e cores, atentando-se para o uso sexista do azul e do rosa nos espaços infantis.

Foi com base nesses aspectos que percebemos, na interface das vozes e práticas dos sujeitos e de outros interlocutores da pesquisa, através de depoimentos formais e informais, a organização de um fazer docente relacionado às questões de gênero.

1.2.1 Primeira Estação⁶: Centro Municipal de Educação Infantil - Sul I

Iniciamos a pesquisa de campo em 08 de novembro de 2006 no referido CMEI, onde encontramos apenas professoras, dentre as quais duas são interlocutoras dessa pesquisa, a professora Ana e a professora Francisca. Ambas atuam em classes de educação infantil de 1º período e 2º período, respectivamente, com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. A escolha desse centro se deu em função de um contato prévio, por telefone, com uma das professoras que ali trabalhava o que facilitou a nossa inserção nesse espaço, além de atender aos critérios por nós estabelecidos.

Ao chegarmos ao CMEI-SUL I fomos bem recebidas pela diretora e pela pedagoga a quem explicamos o motivo da nossa visita, ao tempo em que apresentamos em linhas gerais o tema objeto do estudo. Em seguida, fomos conduzidas pela diretora à classe de 1º período com crianças de 4 anos, tendo a professora Ana como titular da turma.

Esse CMEI atende cerca de 150 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos nos turnos manhã e tarde, sendo o atendimento para cada grupo em tempo parcial. O critério de distribuição das crianças por turmas obedece a seguinte classificação, conforme Edital de matrícula 2007.

1º Período – para crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses

2º Período – para crianças de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses

Quadro 01: Perfil das crianças atendidas por faixa etária. CMEI-Sul I
Fonte: Edital de Matrícula/2007.

As crianças que freqüentam essa instituição são oriundas de famílias, na sua maioria, de baixa renda e outras de famílias de classe média - baixa, sendo que estas famílias mantêm um bom nível de relacionamento com a escola, marcando presença constante no ambiente escolar, especialmente nas reuniões e festas ali promovidas. O Centro Municipal de Educação Infantil em referência, localiza-se na zona sul de Teresina em um dos bairros mais

⁶ Estação aqui é entendida como locus de “parada” para investigação no percurso de uma caminhada no processo de pesquisa.

antigos da cidade, denominado Macaúba, sendo considerado de classe média, configurando-se como um espaço de equilíbrio nas forças sociais daquela realidade social contrastante.

O Macaúba é um bairro aparentemente tranqüilo, pois não apresenta marcas de violência. Por outro lado, é desprovido de prestação de serviços nos setores sociais como: hospitais, postos de saúde e policiamento, apresentando ainda uma carência muito grande de escolas públicas, contando apenas com o CMEI em estudo, como instituição de Educação Infantil e 01 escola de ensino fundamental e médio, vinculada à rede estadual de educação. Porém, insuficiente para o acesso de todas as crianças egressas da educação infantil ao ensino fundamental, as quais têm como opção apenas uma escola da rede municipal de educação, localizada em outro bairro do entorno.

O Centro Municipal de Educação Infantil-Sul I é fruto de um desejo da comunidade na luta das famílias por creches para os seus filhos. Foi reivindicado pela ação de movimentos sociais, visando a sensibilização do poder público no reconhecimento desses direitos e fundado nos anos de 1960 por iniciativa de lideranças comunitárias e dirigentes da Igreja católica, com a denominação de creche e em caráter assistencialista. A priori, sem nenhum incentivo financeiro do poder público, o trabalho se desenvolveu por ação voluntária e mantida pela comunidade. Foi nesse contexto que Rosa iniciou a sua carreira de professora, também como voluntária. Somente nos anos de 1970 é que a escola passou para a administração direta do município.

Esse período coincide com a explosão de vários movimentos sociais organizados na luta por melhores condições de vida da população e por escolas para atender aos filhos e filhas das populações carentes. A pesquisa de Bomfim (1991), realizada em Teresina nos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco, reflete essa situação:

As populações urbanas, notadamente aquelas das periferias, vivendo em condições de alto grau de pauperização, se organizaram nos mais variados movimentos buscando garantir a sua sobrevivência. [...]. De meados da década de 70 em diante intensificou-se a luta por moradia e, associada a esta, desencadearam-se outras, como: a luta por condições de saúde, (saneamento básico, assistência médica, etc.), preços baixos para produtos de primeira necessidade, extensão de rede de energia elétrica, liberdade de expressão, participação política, escola pública e gratuita de 1º e 2º graus, etc. (BOMFIM, 1991, p.212).

Vale ressaltar que embora os movimentos sociais registrados pela autora citada tenham operado na luta por escolas de 1º e 2º graus, nessa década, é inegável que tal organização teve uma intensa mobilização na luta por creches na década de 1970, num

contexto de expansão dessas agências educativas, lembradas também por Rosemberg (1989). Em conformidade com essa mesma autora:

O final da década de 60 e o início da de 70 corresponde em vários países a um novo ciclo de expansão das creches, inclusive com revisão de seu significado. Este novo ciclo tem sua origem em reivindicações e propostas de movimentos sociais urbanos, entre eles os movimentos feministas. No Brasil o ciclo de expansão ocorreu a partir da segunda metade da década de 70. Para sua emergência muito contribuiu a participação dos movimentos de mulheres (ROSEMBERG, 1989, p.92-93).

O prédio onde funciona o CMEI - Sul I é uma construção antiga de propriedade da Diocese de Teresina. Isso se confirma nas considerações de Ribeiro (2003) sobre o papel da Igreja no contexto do campo educacional e da importância social e econômica do legado jesuítico, conseguida através da criação de colégios, propriedade da Igreja, confirmando a participação efetiva desta no processo educacional brasileiro. As ilustrações a seguir oferecem a visão de alguns espaços e atividades ali desenvolvidas.



Foto 01: Fachada lateral do CMEI-Sul I
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 02: Parquinho utilizado para recreação CMEI-Sul I
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 03: Acolhida no pátio do CMEI-Sul I
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 04: Fachada principal do CMEI - Sul I
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O CMEI-Sul I, até à época da realização desta pesquisa, não havia passado por reformas, apresentando uma enorme precariedade estrutural e sanitária. Com relação às condições ambientais, estas não são boas. As salas de aulas são pequenas, escuras, não são arejadas e o piso se encontra em péssimas condições físicas. Assim é que “conhecer as especificidades dos ambientes escolares é fundamental neste campo de estudo, já que a afetividade está intrinsecamente relacionada às sensações de bem e de mal-estar” (VIANA, 2005, p.67). Para esta autora, as condições ambientais, confortáveis e/ou desconfortáveis podem incidir na afetividade e, conseqüentemente, nas relações sociais dos sujeitos envolvidos.

O Centro Municipal de Educação Infantil – Sul I possui 03 salas de aula, 01 pátio, 01 cozinha com cantina, 01 banheiro, 01 sala onde funciona diretoria e secretaria, 02 depósitos sendo 01 para material de limpeza e outro para guardar alimentos, 01 banheiro de uso das crianças e adultos, possuindo ainda, 01 parquinho com três brinquedos e um pátio.

Em princípio, realizamos algumas observações durante o período da manhã, que nos possibilitaram compreender a rotina e a dinâmica de trabalho, bem como estabelecer vínculos com as educadoras. A seguir, elegemos alguns momentos e espaços como a rotina da sala de aula e o intervalo para o lanche e recreação, buscando verificar como era realizada a prática educativa com as crianças na maior parte das atividades desenvolvidas. As observações registradas em nosso diário de campo sobre a prática de uma educadora em turma de 1º período (denominação dada à turma que atende crianças de 4 anos), dão conta de uma relação muito estreita entre a professora e as crianças, considerando que observamos em alguns momentos a professora, ao se dirigir aos alunos, estimulando-os a chamá-la de “tia” [...] Em conversa informal com a professora, esta nos revelou que pelo fato das crianças serem ainda muito dependentes, exigem “cuidados” que, inevitavelmente levam a atitudes maternas.

Nesse momento cita o exemplo de uma criança que ao entrar na escola, no início do período letivo, ainda usava chupeta, ocasião em que a professora precisou assumir uma postura de mãe e conseguiu tirar a chupeta do aluno (Diário de Campo: 08/11/06).

A partir desses elementos, refletimos sobre o comportamento materno incorporado pela professora em questão, pois esta expressa que, além de outras dimensões, gosta muito de trabalhar o lado afetivo das crianças, por isso “elas são muito carinhosas”, diz a professora.

Em outra sessão de observação, ainda no Centro Municipal de Educação Infantil - Sul I (em uma turma de 2º período que agrupa crianças na faixa etária de 5 anos) realizada em

24 de novembro de 2006, os registros foram ficando cada vez mais abrangentes e detalhados. Além da relação entre alunos e professora, ao observar o espaço da sala de aula, verificamos um ambiente bastante estimulador da aprendizagem, oportunidade em que percebemos um detalhe que nos chamou bastante atenção: um espelho fixado na parede, o que nos despertou curiosidade, levando-nos a indagar à professora Francisca sobre a utilidade daquele recurso. Ela nos respondeu que se trata de um recurso muito útil para trabalhar as questões relacionadas à auto-estima das crianças, coordenação motora, corporeidade etc.

Na questão da auto-estima, a professora explicou que:

“As meninas” fazem uso do espelho para fazer maquiagem. E quando questionada sobre as preferências em relação ao uso desse recurso, a professora foi enfática ao afirmar que as meninas são as que comumente fazem uso do espelho; quando surge algum menino querendo fazer maquiagem, a professora declarou que já vai logo explicando que maquiagem é “coisa de mulher”, que homem não usa maquiagem e trata logo de recorrer a revistas e livros para mostrar-lhes gravuras de homens sem batom, explicando que existem as exceções, quais sejam: quando é ator ou palhaço, etc. (Diário de campo: 24/11/06).

Tal situação nos leva a afirmar que a escola é um espaço de construção sexista, pois desde a mais tenra idade, ainda na educação infantil, a criança aprende a separar os mundos em masculinos e femininos. Na escolha da profissão essa construção será determinante.

Outro detalhe que nos chamou bastante atenção foi o agrupamento das crianças no espaço da sala de aula: as meninas sentadas de um lado da sala e os meninos sentados no outro lado. Segundo a professora, os meninos e as meninas se agrupam assim desde o início do ano letivo e oferecem muita resistência quando tenta mesclar os grupos.

Observamos ainda uma nítida separação de objetos de uso pessoal das crianças, por cores, como mostra a nota de campo:

Copos azuis para os meninos e copos róseos para as meninas, na escolha por material escolar como o lápis, as meninas preferem os lápis de cor róseo ou com desenhos de Cinderela, Branca de Neve [...] Os meninos preferem lápis nas cores mais escuras como preta, azul, marrom, oferecendo muita resistência em aceitar um lápis nas cores que já se convencionou ser de meninas (Diário de campo: 08/11/06).

Com isso podemos concluir que a escola se constitui em um espaço de produção e reprodução de diferenças e desigualdades sociais, numa ação distintiva que, segundo Louro (1997), se incumbiu de separar os sujeitos. Nesse sentido a autora afirma:

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Neste sentido, recorremos a autora citada que nos oferece um entendimento acerca da compreensão da escola, como espaço de relações entre gêneros e ainda como universos escolares que se apresentam permeados por lógicas de dominação e poder, institucionalmente constituídas, podendo ser entendidos a partir dos papéis sexuais dicotomizados atribuídos a homens e mulheres no desempenho das atividades promocionais.

1.2.2 Segunda Estação: Centro Municipal de Educação Infantil-Leste

O CMEI-Leste está situado na zona leste de Teresina no bairro Piçarreira, nas proximidades de 05 favelas (Ladeira do Uruguai, Vila do Arame, Vila Madre Teresa, Vila Firmino Filho e Parque Mão Santa). É um bairro que enfrenta sérios problemas, dentre eles o da violência, atribuída em grande parte ao surgimento crescente dessas favelas. De acordo com levantamento feito pela equipe do Centro, em 2006 o seu atendimento beneficiou crianças de 14 comunidades do entorno, inclusive das vilas acima citadas.

Na mesma área de atuação, além do CMEI-Leste que oferece Educação Infantil, existem ainda três escolas públicas municipais que oferecem ensino fundamental, sendo responsáveis pelo recebimento de parte da demanda do Centro. Além de escolas, o bairro dispõe de 01 posto de saúde, 01 Associação de Moradores, 01 praça como área de lazer, paradas de ônibus próximo ao Centro e 02 linhas de ônibus.

A relação deste centro com a comunidade é muito boa. A diretora afirma ter contato diário com as famílias, especialmente no final da tarde, contatos estes que consistem em recados, avisos e conversas particulares com alguns pais e mães, somadas às reuniões periódicas de pais e mestres que acontecem bimestralmente, cuja frequência é muito boa.

Com 17 anos de existência, o CMEI-Leste possui uma boa estrutura física, pois se trata de uma construção relativamente nova, constituída por quatro salas de aula, três depósitos (material pedagógico, limpeza e alimentos), um berçário com vinte e cinco berços, um lactário e um fraldário, uma cozinha industrial, cinco banheiros, um refeitório, um pátio e uma sala onde funciona a secretaria da escola e a diretoria. As ilustrações de 05 a 08 nos oferecem a visão de um espaço bem aconchegante a começar pela fachada do prédio e alguns espaços utilizados para o desenvolvimento das atividades.



Foto 05: Fachada principal CMEI – Leste
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 06: Atividade com desenho –CMEI - Leste
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 07: Recreação no pátio CMEI - Leste
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 08: Atividade: a hora da história –CMEI- Leste
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

São atendidas, nesta instituição, cerca de 150 crianças entre 6 meses a 5 anos e 5 meses, em tempo integral. Dentre as crianças beneficiadas, 28 estão no berçário, turma por nós selecionada para investigar o trabalho realizado por uma equipe de educadoras composta de uma professora titular e quatro auxiliares, que ora recebem essa denominação, ora são chamadas de pajens.⁷

Nesse Centro, as crianças beneficiadas são filhos de empregadas domésticas, faxineiras e até mesmo de pais desempregados. Como podemos perceber, a grande maioria das crianças ali atendidas é oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo. O perfil dessas crianças é bastante diversificado, existindo crianças cujas famílias são bem estruturadas, outras encaminhadas pelo Conselho Tutelar, pelo juizado de menores e filhos/as de presidiários/as.

O critério idade define a composição das turmas de crianças no CMEI, obedecendo a seguinte classificação, conforme edital de matrícula de 2007.

⁷ Na história das creches no Brasil, os termos educadora, pajem ou atendente foram os mais utilizados para designar os adultos que atuavam com as crianças. O critério utilizado para recrutar essas profissionais, era de que podia ser qualquer pessoa com disposição e que tivesse tido algum contato com crianças podia educá-las profissionalmente.

Berçário – para crianças de 6 meses a 2 anos e 5 meses
Maternal – para crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 5 meses
1º Período – para crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses
2º Período – para crianças de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses

Quadro 02: Perfil das crianças atendidas por faixa etária.CMEI-Leste
Fonte: Edital de Matrícula/2007.

Esta segmentação etária faz com que cada turma seja entendida como uma série (assim como no ensino fundamental). De acordo com Ávila (2002) *apud* Rosemberg (1976), cada criança passa a ser vista como uma aluna/o e esta forma de organização do trabalho pedagógico no CMEI condicionava uma visão da criança como um “vir-a-ser”.

Em nossa primeira visita ao CMEI-Leste nos limitamos a realizar uma entrevista inicial com a Diretora com o objetivo de colher dados sobre a escola e o bairro, bem como à realização de algumas observações, visando uma melhor compreensão da rotina e da dinâmica do trabalho. A seguir, elegemos os momentos específicos de desenvolvimento das atividades educativas realizadas pelas educadoras, cujos momentos foram traduzidos no cumprimento de uma rotina, que detalhamos a seguir:

ROTINAS	HORÁRIOS
Entrada	7:00h - 13:00h
Acolhida	7:30h - 13:30h
Primeiro lanche*	8:00h - 14:00h
Escovação*	8:30h - 14:30h
Atividades em sala**	9:00h - 15:00h
Recreação*	10:00h - 16:00h
Banho/Troca de fraldas**	10:40h - 16:00h
Almoço*	11:00h - 17:00h
Repouso (manhã)*	11:40h - 17:30h
Encerramento (tarde)	
*Auxiliares	
**Professoras e auxiliares	

Quadro 03: Rotina do berçário – CMEI-Leste
Fonte: Dados da pesquisa

É importante destacar que essa mesma rotina é seguida no turno da tarde, acrescentando o jantar, que é servido às 17h.

Em seguida, fomos encaminhadas pela diretora, à turma do berçário, *locus* da nossa pesquisa nesse Centro, onde fomos apresentadas à professora Rosário que nos recepcionou de forma calorosa, com toda a sua humildade e sapiência. Durante as sessões de observação pudemos perceber que as atividades de cuidados básicos – definidas como aquelas voltadas para a alimentação, higienização, fazer dormir, trocar – são as que ocupam a maior parte do tempo das professoras e auxiliares/pajens.

As auxiliares de sala são oriundas da SEMCAD, e trabalham em média de 6 a 19 anos na função. A maior parte dessas profissionais possui apenas o primeiro grau completo, correspondente ao Ensino Fundamental, de acordo com a lei 9.394/96. Todas estão cursando o Pró-Infantil (Programa de formação continuada - MEC).

Percebemos, desse modo, que se trata de uma formação precária revelando uma clara dicotomização entre as atividades relacionadas aos cuidados básicos, na sua maioria exercida pelas auxiliares, e as atividades de cunho mais pedagógico realizadas pela professora titular.

Foi possível observar, ainda, que, em vários momentos a professora do berçário em sua rotina exerce atividades voltadas para os cuidados básicos com as crianças, como o cuidado com a alimentação, a troca de fraldas, o sono e até na hora de pentear os cabelos e arrumá-las.

1.2.3 Terceira Estação: Centro Municipal de Educação Infantil-Sul II

O CMEI-Sul II está situado na zona sul de Teresina-PI, no conjunto habitacional Santa Fé, em cujo entorno encontram-se quatro grandes bairros: o Loteamento Recanto do Velho Monge, Loteamento Parque Antártica, Loteamento 7 estrelas e Loteamento Primavera, localizados na periferia, região da AMBEV (indústria de cervejas) e da Houston Byke (fábrica de bicicletas) em direção à cidade de Nazária.

O Santa fé é um bairro bem estruturado, sem apresentar problemas com saneamento básico e nem com abastecimento de água. É bem servido de ônibus coletivos com três linhas pertencentes a duas empresas. Possui um posto de saúde, uma associação de moradores e um conselho comunitário, e, embora não possuindo policiamento ostensivo, a violência praticamente inexistia no período de realização da pesquisa.

No âmbito da infra-estrutura possui algumas ruas asfaltadas, a maioria dispendo apenas de calçamento de pedras, áreas de lazer como praças, campos de futebol e quadra poliesportiva. Nas imediações da escola existe uma creche filantrópica, duas escolas de ensino fundamental, uma particular e outra municipal – responsável pela maioria da demanda de alunos/as egressos/as do CMEI - Sul II.

Este CMEI foi naturalmente encravado na construção do bairro para atendimento de filhos/as de funcionários de uma grande empresa situada no seu entorno, inicialmente conveniada com a PMT/SEMEC, vindo a ser municipalizada a partir de 1992. O seu quadro de gestores é constituído por um diretor, responsável pela parte administrativa e uma pedagoga, lotada na escola em regime de 40 horas, para prestar orientação pedagógica. Dispõe ainda de um quadro de profissionais composto de 07 professoras/es, sendo 03 efetivos e 04 estagiários. Nesse universo, 02 profissionais são do sexo masculino, sendo 01 professor e 01 diretor.

O CMEI-Sul II acolhe, atualmente, 195 crianças matriculadas na faixa etária de 3 a 5 anos, nos turnos manhã e tarde, em tempo parcial, com uma composição de turmas obedecendo ao critério da idade, conforme discriminação abaixo:

Maternal – para crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 5 meses
1º Período – para crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses
2º Período – para crianças de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses.

Quadro 04 : Perfil das crianças atendidas por faixa etária.- CMEI Sul II
Fonte: Edital de Matrícula/2007.

Com relação à origem das crianças, a grande maioria é oriunda de dez comunidades circunvizinhas. São crianças cujo perfil socioeconômico assim se caracteriza: algumas se originam de famílias de baixa renda, outras são de classe média baixa e, segundo o diretor do CMEI- Sul II, depois que a escola assumiu um caráter mais educativo, passando por um processo de evolução, já conta com algumas crianças que são filhos/as de profissionais liberais, de professores/as, etc. O diretor destaca ainda a boa relação da escola com as famílias, tendo em vista a participação efetiva destas na vida escolar dos/as filhos /as.

Em termos de estrutura física, trata-se de uma construção moderna feita de tijolos e coberta de telhas, constituída de 04 salas de aula amplas, arejadas, claras e ventiladas, com janelas e ventiladores de teto. Possui ainda: um pátio bem amplo, uma pequena sala onde funciona a secretaria e a diretoria, um corredor que dá acesso ao refeitório, à copa e aos

banheiros, sendo um deles para uso dos servidores e dois para as crianças; uma brinquedoteca bem equipada com muitos brinquedos: jogos e livros infantis; por fim, um depósito para mantimentos. As ilustrações de 09 a 11 evidenciam um espaço bem aconchegante e alegre, conforme é possível observar.



Foto 09: Fachada do CMEI Sul II
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Foto 10: Brinquedoteca do CMEI Sul II
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Foto 11: Cartaz de Boas Vindas localizado no pátio.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Um detalhe observado no CMEI-Sul II foi o cuidado com a ambientação dos espaços, desde a entrada da escola até o pátio, todos os espaços são repletos de cartazes de boas vindas e mensagens do projeto “Paz nas Escolas”. Observamos, também, as salas de aulas bem ambientadas, com decoração/ambientação bem variada.

1.2.4 Quarta Estação: Centro Municipal de Educação Infantil- Norte

O Centro Municipal de Educação Infantil-Norte está situado na zona norte de Teresina, na região da Santa Maria da Codipi, localizado no Residencial Francisca Trindade, incluído no projeto de melhoria habitacional do governo federal PSH (Programa de Subsídio Habitacional), coordenado pela SDU Norte (órgão da Prefeitura Municipal de Teresina). O Residencial Francisca Trindade tem pouco mais de três anos e já conta, atualmente, com uma escola municipal onde funcionam turmas de ensino fundamental de 1ª a 8ª séries e Ensino

Médio oferecido pelo Estado do Piauí, um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI-Norte, responsável pelo atendimento das crianças no segmento da Educação Infantil que são residentes no eixo estrutural do Parque Brasil e do próprio residencial, onde está localizado o CMEI - Norte.

O residencial acima referido possui ainda, um hospital em construção, uma praça, uma quadra esportiva, um parque ambiental em construção, ruas asfaltadas, rede de abastecimento d'água e rede de esgoto precária, rede elétrica e serviço telefônico, serviço de ônibus funcionando precariamente com duas linhas, porém ainda não dispõe de igrejas. Embora seja constituída de famílias de baixa renda e de nível de instrução baixo, essa comunidade é organizada através de associações, clubes de mães e conselho comunitário. Entretanto, vive situações de vulnerabilidade social, especialmente, o Parque Brasil, um dos bairros do entorno.

O CMEI-Norte é fruto de um movimento reivindicatório da comunidade, considerando que as crianças estudavam em creches muito distantes, motivo pelo qual algumas delas chegavam a passar a semana em casa de parentes e retornavam somente nos finais de semana, devido a distância. Com base nisso, a comunidade se organizou e reivindicou junto ao poder público municipal, conquistando o direito de contar com um centro de Educação Infantil no bairro, que foi construído inicialmente com apenas três salas de aula, ficando desativado por um bom período, servindo apenas de depósito de material de construção da SDU - NORTE. Em 2006 foi ampliado com mais três salas, pois já era previsto que somente com essa quantidade de salas não atenderia a demanda. Assim passou a funcionar a partir de 05 de Março/ 2007.

O Centro Municipal de Educação Infantil-Norte, possui atualmente 330 alunos, na faixa etária de 3 a 5 anos, distribuídos nos turnos manhã e tarde, com atendimento em tempo parcial, composto de turmas obedecendo ao critério de idade, conforme especificação a seguir:

Maternal – para crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 5 meses
1º Período – para crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses
2º Período – para crianças de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses.

Quadro 05: Perfil das crianças atendidas por faixa etária.- CMEI - Norte
Fonte: Edital de matrícula 2007.

No que tange à estrutura física, esta parece resistente e adequada por se tratar de uma construção nova. Possui seis salas de aula amplas e arejadas, todas com ventiladores de teto, não dispendo de quadro de acrílico, mas está em vias de instalação, e cada sala possui um armário e uma estante de aço. O Centro possui, ainda, três pátios, uma cantina, uma cozinha, um depósito de merenda, uma sala onde funciona a secretaria e diretoria, um almoxarifado, um banheiro para cadeirante, um banheiro na área de serviço e dois banheiros coletivos para meninos e meninas, uma área de banho com quatro chuveiros e uma grande área livre. Como podemos visualizar nas ilustrações de 12 e 13 este espaço apresenta cores alegres e atraentes e uma fachada bem diferente.



Foto12: Fachada principal do CMEI Norte
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Foto 13: Cantina –CMEI-Norte
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Quanto à relação família e escola, a diretora avalia ser muito boa, com pais e mães muito presentes, tanto no dia-a-dia, quanto nos eventos festivos ali realizados, bem como nas chamadas às reuniões e plantões escolares (momento em que as famílias têm a oportunidade de conhecer melhor o nível de rendimento em que se encontram os seus filhos e filhas).

O seu quadro de profissionais é constituído por uma diretora, responsável pela parte administrativa, e uma pedagoga, lotada em regime de 40 horas, assumindo a orientação pedagógica; uma auxiliar de secretaria, três agentes de portaria, quatro auxiliares de serviços gerais, e doze professoras/es, sendo quatro efetivos (da rede municipal de educação) e oito estagiárias. É importante destacar que nesse universo de professoras existe apenas um professor, também sujeito de nossa investigação.

A nossa opção pela investigação no CMEI-Norte se deu, principalmente, em função da presença desse professor, lotado em turma de II período com crianças de 5 anos, após contatos feitos com a Gerência de Educação Infantil da SEMEC, na pessoa da professora Carmem Antonia Portela, que gentilmente nos forneceu dados atuais de lotação de professoras e professores nos CMEI'S. Em seguida, fizemos contato com a Diretora, M^a Carmem Bezerra,

com a qual agendamos uma visita ao Centro. Foi numa manhã de segunda-feira, no dia 17 de setembro/07 que nos dirigimos ao CMEI-Norte, acompanhadas da Diretora.

Ao chegarmos fomos bem recepcionadas pelo vigia e pela pedagoga, bem como por algumas professoras que conduziam as crianças para as salas de aula. Em seguida, fomos apresentadas, pela diretora, a todos os profissionais da creche (como ainda é denominada por todos); visitamos todas as dependências, inclusive as salas de aula, acompanhadas da diretora, que nos detalhou algumas questões relacionadas ao funcionamento e rotina do Centro.

Em conversa informal com a pedagoga, quando da explicação acerca do tema da pesquisa e do objeto de estudo, a mesma foi logo emitindo a sua opinião sobre essa questão, conforme nota de diário de campo abaixo:

A pedagoga nos revelou que em conversa sua com uma professora estagiária que iria substituir o professor sujeito da nossa pesquisa em dia de horário pedagógico do mesmo, a pedagoga nos disse que orientou a professora no sentido de que ela trabalhe mais com o canto, que ela cante mais com as crianças, pois, em sua opinião, o homem é mais resistente, além de não ter essas habilidades bem desenvolvidas (Diário de campo: 17/09/07).

Com esse depoimento percebemos que a escola é produtora de desigualdades entre os gêneros, na medida em que reforça o fato de que o homem professor não possui as habilidades necessárias para trabalhar com crianças pequenas, o que dificulta o acesso de outros homens professores nesse segmento da educação, reforçando a idéia de que o saber desenvolvido nessa etapa da educação está relacionado ao sexo feminino.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

A realização da pesquisa junto a professores e professoras do magistério infantil, com enfoque sobre o fazer docente, vinculado às concepções de gênero construídas no âmbito dessas escolas, se deu a partir da definição dos critérios de escolha dos sujeitos, considerando o sexo destes.

Iniciamos a pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil a partir de identificação de duas professoras, a saber, a professora Ana (há 13 anos no magistério infantil) e a professora Francisca, que já desempenhava essa função há mais de 20 anos, com carga horária de 20h e 40h, respectivamente, ambas com formação superior. Uma delas, a professora Francisca, com grau de licenciatura curta em Teologia e a prof.^a Ana com Licenciatura Plena em Pedagogia.

Em seguida, localizamos o professor Lindon Johnson, com uma experiência de três anos na educação infantil, atuando em um CMEI. Nos primeiros contatos que tivemos com esse professor, ele nos revelou que a sua preferência inicial era mesmo pelo ensino fundamental, pois sua experiência maior era nesse nível de ensino. Esse professor possui formação superior com curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, trabalhando com uma carga horária de 40 horas semanais no mesmo CMEI, como esclarece no depoimento a seguir:

[...] Quando eu fiz o concurso eu achava que eu ia trabalhar de 1ª a 4ª série, mas aí surgiu a vaga na educação infantil e me colocaram lá... Eu e mais três professores homens [...] (Profº. Lindon Johnson, entrevista: 06/09/07).

Em atendimento ao critério de observar crianças na faixa etária de 0 a 2 anos e cinco meses no berçário (Conforme, edital já citado anteriormente), localizamos a professora Rosário com uma experiência de mais de 20 anos no magistério infantil e formação em magistério de nível médio e 4º ano adicional, cursando, atualmente, Licenciatura plena em Pedagogia. Por último, identificamos o professor Halysson, portador de título de nível superior com Licenciatura Plena em Pedagogia, lotado no CMEI-Norte, que nos revelou ser a sua primeira experiência com educação infantil, trabalhando em regime de trabalho de 40 horas semanais.

Os cinco docentes selecionados foram entrevistados. Realizamos observação em seus espaços de atuação, sem perder de vista o fazer docente realizado por eles e a relação desse fazer com o gênero.

Fizemos análises com base nas considerações de Rosemberg e Amado (1992) *apud* Ávila (2002), ao advogarem que a tese da profissão de gênero feminino é vigorosa, não só por considerar o número expressivo de mulheres na educação, especialmente na Educação Infantil, mas também nos demais níveis de ensino, propagando-se essa influência até o nível do ensino superior, principalmente na área das humanidades.

Essas considerações vêm se confirmar com os estudos de Saporoli (1996), ao considerar a perspectiva de gênero, quando assim se pronuncia:

Não é só porque há mulheres na ocupação, que a profissão é feminina, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da produção e reprodução da vida: cuidar e educar crianças pequenas. Ao pesquisar homens educadores, a autora acima, constata que: a função de educador infantil é de gênero feminino (ligada à produção de vida) sendo executada principalmente por mulheres (SAPAROLLI, 1996, p.118 -119).

A autora percebeu, portanto, que a variável sexo não tem relevância e a presença de homens não promoveria o status perdido da profissão, constatando que não há diferenças quanto ao significado que estes sujeitos atribuem às suas práticas educativas em relação às suas colegas mulheres professoras, mas conclui que a educação infantil é uma profissão de gênero feminino. Em relação à variável gênero, o quadro 06, nos indica a presença majoritária do sexo feminino nos Centros Municipais de Educação Infantil pesquisados, vindo a confirmar essa tese.

Com base nessas considerações apresentamos a seguir quadro 06 para identificar os sujeitos pesquisados quanto a: nome, sexo, vínculo de trabalho, tempo de magistério e formação.

NOME	SEXO	VÍNCULO DE TRABALHO	TEMPO DE MAGISTÉRIO INFANTIL	FORMAÇÃO
Ana	F	Efetiva	31 anos	Pedagogia – Licenciatura Plena
Francisca	F	Efetiva	28 anos	Teologia – Licenciatura Curta
Rosário	F	Efetiva	23 anos	Magistério Nível Médio – 4º ano adicional
Lindon Johnson	M	Efetivo	3 anos	Pedagogia – Licenciatura Plena
Halysson	M	Efetivo	3 meses	Pedagogia – Licenciatura Plena

Quadro 06 - O perfil das professoras e professores com relação ao sexo, vínculo de trabalho, tempo de magistério e formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

1.4 Os procedimentos de coleta de dados

Por se tratar de um trabalho de investigação científica, iniciamos realizando um levantamento da literatura da área, por permitir uma visão ampliada da Educação Infantil no Brasil, e mais especificamente no município de Teresina, e optamos por eleger a entrevista semi-estruturada e a observação, associada ao diário de campo como instrumentos de coleta de dados. O trabalho de pesquisa foi realizado entre os meses de novembro/2006 e setembro/2007 (considerando apenas o período letivo).

1.4.1 Observação e Diário de Campo

A observação oferece vantagens como a de obter uma imagem válida da realidade social. Assim foi possível obter imagens em tempo real dos diversos acontecimentos observados no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI'S.

De acordo com Triviños (1987, p.138) “o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*”, ressaltando assim, uma implicação entre pesquisador e pesquisado. Assim, é a observação livre, segundo esse autor, um dos instrumentos decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

Na visão de Vianna (2003) o método possui limitações, na medida em que nem todos os fenômenos podem ser observados, citando como exemplo os processos biográficos e a dificuldade de observá-los: “processos de conhecimentos compreensivos não são acessíveis à observação” (VIANNA, 2003, p.57). Dessa forma, constatamos ser necessária a utilização de outros instrumentos na coleta de dados que pudessem nos fornecer outros elementos como a compreensão sobre a temática da pesquisa.

A observação, que durou cerca de cinco meses, foi importante na medida em que pudemos registrar todos os momentos do cotidiano escolar, sem perder de vista o fazer pedagógico de professoras e professores, os saberes mobilizados por esses educadores, a articulação desses saberes aos referenciais de vida doméstica e a relação deste fazer com o gênero. Essa técnica possibilitou captar uma variedade de situações ou fenômenos que não seriam obtidos por meio de perguntas, podendo citar, por exemplo, as expressões de gênero que permeavam o fazer docente no magistério infantil. Eram realizadas diariamente, durante todo o período da manhã ou tarde. Tudo que era observado era anotado em diário de campo. Em seguida, escrevíamos as nossas impressões e reflexões acerca de tudo o que havia sido observado.

Assim, o diário de campo se constituiu em um importante instrumento no desenvolvimento da pesquisa, desde os primeiros contatos com a empiria e durante todo o tempo em que realizamos o estudo. Em conformidade com Neto (1994).

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega

os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação (NETO, 1994, p.63).

O Diário de Campo foi, então, um companheiro inseparável que nos foi muito útil na descrição de fatos, pessoas, lugares e até mesmo pequenos detalhes envolvendo a rotina e o cotidiano dos CMEI'S pesquisados. Nele registrávamos tudo: os comportamentos, as impressões e até mesmo as falas soltas acerca da temática em estudo. É importante destacar que tanto a observação como o diário de campo foram instrumentos fundamentais para o estabelecimento de uma maior relação com o objeto de pesquisa e as diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Na observação da rotina e do cotidiano dos CMEI'S, utilizamos ainda o registro através de fotografias com o objetivo de confirmar os comportamentos e atitudes dos professores e professoras no seu fazer pedagógico, somado à garantia de maior fidelidade à dinâmica das relações ocorridas no âmbito dos centros pesquisados. Além disso, a imagem visual através da fotografia oferece um registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. Segundo Loizos (2002, p. 138) os elementos visuais “desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica”, portanto, não podem ser ignorados.

Entretanto, Loizos (2002) ao discorrer sobre as vantagens e limitações dos materiais de pesquisa, faz uma discussão acerca de algumas falácias sobre os registros visuais, ao se referir à falácia implícita na frase “a câmera não pode mentir”, afirmando assim, que os seres humanos, os agentes que manejam a câmara, podem e, de fato, mentem, ao manipularem conteúdos de fotografias.

1.4.2 Entrevista

Segundo Moreira; Caleffe (2006), a entrevista é comumente utilizada na pesquisa educacional como uma técnica chave de coleta de dados, levando a uma considerável diversidade de formas e estilos de entrevistas. Dentre essas, optamos pela entrevista semi-estruturada que tem como uma das características principais a inclusão dos temas a serem discutidos no diálogo com os sujeitos, que, por sua vez, não são introduzidos na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira, registram os citados autores: “O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem”. Isso

quer dizer que ao se utilizar a entrevista semi-estruturada é possível exercer certo tipo de controle sobre a conversação, ao tempo em que ao entrevistado é permitido um certo grau de liberdade.

A entrevista semi-estruturada se constituiu, então, em um importante elemento de coleta de dados na medida em que possibilitou o desenvolvimento de uma estreita relação entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, além, é claro, de poder captar informações subjetivas dos entrevistados, a expressão de suas idéias e posicionamentos, por meio de suas falas, numa “interação face a face, pois tem caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (RICHARDSON, 1999 p.207). Dessa forma, esta técnica foi relevante nessa investigação, considerando que o seu uso permitiu-nos um melhor delineamento dos eixos temáticos da investigação e um melhor esclarecimento das questões que haviam sido observadas no cotidiano escolar.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro prévio de perguntas, que atuou apenas como guia, sendo que essas foram se ajustando no desenrolar do processo interativo entre pesquisador e pesquisados/as. Todas elas foram realizadas individualmente, de acordo com a disponibilidade dos professores/as, sujeitos da pesquisa e durou em média, cerca de 50 minutos. As mesmas foram gravadas em MP3, com o consentimento dos sujeitos e posteriormente transcritas.

A transcrição das entrevistas foi feita no computador, com o auxílio da ferramenta mídia play, se constituiu em um momento muito importante, uma vez que nos levou a uma familiarização profunda com as respostas dos sujeitos pesquisados, no caso, professoras e professores.

1.4.3 Primeiros passos da análise

Inicialmente realizamos a leitura do material empírico e de acordo com as falas de cada sujeito fizemos os recortes temáticos. Estes recortes se constituíram em eixos que nortearam as nossas idéias iniciais acerca da problemática, objeto de investigação, sendo eles: as concepções e práticas de gênero, de cuidar de crianças pequenas e os saberes mobilizados na prática do magistério infantil.

Em seguida, demos início à análise dos dados que consistiu em uma etapa que corresponde à organização e interpretação dos resultados, com o propósito de responder aos objetivos da investigação. Nessa etapa, consideramos tanto as entrevistas quanto as

observações, registradas em diário de campo, que em seguida foram analisadas e discutidas tomando como referencial o objetivo proposto, as questões levantadas e o referencial teórico que subsidiaram as análises.

A escolha do método de análise teve como base a natureza da pesquisa, o que respaldou a nossa opção pelo método dialético hermenêutico de interpretação qualitativa de dados que consiste em uma ordenação e um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo e, em seqüência sua classificação através de categorias específicas utilizadas para ordenar as informações coletadas. Em seguida, trabalhamos todos os dados separadamente, de acordo com as categorias e os objetivos específicos Minayo (1992).

Na perspectiva de Minayo (1992), no método hermenêutico-dialético a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. São dois os pressupostos desse método de análise, destacados a seguir: “o primeiro diz respeito à idéia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. Já o segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta” (GOMES 1994, p77).

Assim é que Minayo (1992) entende que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa. No caso do estudo em questão, os materiais utilizados na análise originaram-se das entrevistas realizadas com as professoras e os professores e dos registros das observações no diário de campo.

Em face disso, e sem perder de vista as questões que delinearão este estudo que investiga a relação entre o fazer pedagógico e gênero da/o docente no magistério infantil, buscamos compreender a prática de professoras e professores do magistério infantil considerando as concepções de gênero, de cuidado, de saberes e práticas na docência com crianças pequenas e o ingresso no magistério infantil.

Após proceder as leituras dos dados coletados, delineamos um mapeamento categorial elencando as principais categorias para analisar o fazer pedagógico de professoras e professores da Educação Infantil e as questões relacionadas ao gênero, conforme figura 01.

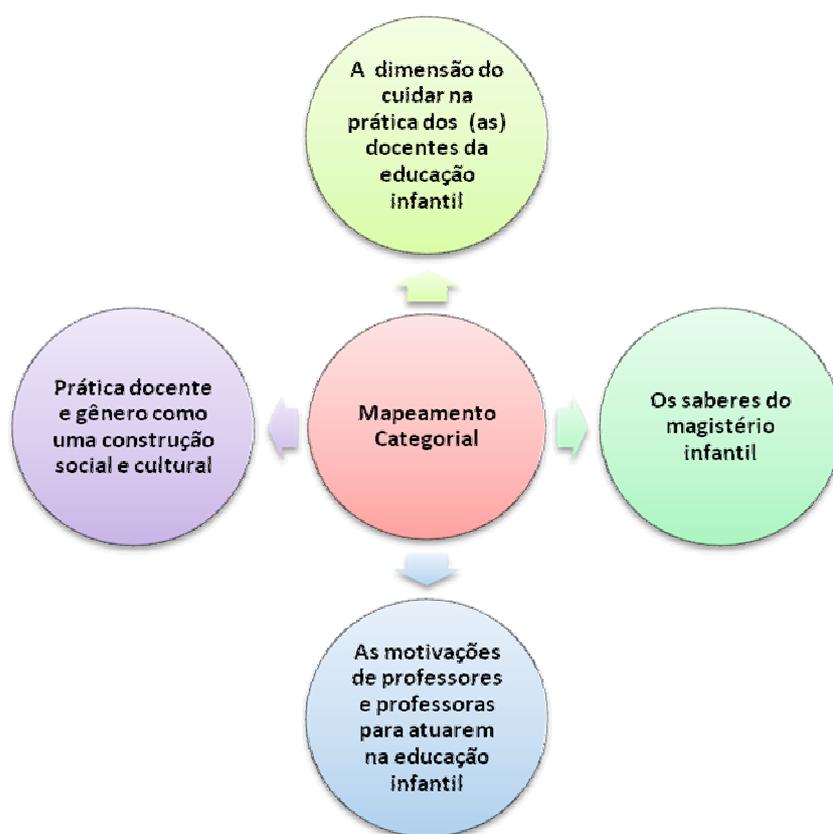


Figura 01: Mapeamento Categorical

Tomando como base as quatro categorias acima e sem perder de vista o objetivo da nossa investigação, qual seja: analisar a relação entre o fazer pedagógico e gênero do/a docente no magistério infantil, acreditamos ser possível alcançar o objetivo proposto.

**2 A DIMENSÃO DO CUIDAR NA PRÁTICA DOS (AS) DOCENTES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

2 A DIMENSÃO DO CUIDAR NA PRÁTICA DOS (AS) DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo.

Rosseti-Ferreira

2.1 Contextualizando a Infância e a Educação Infantil

O propósito deste capítulo é analisar a dimensão do “cuidar” desenvolvida por professoras e professores no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina-PI, considerando as questões vinculadas ao gênero e à afetividade, como componente do cuidar, sabemos que é através do aspecto afetivo que a criança se comunica com o adulto cuidador.

Inicialmente, faremos uma abordagem histórica e política da Educação Infantil no contexto brasileiro, bem como das influências que recebeu dos modelos internacionais ao enfocarem os modos de organização e os tipos de atendimentos característicos das instituições de educação infantil. Em seguida, faremos uma discussão acerca da prática do cuidar no magistério infantil, considerando aspectos relacionados à afetividade e às questões de gênero.

A educação de crianças pequenas em espaços coletivos é uma atividade social relativamente nova, se comparada ao processo educacional como um todo. Portanto, a análise

da educação dessas crianças no contexto da educação requer um exame mais aprofundado da história da Educação Infantil, já que esta etapa da educação tem evidenciado que a idéia de infância é uma construção histórica e social, com múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil.

É importante destacar que essa idéia de infância recebeu uma maior importância a partir do século XVIII com o reaparecimento da preocupação com a educação e a aprendizagem, bem como a ampliação da visão de sentimento em relação à infância. Sentimento esse que dominou o mundo moderno, se intensificando com as idéias do historiador francês Philippe Áries ao publicar nos anos de 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, passamos a compreender que as concepções sobre infância são construídas social e historicamente.

Segundo Áries (1975) a idéia de infância, mesmo tendo surgido no contexto de um projeto de modernidade e de mudanças estruturais na sociedade, possui concepções contraditórias marcadas por um duplo modo de ver a criança que ora recebe orientações voltadas para a moralização, no sentido de ser conduzida, treinada, ora para a “paparicação”, consideradas por esse autor como a primeira manifestação de sentimento da infância, quando ela é considerada como fonte de distração para os adultos, ao achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança.

Sobre o significado da infância, o sociólogo francês Charlot (1976 *apud* Kramer, 2006 p.14) nos traz algumas contribuições para a compreensão do significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância ao esclarecer que “a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com conseqüências no controle e na dominação de grupos”. Charlot nos oferece o entendimento de que a relação de dependência da criança em relação ao adulto, não é algo natural, pois se trata de um fato social, considerando que a infância deve ser compreendida de maneira histórica, ideológica e cultural. Idéias que se constituem importantes mediadores das práticas educativas e concepções acerca de crianças de 0 a 5 anos.

Diante dessas reflexões pudemos constatar que a base das políticas direcionadas à infância é determinada em grande parte pelos conceitos e funções atribuídas à educação infantil, pelos fatores sociais e políticos, bem como pelas concepções e visões empreendidas à infância ao longo da história. Para uma compreensão sobre a educação da criança de 0 a 5 anos, torna-se necessário um retrospecto do contexto histórico responsável pela sua atual caracterização e por seu desenvolvimento.

Segundo Khulmann Jr. (1998), no Brasil, o atendimento massivo de crianças em creches e pré-escolas tem uma história recente. Foi no final do século XVIII e início do século XIX que surgiram essas instituições no país compondo-se da creche e do jardim-de-infância. Segundo o modelo internacional da época, elas se apresentavam com características diferenciadas.

Existiam as creches de cunho assistencialista, filantrópico, onde o enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados das crianças, enquanto seus pais trabalhavam. Estas funcionavam, em sua maioria, tendo como modelo organizacional os asilos, os orfanatos e como população-alvo as crianças das camadas populares. Para trabalhar em creches não era preciso formação especificamente pedagógica. Já os Jardins-de-infância, mantidos pela iniciativa privada, portanto, a serviço das classes mais favorecidas, privilegiavam o aspecto mais pedagógico.

Historicamente, a formação docente na área tem sido tratada de forma precária ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Isso se deu pelo fato da sociedade brasileira se constituir em um quadro de desigualdades sociais entre as diversas e antagônicas classes sociais, com uma concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches, em especial, naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixo poder aquisitivo, contribuindo dessa forma com o ingresso de pessoas sem qualificação profissional específica para cuidar das crianças e interagir com elas.

Essa realidade da Educação Infantil brasileira possui como marco de referência as diferenças de classe social, tanto em relação ao acesso das crianças a algum tipo de atendimento, como em relação à qualidade desse atendimento. Resultado de poucos investimentos a educação da criança de 0 a 6 anos, em 1989, chega apenas aos 16,9%, e as de 4 a 6 anos, 32% (MEC, 1994, p.9). Além disso, acrescenta-se o fato de que às crianças de baixa renda, sempre foram oferecidos serviços de cunho assistencialista, mais voltados para a guarda das crianças e cuidados com a higiene e a alimentação. Essa orientação assistencialista sempre marcou os programas destinados às crianças consideradas “carentes”, como se a essas não houvesse a preocupação com os outros aspectos relacionados ao seu desenvolvimento integral.

Nessa direção é que Kuhlmann Jr. (1998) nos oferece um entendimento de que a constituição das instituições de educação infantil no país é resultado da articulação de interesses jurídicos, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências

básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Sobre essa questão esse autor esclarece que:

Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil. Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial – evidencia-se como um fator determinante (KUHLMANN JR. 1998, p. 81).

Com isso, o autor nos mostra que a história das instituições, não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e uma integração das propostas políticas, como o assistencialismo, aos outros tempos da história dos homens.

Assim, para compreendermos a trajetória histórica e política da educação da primeira infância no Brasil, como o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil e os marcos de consolidação dessa etapa em nosso país, faremos uma análise do jardim de infância e a propagação do modelo internacional, bem como da influência desse modelo na Educação Infantil na sociedade brasileira.

As instituições de educação voltadas para as crianças entre 0 a 6 anos de idade começam a se desenhar no continente europeu ainda no final do século XVIII, quando “creches, escolas maternas e jardins-de-infância fizeram parte de um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagada a partir dos países europeus centrais” (KUHLMANN JR., 2000, p.8). Segundo esse mesmo autor:

Nas grandes cidades européias e, sobretudo nos grandes centros industriais, onde foram criados estabelecimentos especiais, destinados a receber os filhos dos operários e guardá-los durante o dia, enquanto os pais trabalhavam. Alguns destes estabelecimentos aceitavam as crianças desde os 2 ou 3 anos até os 6 ou 7 no caso dos asilos em Paris (*asyles d'enfants*), dos *Kinderbewahranstalten* em Viena e Berlim. Outros aceitavam as crianças menores de 2 anos, mesmo as recém-nascidas: é o caso das *crèches* francesas, das *Krippen* alemãs. Nenhum destes estabelecimentos, porém, corresponde ao jardim Froebel, que destina-se a fins humanitários e caridosos, mas não envolvem rigorosamente uma idéia pedagógica (KUHLMANN JR., 2001, p.5).

Como podemos perceber, o Sistema Froebel é implantado em instituições de caráter assistencialista, constituídas historicamente, também devido a fatores econômicos, sociais e culturais.

Além disso, há ainda, uma interpretação que acompanha a história da Educação Infantil, como sendo a de que as instituições voltadas para crianças pobres, como as creches e as salas de asilo, tiveram uma identidade e uma trajetória diferente do jardim-de-infância, sendo que as primeiras tinham uma função exclusivamente assistencial, sem nenhuma preocupação com os aspectos educacionais.

É importante destacar que essa distinção na constituição das instituições de Educação Infantil refletia até bem pouco tempo nos modelos de escolas voltadas para essa etapa da educação: uma de caráter educacional e a outra de modalidade assistencial. Essa distinção é consequência do desenvolvimento da sociedade de economia capitalista que se incumbiu de demarcar os contornos entre o mundo público e o privado. A cisão entre esses dois mundos, partiu de uma exigência da sociedade burguesia que pretendia assegurar para si um espaço privado e com isso passaram a lutar por escolas exclusivas para seus filhos, o que contribuiu para o surgimento de várias iniciativas privadas. Por outro lado, faltava interesse da administração pública pela criança, principalmente, a pobre.

Foi nesse contexto que a idéia de “proteger” a infância (que caracterizou o atendimento) aparecia manifestada em várias experiências isoladas entre as quais podemos citar os asilos e as associações de amparo à infância, sendo essas iniciativas em número insignificante à necessidade da população infantil brasileira, sendo que essa situação se manteve ainda por muito tempo, e até os primeiros anos da República pouco se fez em relação ao atendimento nas crianças no País. Esse é um fato que pode encontrar explicações na ausência de conhecimento em relação à infância, como período que exige cuidados especiais.

Desse modo entendemos que as modalidades de atendimento à criança possuem uma relação direta com a questão da classe social numa lógica perversa que prevê um atendimento de boa qualidade às crianças oriundas de famílias ricas e atendimento de má qualidade às crianças provenientes dos segmentos mais pobres da população. Tal atendimento foi determinado também pela concepção de infância que permeou a sociedade em diferentes épocas. Houve um tempo em que a criança só ia à escola, aos 7 anos de idade, passando a primeira infância no seio da própria família. Ao ingressarem na escola essas crianças tinham um atendimento diferenciado: as crianças pobres eram colocadas em orfanatos, asilos e as crianças ricas ficavam sob os cuidados de babás ou em instituições de Educação Infantil.

É, portanto, nesse contexto de mudanças das concepções de infância que começam a se expandir no Brasil, os diversos tipos de estabelecimentos de Educação Infantil inspirados no Kindergarten (Jardim de Infância) froebeliano. Para autores/as como Kishimoto (1990) em diversos países europeus capitalistas e no Brasil, as influências dos jardins de

infância froebelianos, contribuíram para reforçar a discriminação social, já que as instituições orientadas pelo Sistema Froebel, foram destinados às crianças da classe dominante, quando, na verdade, estas instituições teriam sido criadas para atender crianças pobres na faixa etária de 3 a 6 anos de idade, desvirtuando o seu verdadeiro sentido. Foi assim que os países capitalistas apropriaram-se dessas idéias para oferecer status às crianças das classes privilegiadas.

É importante destacar que a mudança no sentimento de infância que ocorreu a partir do século XVIII, que trouxe uma nova visão à educação e permeou o atendimento neste século, era a visão da sociedade burguesa, cuja criança assumia o centro da família. Ressaltamos que essa não era a imagem das crianças das famílias das classes trabalhadoras, fato esse que marcou a diferenciação nos modelos de atendimento às crianças pequenas no Brasil: caracterizando-se em um duplo atendimento, reforçando a cisão entre o cuidar e o educar, sendo o cuidar como atendimento em creches para as crianças pobres, o educar como atendimento nos diferentes tipos de programas (maternal, jardim, pré-escola) para as crianças de classes mais abastadas.

É nessa trajetória de constituição da Educação Infantil que na compreensão de Kuhlmann Jr. (2001), o jardim-de-infância, a mais bem sucedida das instituições, se contrapõe às demais, tratado às vezes como se fosse o detentor exclusivo de uma concepção pedagógica.

Sobre esse aspecto, as experiências realizadas por Froebel, o fundador dos jardins-de-infância, no campo das ciências as levaram a concluir que o elevado destino do homem estava ligado à educação. Foi então, guiado pela convicção de que os primeiros anos de vida do homem eram determinantes para o sucesso ou fracasso do seu desenvolvimento pleno, que no início da década de 1840 Froebel abriu o primeiro Kindergarten em Blankenburgo, na Alemanha. Com isso, Froebel considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças, por isso desejava criar um amplo jardim que florescesse como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância, sendo que essa atividade seria ocupada essencialmente por mulheres denominadas de “jardineiras”.

O regime reacionário prussiano, que suprimiu a revolução liberal de 1848, proibiu os Kindertagens em 1851, considerados centros de subversão política e de ateísmo – por sua visão não ortodoxa da religião – bem como por facilitar e estimular o trabalho da mulher fora do lar e pela idéia de levar as características femininas para a esfera pública (ALLEN, 1988 *apud* KUHLMANN JR., 2001 p.11).

Entretanto, o banimento dos jardins-de-infância favoreceu a sua disseminação, após a morte de Froebel, em 1852, surgindo com isso o movimento Froebeliano que atuou até a década de 1870.

É nesse contexto, na passagem do século XIX ao XX, que se vive uma crescente expansão das relações internacionais, levando as instituições de educação infantil a vários países, sem o caráter de obrigatoriedade da escola primária. Já em 1875, no Rio de Janeiro, havia sido fundado o primeiro jardim-de-infância privado no Brasil, no Colégio Menezes Vieira, seguido da Escola Americana em 1877, em São Paulo, ligada a missionários norte-americanos. “Menezes Vieira considerava que o jardim-de-infância deveria cumprir um papel de moralização da cultura infantil, com perspectiva de educar para o controle da vida social”. (KUHLMANN JR., 2001, p.16)

O Brasil vive a Era do Império, período em que há o deslocamento da influência européia para os EUA, ocasião em que é criado o Dia da Criança no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Desse congresso ficou a idéia de que a criança deveria ser educada segundo o espírito americano (KUHLMANN JR., 1998).

É, portanto, no bojo dessas discussões que surgem no Brasil as propostas de educação compensatória e com estas a expansão das instituições de educação de crianças pequenas em todo o País, ocasião em que há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. Estudos como o de Nolêto (1985) dão conta de que em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim de infância oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico de crianças de 4 a 6 anos de idade e de servir de tirocínio às futuras professoras da “Escola Normal Antonino Freire”.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000) a implantação dessas instituições, implicava em proporcionar às educadoras de jardins de infância e escolas maternais, cursos de aperfeiçoamento resultando na consolidação, à época, do Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados.

É importante destacar que embora as intenções por parte de educadores em relação ao atendimento à infância no Brasil, tenham sido boas, ainda, assim, o poder público, mantém as propostas de educação compensatória nos indicando que:

“A concepção de assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. (KUHLMANN JR. 2000, p.8).

Essas reflexões nos conduzem ao entendimento de que mesmo as creches e pré – escolas para os pobres terem ficado separadas dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram pela própria natureza das instituições. É o caso do Estado de São Paulo, por exemplo, que já em 1920 previa a instalação de Escolas Maternais com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que ofereciam locais e alimento para as crianças. (KUHLMANN JR., 2000).

Assim, é que o conjunto de propostas para a infância se pautava na concepção assistencialista, subjacente ao discurso oficial em defesa das crianças provenientes das classes sociais dominadas (economicamente). Daí as propostas de programas diversos de educação compensatória, que vêm, posteriormente, se caracterizar como o marco da história da educação pré-escolar no Brasil, em meados da década de 1970. Pois antes as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, dentre as quais, parte estava ligada aos sistemas de educação atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

É nesse sentido que Aguiar (2006) nos oferece o entendimento de que em termos de propostas educacionais elaboradas com o intuito de adequar as instituições à educação das crianças pequenas, não passou de iniciativas isoladas, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 4.024/61, que ao fazer uma referência discreta com relação à Educação Infantil, revela a falta de compromisso efetivo do Estado para com esta etapa da educação, estabelecendo, apenas, no artigo 23, que “a educação pré-primária destina-se aos menores até seis anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”. E no artigo 24, que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Desse modo, a lei “não faz qualquer referência ao modo como esta educação deve ser organizada, tanto no que se refere às condições de instalação, espaços, materiais e brinquedos quanto ao perfil do profissional envolvido”. (AGUIAR, 2006, p.64).

Segundo Kramer (2003), no Brasil, o atendimento às crianças em idade pré-escolar assumiu durante anos um caráter médico e assistencial. Somente a partir da década de 1970 a educação pré-escolar teve sua importância reconhecida e as políticas públicas começaram a ampliar, embora de forma incipiente, este atendimento, em especial às crianças de 4 a 6 anos. Entretanto, a autora ressalta que a pré-escola não era reconhecida como dever do Estado, sequer em termos de legislação, o que dificultava sua expansão em termos de qualidade. Razão pela qual a ampliação do atendimento à criança neste período se expressa nos vários programas de educação compensatória voltados ao atendimento das crianças das classes socialmente desfavorecidas.

Desse modo, esses programas visavam remediar e recuperar as defasagens das crianças “carentes”, “deficientes”, “inferiores”, na medida em que não correspondiam aos padrões culturais das classes dominantes. Assim, a pré-escola assumiu uma função terapêutica, ou seja, de compensação das carências culturais das crianças provenientes das classes economicamente desfavorecidas que apresentavam déficit de aprendizagem qual seja: resolver os problemas da evasão e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Aos poucos essa estrutura foi se modificando e a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para 5 a 6 anos. Mais tarde essa estrutura etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Entretanto, esse problema se mantém, pois permanecem as políticas discriminatórias para a educação da criança pobre e, com essas, a transferência de responsabilidades do poder público com a educação da primeira infância, na medida em que indicam as igrejas e as comunidades organizadas para a implantação de Centros de Recreação, propostos como programas de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos. Esse contexto favorece a eclosão dos Movimentos de Luta por creches em vários lugares do país, no final dos anos 1970, com o aumento significativo da participação da mulher no mercado de trabalho.

Esse quadro de descompromisso do Estado em relação à educação pré-escolar se mantém na LDB 5.692/71, que, no 2º Parágrafo do Artigo 19, indica: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes”. Nessa perspectiva é que Aguiar (2006) avalia que mesmo de forma tímida, o estabelecimento de que os sistemas de ensino deveriam cuidar para que as crianças em idade inferior a sete anos recebessem

educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes, se traduzia em uma certa conscientização com relação à educação das crianças pequenas.

A caracterização das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram e ainda lutam pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Foi a partir desse período que a expansão na oferta de creches e pré-escolas deu-se, por um lado, em função da pressão da demanda, especialmente aquela exercida por movimentos organizados da sociedade civil e, por outro, porque o governo militar que dirigia o país à época temia uma “explosão” das camadas populares, visto que o nível de pobreza se acentuava. “As creches apareciam, então, como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia” (CORRÊA, 2002, p.16).

De acordo com Rosemberg (2001), o final dos anos de 1980 e início dos anos 1990 constituem o marco da consolidação da Educação Infantil no Brasil, pois este período parece ter se configurado como de transição na prática e no debate relativos à educação da criança pequena. No plano das ações e das idéias, a educação da criança consegue delimitar um campo no âmbito das políticas sociais enfrentando dois embates – o da pertinência funcional (assistência x educação) e o da competência (privada x pública) – que aparecem cristalizados na Constituição de 1988. Desse modo, o texto legal nos remete à seguinte reflexão:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social - quanto em aspectos políticos – a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (CAMPOS, 1985 *apud* KUHLMANN JR., 2000 P.12).

É inegável que a Constituição de 1988 trouxe uma conquista: pela primeira vez na história do Brasil a Educação Infantil foi reconhecida como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo dever do Estado e opção da família. É no bojo dessa discussão que na década de 1990 aparecem as formulações sobre a Educação Infantil que passam a enfatizar a indissociabilidade do binômio educar e cuidar de crianças pequenas, as quais são embasadas legalmente tanto na Constituição de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que afirma a Educação Infantil como primeira etapa da educação

básica, o que se configura em um significativo avanço em termos de políticas voltadas para a área.

A Educação Infantil vive, então, o seu apogeu, já que passa por um momento de reordenação das políticas direcionadas a essa etapa da educação que abrangem questões como: ampliação do atendimento, critérios de qualidade, financiamento, gestão e formação de professores, políticas estas que fazem parte de um conjunto de propostas contidas nos documentos “Política Nacional de Educação Infantil (1994) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” implantados em 1998, que servem para orientar o professor na realização de seu trabalho pedagógico.

Rosemberg (2001), ao fazer uma análise da produção literária acerca da problemática da Educação Infantil, encontra evidências de que existem duas grandes tendências contemporâneas quanto aos seus objetivos: uma para os países desenvolvidos, outra para os em desenvolvimento. Para os países em desenvolvimento, particularmente para a América Latina dos anos 1990, o principal objetivo que vem sendo proposto à Educação Infantil é o da prevenção do impacto da desigualdade econômica (mortalidade, desnutrição infantil), especialmente prevenção do fracasso escolar no ensino fundamental, o que se constitui em uma estratégia para o aumento de sua eficiência. Dentre essas estratégias, convém ressaltarmos a aprovação da Lei nº 11.274 de 06.02.2006 que amplia o ensino fundamental para 9 anos e prevê a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar antes dos sete anos de idade, ficando a Educação Infantil com a responsabilidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. Além disso, os sistemas de avaliações demonstram que crianças com histórico de experiência na Educação Infantil têm obtido melhor desempenho no ensino fundamental.

Percebemos, portanto, que nessa trajetória de construção de uma pedagogia da infância no Brasil, as políticas sociais voltadas para a Educação Infantil ainda são muito incipientes, pois o grande problema é que não temos no país uma tradição em políticas integradas, onde o grande nó reside na transferência de responsabilidades. A realidade é que a maior parte das verbas para a atenção à criança pequena continua na assistência social e as responsabilidades foram transferidas para a área da educação, impedindo, dessa forma, a construção de uma pedagogia para a infância.

Nessa direção é que os embates entre educação e assistência remetem a uma discussão sobre a formação da/o professora/or da Educação Infantil, já que historicamente, essa/e profissional convive com o dilema da separação entre cuidar e educar, uma vez que, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene

representam uma ameaça ao caráter educacional das instituições de Educação Infantil. Daí a existência de certo preconceito em relação ao trabalho manual e aos cuidados exercidos em creches e pré-escolas. Sobre essa questão, é importante considerar aspectos relacionados às práticas educativas dessas/es, profissionais, às questões relacionadas ao gênero, considerando os referenciais “domésticos e de maternagem” e a dimensão do cuidar.

2.2 O cuidar no magistério infantil: uma atividade masculina ou feminina?

A dimensão do cuidado vem sendo discutida por alguns estudiosos como sendo uma prática historicamente voltada para o feminino. Tabus criados pelo imaginário social que atribuem à mulher habilidades que demonstram uma afetuosidade acentuada, vinculada à imagem feminina diretamente associada aos cuidados maternos e ao lado carinhoso no ato de cuidar, construídos pela sociedade como sendo atribuições femininas, especialmente no exercício do magistério infantil.

Nessa discussão partiremos do pressuposto de que o cuidado é uma dimensão humana, portanto, poderá ser desenvolvido tanto por mulheres como por homens no trabalho com crianças pequenas. Ao problematizar essa temática, partiremos do seguinte questionamento: O cuidado é uma ocupação masculina ou feminina? Quem cuida melhor, o homem ou a mulher?

Uma referência muito freqüente, especialmente nos estudos feministas, é ao trabalho das mulheres como mães, filhas e irmãs, isto é, aos serviços que elas executam no interior das famílias que, para muitas autoras, seriam o modelo básico de “cuidado”. As palavras “cuidado” e “cuidar” são a tradução mais freqüente para os termos *caring* e *to care for* do inglês (CARVALHO (1999)).

Ressaltamos que na Educação Infantil esses termos aparecem como ações vinculadas ao corpo da criança, ligadas à higiene, nutrição e segurança, em complemento às atividades tidas como educativas (CAMPOS, 1994).

A infância é reconhecida como uma fase específica que requer “cuidados” especiais no âmbito escolar. Daí a importância de se destacar a presença da dimensão afetiva no magistério infantil dada a compreensão naturalizada, no Brasil, de uma/um educadora/or de crianças pequenas ser a de uma/um profissional responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é um atributo essencial, verificado em expressões como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”, “gostar”, “ter instintos maternos”.

Tais afirmações culminam com idéias da psicologia atual que defendem os princípios de que a vida privada familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças, propiciando inclusive um ambiente favorável para a aprendizagem através de trocas afetivas e de valorização dos interesses destas. Sobre essa questão, de fato, as pesquisas vêm demonstrando que estas educadoras são compreendidas e também se auto-compreendem como mães substitutas tendo nos modelos de “maternagem” obtidos ao longo de suas histórias de vida a fonte de sua identidade “profissional” e de suas práticas cotidianas nas creches (CUNHA; CARVALHO, 2002). É importante destacar que essa prática aos poucos vem assumindo contornos de um trabalho que pode ser ocupado por ambos os sexos e que a afetividade pode ser desenvolvida tanto por homens como por mulheres no trabalho com crianças pequenas.

É nesta perspectiva que pesquisas sobre a identidade dos/as trabalhadores/as da educação que analisam aspectos relacionados à identidade de gênero mostram que: “relatório sobre gênero e trabalho realizado durante a pesquisa revelou um aumento gradual e significativo da participação de homens em uma profissão até então feminina” (BATISTA; CODO, 1999, p.60), o que permitiu a esses pesquisadores a constatação de que estamos hoje em face de um processo gradual de desfeminização da atividade docente. Isso se deve a um conjunto de aspectos envolvidos em um processo histórico de feminização da docência de primeiro grau (atualmente denominado de ensino fundamental).

A análise dá conta de que nessa relação entre identidade de gênero e trabalho, profissão não tem sexo pré-definido, portanto, trata-se de uma produção social e histórica e que os processos de feminização e masculinização das profissões podem suceder-se ao longo da história, operando com mudanças de cunho estrutural na sociedade.

Prova disso é que a entrada das mulheres no mercado de trabalho se deu, principalmente, através das lutas empreendidas pelos movimentos feministas ou por necessidades econômicas. Entretanto, é importante ressaltar que tanto esses dois aspectos como a entrada veloz das mulheres no mercado de trabalho e a conscientização destas sobre seus direitos vêm colocando em xeque a divisão entre gêneros no trabalho, especialmente na educação. Além disso, a entrada da mulher no magistério se deu também em função do que historicamente se convencionou como atribuições femininas, as funções maternas de cuidados com as crianças que se iniciam dentro da família, no espaço privado, e se estendem para os espaços públicos. São, portanto, as profissões, como por exemplo, de professoras e de enfermeiras, que demandam o cuidar, as primeiras a receberem o fluxo de mulheres,

exatamente em função da identidade feminina que foi construída com a reprodução do trabalho de cuidar.

Ao discorrer sobre a feminização da profissão docente, Yannoulas (1994 *apud* Batista;Codo, 1999) enfatiza que a feminização da profissão docente se legitimou a partir da identidade feminina construída em torno do conceito de “mãe educadora”. Essa mesma autora mostra no seu estudo que os aspectos da tarefa docente como o cuidado e a educação das crianças foram considerados em parte como extensão das atividades desenvolvidas no lar pelas mulheres. A maternidade espiritual foi associada ao exercício da docência na escola elementar. Daí os argumentos de identidade feminina e de identificação da docência com tarefas maternas e de construção do espaço do trabalho como um território intermediário entre casa e trabalho.

Conforme já registramos em item anterior deste trabalho sobre a entrada de mulheres no magistério infantil, apoiada no que se convencionou como “atividade essencialmente feminina”, isso nos leva a identificar que a escola republicana já no séc. XVIII vai reformular o conceito de infância, pois a partir desse momento a criança não é mais concebida como um adulto em miniatura, mas a infância é reconhecida como uma fase específica que requer cuidados especiais no âmbito escolar.

Carvalho (1999) e Louro (1997) discorrem sobre a prática do “cuidado” na escola como uma tarefa feminina. Neste sentido, Carvalho(1999) explica que:

As práticas de cuidado hoje, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, são definidas como uma atenção e atuação do/a professor/a sobre aspectos extra-cognitivos do desenvolvimento de seus alunos (físico, emocional, moral, etc.) e exigem dele/a uma postura de envolvimento afetivo e compromisso frente às crianças (CARVALHO, 1999 p.64).

Embora o estudo de Carvalho tenha se referido às práticas de cuidado nas séries iniciais do ensino fundamental, é inegável que as referidas práticas são ainda mais fortes no exercício do magistério infantil, onde a extensão da maternidade é incorporada ao cotidiano escolar. A professora que atua na Educação Infantil (0 a 5 anos) chega, via de regra, a assumir papel de “mãe”, “tia” e até “babá” das crianças.

A constatação dessa realidade encontra embasamento legal e teórico nos discursos pedagógicos, na legislação e nas propostas oficiais, sendo dada bastante ênfase no atendimento aos cuidados essenciais, associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, considerado esse um dos princípios dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, em vigor a partir de 1998, que orienta e serve

de parâmetro na prática da/o professora/or que atua nessa etapa da educação básica. Esse documento, ao referir-se ao cuidado, deixa bem claro que este deve ser encarado como parte integrante da educação e que o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, quanto dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde. A/o professora/or precisa, ainda, identificar as necessidades da criança e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada.

Essas afirmações encontram embasamento teórico nos fundamentos da psicologia sócio-histórica que ganha força nos anos de 1990 e cuja preocupação está centrada em uma nova compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, bem como do papel exercido pelo adulto como sendo o mediador na aquisição dos conhecimentos por parte das crianças pequenas. Desse modo a visão de criança como sujeito histórico e social vêm se consolidar no momento em que a criança passa a ser vista no seu contexto de desenvolvimento, superando a concepção abstrata de que ela se desenvolve em etapas (AGUIAR, 2006).

Assim é que a Educação Infantil tem o importante papel de trabalhar numa perspectiva de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade em sua trajetória histórica, de forma que haja uma ruptura com o modelo assistencialista que deixa de privilegiar o desenvolvimento cognitivo, visando o processo educativo em uma perspectiva integrada, que busca contemplar o cuidado e a educação (AGUIAR, 2006).

Para discorrer sobre a dimensão do cuidado como atividade relacional, analisaremos as concepções expressas por professoras e professores da Educação Infantil que nos indicam a existência de dois grupos distintos: o primeiro grupo concebe o cuidado e o carinho como atributos necessários ao desenvolvimento das suas atividades docentes; o segundo grupo compreende o cuidado físico como básico e inerente à Educação Infantil.

2.2.1 Cuidado e carinho atributos essenciais na prática do magistério infantil

Analisar o contexto da Educação Infantil para a infância menor requer um olhar sobre a criança em todas as suas dimensões, pois esta, ao estabelecer um vínculo com o professor, seja no aspecto pedagógico, seja relacional, constrói todas as dimensões humanas. Dentre essas dimensões estão o cuidado e o carinho mediados pela emoção.

Os estudos de Cerisara (2005) sobre a dimensão do trabalho afetivo apontam para o fato de que o componente emocional constitui, sem dúvida, um dos aspectos centrais da relação educativa e de cuidado com as crianças muito pequenas, através do ato de afeiçoar-se

traduzido em uma série de ações de tal modo ricas e variadas que contribuem com o crescimento da criança. Incluindo-se aí todas as práticas pedagógicas que permitem aos pequenos a melhor expressão de si mesmos e o fortalecimento de competências psico-evolutivas específicas que vão desde o saber observar a criança, compreendendo as suas exigências e necessidades, à estimulação de suas habilidades específicas.

Percebemos que o centro deste aspecto afetivo parece caracterizar-se por uma forte motivação de caráter educativo. Desse modo, o sentimento que se experimenta pelas crianças é utilizado de maneira pedagógica para identificar melhor, e mais detalhadamente, as práticas de cuidado e para criar uma atmosfera que facilite uma relação de crescimento em sentido educativo. Tal crescimento passa pelo desenvolvimento do sujeito humano, considerando o meio sócio-cultural em que vive e outros aspectos constitutivos do sujeito, dentre eles é preciso considerar as relações afetivas que podem ir além da abordagem cognitiva.

Almeida (2004) nos apresenta um posicionamento bem definido de Wallon a respeito da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança. Em sua opinião, ela tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e esta, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais. Wallon faz referência a quatro domínios funcionais: o ato motor, o conhecimento, a afetividade e a pessoa. Nessa classificação, a afetividade é considerada um domínio funcional, cujo funcionamento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. “Entre esses dois fatores existe uma relação estreita tanto que as condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro” (ALMEIDA, 2004, p.1).

É essa relação que impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano, tanto que a afetividade é influenciada pela a ação do meio social. Assim, é que Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. A esse respeito vejamos como esse teórico pontua essa evolução no lactente:

As suas manifestações afetivas limitavam-se, em princípio, ao vagido (Gemido; Choro de criança recém-nascida) da fome ou da cólica e ao relaxamento da digestão ou do sono. A sua diferenciação é, em princípio, muito lenta. Mas, aos seis meses, o aparelho de que a criança dispõe para traduzir as suas emoções é suficientemente variado para fazer uma vasta superfície de osmose com o meio humano. Esta é uma etapa capital do seu psiquismo. Aos seus gestos está ligada uma certa eficácia pelo que desperta nas outras pessoas: os gestos destas despertam previsões. Mas esta reciprocidade é, em princípio, um complemento amálgama; é uma

participação total, em que mais tarde deverá delimitar a sua pessoa, profundamente fecundada por esta primeira absorção nos outros. (WALLON, 1994 *apud* ALMEIDA, 1999, P.47).

Desse modo compreendemos que o meio social é determinante tanto na origem como no desenvolvimento da afetividade, através da maturação funcional e das condições específicas das relações da criança com o meio.

È importante mostrar aqui que afetividade engloba o sentimento, a paixão e a emoção. Afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos, as paixões.

Dantas (1992 *apud* Almeida, 1999) mostra sua postura bastante incisiva ao referir-se à inspiração darwinista em Wallon, a qual destaca na sua concepção de emoção como um instrumento de sobrevivência da espécie humana. Assim, nos oferece o entendimento de que a emoção é o meio pelo qual a criança estabelece um vínculo com as outras pessoas e com o meio social numa perspectiva interacional de adaptação às imposições deste, de modo a favorecer o crescimento infantil.

De acordo com Almeida (1999), na teoria walloniana as emoções são essencialmente sociais e a estas é atribuída a responsabilidade pela sobrevivência da espécie humana, de forma que as emoções contribuiriam para a consolidação da coletividade. A emoção ajuda, portanto, na constituição do grupo. Foi em meio a essa coletividade, permeada pelas emoções, que a vida mental progrediu. Exemplo disso é o caso do recém-nascido, que tem suas necessidades biológicas atendidas por meio das emoções (choro, riso) ao contagiar o outro, o adulto cuidador, vindo a confirmar o componente emocional do cuidado. Em face disso, estabelecemos uma correspondência com o depoimento de uma de nossas interlocutoras acerca da concepção de cuidar no magistério infantil, como assim se expressa:

O cuidar e o afeto são na hora de um banho, é pegar conversando, banhar a criança, conversando com ele na hora da comida, tem criança, que não come com todo mundo, tem uma criança aí que, as meninas já dizem: “embora [...] vai dar de comer, fulano só come contigo [...]”. Às vezes o menino que aí eu vou boto na perna, aí vou dando bem de pouquinho, aí come todinho, ontem mesmo eu fiz com dois isso aí. A gente tem que ter a paciência, conversar com a criança. Que tem criança que as vezes a gente tem que botar mamadeira, não pode... Se dar a mamadeira à criança em pé no berço. Tem que botar no braço pra poder ter aquele aconchego [...]. Pra dar a mamadeira tem que botar no braço, principalmente mamadeira. Quando a criança não aceita a sopa eu venho com arroz, rasgo a carne, boto na boca, uma coisa aqui, outra acolá, se a criança não comeu, é porque não comeu mesmo, mas opção ela teve. Então isso aí, a gente demonstra sempre no cuidado. O jeito como a gente cuida da criança, na hora de limpar tem que ir com jeito também não é? (Prof^ª. Rosário, entrevista: 10/05/07).

Esse depoimento nos indica que, mesmo no desenvolvimento dos cuidados considerados básicos como a hora do banho e da alimentação, a professora demonstra não está preocupada apenas em alimentar ou dar banho. Ao mesmo tempo, tal depoimento nos dá um indicativo de que esta professora se preocupa com a afetividade também.

Para Almeida (1999), a emoção passa por um processo dinâmico de evolução, onde o sujeito através do convívio e da interação com o meio social passa da vida orgânica para a vida psíquica. É nesse processo que “a qualidade das interações entre as disposições psíquicas e o meio social, as emoções vão gradativamente se diferenciando na criança” (ALMEIDA, 1999, p. 70).

Juntamente com a emoção evoluem os seus modos de expressão vinculados ao surgimento da linguagem, na qual outras manifestações vão se juntando às reações de ordem orgânica dando lugar às provocações capazes de desencadear uma consonância emotiva. Emoção essa que em contato com o meio social se desenvolve e estimula o domínio do conhecimento, a inteligência, o amadurecimento de funções ainda em formação. Essas considerações teóricas se aproximam dos depoimentos da professora Ana:

Porque pra mim o cuidado está muito ligado a afetividade, acho que eu só cuido quando eu exerço a afetividade[...].É...eu entendo como afetividade... Eu acho que essa construção pra mim é afetividade, envolve o amor, envolve a amizade, questão da socialização, do conceito enquanto brincam. Essa... O crescimento deles dentro do grupo, o desenvolvimento deles, não só o físico, mais o intelectual, a afetividade envolve tudo isso, todas essas dimensões (Profª Ana, entrevista: 25/05/07).

[...] Então cuidar de criança é um conceito muito abrangente [...]. Porque quando eu cuido de uma criança é... Você pode cuidar de uma criança pra ela... Um cuidado físico vamos supor, porque ele requer pela própria idade ou pela própria circunstância do momento, você pode ter uma preocupação e deve, como você deve ter o cuidado é... É na própria formação, no desenvolvimento intelectual [...]. A gente trabalhando aquele lado e a gente percebe assim, que ela depende daquela afetividade, ela vai se modificando, mas pra isso você tem que ter cuidado [...] Você tem que ter tudo, acompanhar... Pra mim isso é que é cuidar (Profª. Ana, entrevista: 25/05/07).

Nas falas a professora expressa que a relação educativa empreendida nessa atividade é uma ação global, pois envolve, além das práticas de cuidado, investimento afetivo, os cuidados físicos que, segundo ela, dependem da idade da criança estendendo-se aos aspectos relacionados à sua própria formação social, moral e intelectual.

Todo trabalho envolve um investimento afetivo por parte de todos os atores envolvidos. No caso das professoras e professores, a afetividade é essencial para que o trabalho se desenvolva e atinja os seus objetivos. Sob esse aspecto, estabelecemos uma correspondência com Codo; Gazzotti (1999) que, ao abordarem a importância da relação afetiva no trabalho, afirmam:

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. Capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extra-classe por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um que funciona como o grande catalisador: “a afetividade” (p.50).

Trata-se de uma relação de trocas entre professor e aluno mediada por um conjunto de elos afetivos que podem propiciar uma relação harmoniosa entre esses atores sociais. Através do interesse, da criatividade e da disposição da/o docente é possível despertar nos discentes a motivação, a cooperação e a boa vontade no cumprimento das tarefas que deixam de ser árduas e facilitam o trabalho de conquista das crianças ao despertar nelas a atenção e o interesse para o conhecimento abordado, favorecendo a aprendizagem. Isso se traduz nos seguintes depoimentos:

É a questão, por exemplo, do próprio desenvolvimento afetivo, é... Questão da socialização, questão da agressividade e que você consegue perceber no seu dia-a-dia com essa prática. Mas a questão de conhecimento, ela é muito mais fácil de ser percebida pelas outras pessoas [...]. Por isso que eu te digo que o cuidado ele é muito, ele tem uma abrangência muito grande, porque quando a gente acompanha a criança com todo aquele... Você vê aquele crescimento num todo da criança, o desenvolvimento integral da criança, todo o desenvolvimento dela e eu tenho muita preocupação com a questão da afetividade, a habilidade, tem muitas habilidades que a criança, ela consegue sem precisar de muita... (Profª Ana, entrevista: 25/05/07).

Cuidar é isso mesmo, a questão de você é... É... Atender as expectativas deles, buscar sempre atender, na medida do possível, você está é... Respondendo ao que está lhe sendo cobrado, acima de tudo é aprender a amá-los, a respeitar as suas vontades, as suas necessidades, mas dentro do limite, porque a gente sabe que criança ainda não tem essa noção do que seja limite, e a gente tem que aprender a colocar limites, a construir, e acho que tudo isso está dentro do cuidar, essa relação mesmo de amor que você deve estabelecer com a criança (pausa) pra que ela também venha a ter em você, a ver em você a pessoa onde ela sinta também, a gente pode dizer assim, essa troca (Profª. Halysson, entrevista: 17/09/07).

Nos depoimentos acima ficou muito evidente a forte presença da afetividade e do amor como componentes essenciais na prática de cuidar de crianças na Educação Infantil.

Percebemos, ainda, que tanto a professora como o professor lançam mão de sentimentos ligados à afetividade para o desenvolvimento da ação do cuidar, colocando-a, inclusive, como sendo um fator que contribui com o processo de aprendizagem da criança através de um sistema de trocas e do estabelecimento da relação de confiança entre professora/or e aluno. A concepção de cuidado expressada pelo professor Halysson revela que a mesma envolve sentimentos como o amor e que este, para o professor, tem um significado mais racional, sem conotação de “pieguice”, já que está mais relacionado ao estabelecimento de limites e com a preocupação em atender as necessidades e expectativas dos alunos. Ainda sobre a concepção de cuidado, o professor Lindon Johnson assim se pronuncia:

[...] cuidar, mesmo, é a questão do carinho, da afetividade que é atribuição mesmo, que constam... Como posso dizer? Que constam nos Referenciais Curriculares, de dar um carinho, de se preocupar com isso, de desenvolver a afetividade [...]. Mas aí eu fui ver que precisava de atenção, precisava muito do cuidar mesmo e da afetividade, por quê? Quando eu mudei pra o Jardim I, que eu comecei a lidar com crianças de 4 anos... Aí eu tive que conquistar as crianças tive que desenvolver esse lado afetivo e outra coisa também que ele não tem, que a criança não tem ainda, é... Que o cuidar é uma atribuição e é uma coisa que faz parte do currículo, inclusive, eu fui descobrindo isso no dia-a-dia mesmo, que eu fui descobrindo mesmo, eu não podia deixar as crianças à-toa tinha que cuidar mesmo... Eu tinha que ter essa preocupação com o cuidar, desenvolver o lado afetivo dele, cuidar, se preocupar para que ele não belisque o outro, não machuque com o lápis, não morda não bata, prestar atenção, porque eles são muito dispersos também (Profº. Lindon Johnson, entrevista: 06/09/07).

No depoimento do professor percebemos que o mesmo possui a clareza de que o cuidar na Educação Infantil está vinculado ao carinho, ao afeto e os concebe como atribuição do professor que atua nessa área da educação, fazendo, inclusive, menção aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, demonstrando uma clara compreensão de que esses componentes constam no documento legal como parte do currículo da Educação Infantil, servindo como parâmetro e orientação para sua prática. O professor revela também que não tinha desenvolvido ainda esses sentimentos, mas ao ingressar na Educação Infantil e ao tomar consciência da necessidade destes, teve que desenvolver o seu lado afetivo. A ilustração a seguir confirma essa questão.



Foto 14: Professor Lindon Johnson com crianças na hora do recreio CMEI – Sul II
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em nossa observação foi possível constatar uma relação bastante afetuosa desse professor com os alunos, que demonstrou ser carinhoso com as crianças em vários momentos, inclusive na hora do lanche ao preocupar-se em acompanhá-las nesse momento, observando se estas estavam se alimentado direito, etc.

Num desses momentos tivemos a oportunidade de observar durante o recreio o professor preocupado em amarrar o cadarço do tênis de um menino que estava correndo demonstrando assim uma atitude de cuidado com a criança (Diário de campo: 02/05/07).

Ao analisar essa postura do professor, atentamos para o sentido dessa atitude na formação da personalidade da criança que será tanto mais desenvolvida quanto maior for a resposta à demanda de afetividade empreendida na sua relação com as/os professoras/es e alunos. Essas relações se constituem em fortes aliadas no processo de humanização desses sujeitos.

Carvalho (1999), ao analisar as características do trabalho dos professores nos primeiros anos do ensino fundamental, afirma ser essa uma fase em que além da preocupação com o desenvolvimento intelectual da criança, há a necessidade de cuidados físicos e atenção ao desenvolvimento psicológico e social e que a profissão de professor, nesse nível de ensino, possui características semelhantes ao modelo de mãe que a sociedade considera como ideal e justifica. Mas isso não significa dizer que os homens não possam desenvolver bem essa atividade: apesar de iniciarem o trabalho com uma postura impessoal, com o tempo adquirem as mesmas preocupações consideradas pela sociedade como inerentes às mulheres, ou seja, perceber o aluno de maneira integral.

É importante destacar que, apesar da autora referir-se ao trabalho dos professores nas séries iniciais do ensino fundamental, sem dúvida a preocupação com o desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 5 anos é ainda mais contundente como pudemos perceber tanto na descrição da fala do professor como na observação da sua prática no cotidiano do CMEI no qual trabalha.

Já no depoimento da professora Francisca, verificamos que a mesma ainda não tem uma compreensão clara do que é o cuidado, pois demonstra oscilação no desenvolvimento do sentimento de afetividade quando faz diferença no tipo de cuidado dispensado às crianças, afirmando, inclusive, que a atenção e o carinho devem ser diferenciados, vinculados ao comportamento e necessidades daquelas, ao vincular essa prática às suas carências.

Além disso, a professora vê a escola como segundo lar e os alunos como irmãozinhos revelando dessa forma, uma visão restrita do cuidar.

Não, os cuidados que têm que ter é, primeiro, na recepção. Sim, é o início da adaptação das crianças, depois da adaptação, os cuidados vão surgindo de acordo com a necessidade [...]. Essa parte aí depende de cada criança, você percebe que cada criança tem um cuidado diferente, têm uns que você vê que é de acordo com a necessidade. Tem uns que são mais carentes, tem uns que te rejeita, tem uns que não te aceita. Aí você tem que ter mais aquele carinho, mais atenção, mais preocupação; principalmente com uns... É que tem uns que gostam muito de morder. Tem uns que gostam de beliscar. Aí você tem que ter mais cuidado com esses meninos [...] quando você vir que eles tão querendo amizade... Conversar com eles - olha isso a gente não pode fazer, ele é seu amigo, é seu irmãozinho e aí você vai conseguindo mais alguma coisa com eles. Estes são os cuidados e eu acho muito necessário numa sala de aula (Profª. Francisca, entrevista: 24/05/07).

Aprofundando essa análise, percebemos uma concepção de cuidado muito estrita da professora Francisca, em relação ao cuidado, já que esta vê o cuidado como uma ação compensatória.

Já no depoimento a seguir, a concepção de cuidado expressa pelo professor é bem mais abrangente, ao mesmo tempo em que entende que na escola podem ser desenvolvidas tanto as ações de cuidar como de educar, como assim se pronuncia:

A questão do cuidado assim, com as crianças, a atenção saber ouvir, porque até então eu me relacionava com pessoas assim, da minha idade e tudo e os contatos eram muito poucos com as crianças [...]. A criança vai vir aqui é que ela vai aprender em todos os sentidos, em que acham que o papel deles em casa não vai ser tão importante, mas vai ser tão quanto na escola, aquele cuidado especial, as crianças chegam aqui muitas delas, a grande maioria delas, são assim muito agressivas, muito é... Eu vejo assim, dessa forma tem que estar cuidando mesmo tem que estar formando, tem que estar é... Ensinando

mesmo [...] a gente está aqui, está cuidando e tudo [...] mais ainda, o nosso trabalho nesse sentido, mas a gente tem essa preocupação do cuidar na formação pessoal mesmo deles (Prof^o Halysson, entrevista: 17/09/07).

No depoimento do prof.^o Halysson ficou muito evidente a forte presença da afetividade e do amor como componentes essenciais na prática de cuidar de crianças na Educação Infantil. Além disso, o professor entende que o cuidar está relacionado ao formar e ensinar no contexto da Educação Infantil. Percebemos ainda que assim como as professoras os professores também lançam mão dos sentimentos relacionados ao afeto, ao amor e ao carinho para o desenvolvimento da ação do cuidar. Ficou claro também que o depoente acima concebe o cuidado como sendo uma preocupação com as crianças em todas as suas dimensões, destacando como importante a questão do bem-estar destas, mas sem perder de vista a relação entre a prática de cuidar, formar e proporcionar a aquisição da aprendizagem, dando ênfase à dimensão cognitiva.

Outra questão que nos chamou a atenção foi a de que as concepções e práticas dos professores acerca do cuidado não diferem das concepções e práticas de cuidado desenvolvidas pelas professoras e que os primeiros possuem uma clara compreensão da importância dos cuidados de caráter relacional, como sendo aqueles que envolvem a afetividade no desenvolvimento de suas práticas. Esse aspecto foi possível constatar em nossas observações, como nos indica abaixo:

Em outra sessão de observação verificamos *in loco*, o professor muito carinhoso e atencioso com as crianças, durante uma aula, pois estas se levantavam a todo instante para fazer-lhe algum comentário ou pergunta, este as ouvia pacientemente. Essa mesma postura foi verificada durante o recreio, onde o professor acompanha as crianças nesse momento com atividades lúdicas (Diário de campo: 17/09/07).

A brincadeira na prática pedagógica brasileira vem ganhando uma dimensão significativa se acentuando a partir dos anos de 1970, avançando nas décadas seguintes, já que o lúdico é introduzido como proposta para educar crianças em idade infantil nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido é que para Kishimoto (1998, p.133) “A concepção de brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais que permitam a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia”.



Foto 15: Prof. Halysson com crianças em atividades lúdicas CMEI Norte.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Foto 16: Crianças no CMEI Leste-II Brincadeira no pátio.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Constatamos, portanto, que a educação da pequena infância é pautada principalmente pelo direito ao conhecimento, à reflexão, à investigação, ao aprender com o grupo, ao estabelecer relações afetivas, a agir com responsabilidade crescente com relação ao meio, a obter conhecimentos pessoais, a construir experiências físicas, sociais, lúdicas e expressá-las por meio de diferentes linguagens.

As/os educadoras/es infantis têm consciência da dificuldade de sua tarefa, pois há imensa complexidade no ato de educar e cuidar de seres humanos. Esta é uma tarefa que exige paixão, reflexão, estudo, formação profissional, mas que também propicia muita alegria. Ensinar a crianças tão pequenas as informações, as formas de relações sociais, as habilidades e posturas que lhes serão fundamentais por toda a vida representa um fazer de grande responsabilidade social (BARBOSA, 2001).

2.2.2 Cuidado físico como inerente à educação infantil

Na Educação Infantil o termo cuidar para muitos/as profissionais envolvidos com essa clientela significa desenvolver ações mais ligadas ao físico, ou seja, ao corpo da criança, relacionadas a higiene, alimentação e segurança, sem nenhuma orientação pedagógica. Essa compreensão se deve ao fato de que a ação do cuidar de crianças pequenas ter sido realizada durante muito tempo em espaços, cuja função era apenas de “guardar as crianças.”

O cuidado entendido como parte integrante da educação é uma temática que vem polemizando essa discussão, na medida em que contribui com o surgimento do binômio educar e cuidar. Para compreendermos o significado que o termo cuidado encerra, partiremos

dos seguintes questionamentos: cuidado é uma especificidade da Educação Infantil? Cuidado é diferente de educação? Qual a concepção de cuidado expressa pelos professores e professoras da Educação Infantil?

Foi a partir da Constituição de 1988 que a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº. 9.394/96, (Art. 29), no entanto, procurou romper com essa divisão entre instituições de cuidado e instituições educativas, criando novos modelos onde os dois aspectos – cuidado e educação estivessem unidos.

É nesse panorama histórico em que essa discussão se insere que a Constituição de 1988, ao integrar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, trazendo-a para o campo da educação e deslocando-a do campo da assistência, nos levou a pensar que a histórica visão assistencialista seria substituída definitivamente pela visão educativa, principalmente no tocante ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos.

Em conformidade com Kuhlmann Jr. (1998), por um momento parecia que os problemas se resolveriam como em um passe de mágica: a educação teria a função de superar todos os malefícios, estigmas e preconceitos advindos da história da creche no nosso país. No entanto, tratava-se, pois, de uma “armadilha” quando se pensava em substituir a assistência por educação tirando do foco a necessidade que as crianças pequenas têm dado, a sua dependência e necessidade de receber cuidado e assistência, colocando em evidência a “intencionalidade educativa” das ações. Nesse sentido, o autor assinala que,

Quando se apregoou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitarem essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o *educacional considerado* atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas de bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres (KUHLMANN JR., 1998, p.206).

Nessa linha de pensamento o autor complementa seu entendimento de que existe uma bipolarização entre a assistência e a educação, no qual se opõe: a primeira possui a função de guarda e proteção e a segunda, a função educativa, como se ambas fossem incompatíveis ou uma excluísse a outra. Isso nos leva a uma reflexão mais profunda acerca do tipo de atendimento oferecido em uma das instituições pesquisadas cujo atendimento das

crianças se dá em tempo integral, quando tomamos conhecimento, através da direção da escola, que havia sido comunicado pelo Sistema Municipal de Educação que esse tempo de atendimento se reduziria, deixando de atender algumas necessidades e cuidados básicos das crianças, sob o argumento de que as creches, consideradas equipamentos assistenciais, ao serem substituídas pelos CMEI'S teriam uma orientação de cunho mais educacional. O que nos faz pensar que essa substituição estaria tirando de foco as necessidades que são inerentes às crianças pequenas, quais sejam receber cuidado e assistência.

No que se refere à responsabilidade sobre a Educação Infantil, verificamos que com a LDBEN 9.394/96 grande parte das instituições de atendimento às crianças dessa etapa da educação que eram da responsabilidade da área de assistência social passaram a ser integradas ao sistema de ensino por meio de credenciamento, normatização e supervisão. No caso da Educação Infantil municipal essa transposição se deu em função da aprovação da Lei Complementar nº3. 618, de 23 de março de 2007 (op. cit.).

As mudanças promovidas no campo da Educação Infantil trouxeram consigo as responsabilidades de cuidar e de educar para a área educacional, conforme Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999, que em seu artigo III estabelece que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil (tanto para a creche como para a pré-escola, indistintamente) devem promover práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Partindo desse entendimento, Campos (1994) já defendia que o cuidado incluiria as atividades associadas com a proteção e satisfação das necessidades básicas dos/as pequenos/as como alimentação, limpeza, troca, proteção, consolo, afetividade, mas de forma integrada ao educar. Nessa direção Sayão (2005) compreende que essa era uma tentativa de ultrapassar a visão de cuidado associada unicamente à assistência relacionada às satisfações mais imediatas da criança situadas na esfera dos cuidados com o corpo como a troca de fraldas, alimentação e higiene. A constatação dessa realidade foi possível ao analisar a fala de um dos interlocutores da pesquisa, como veremos a seguir:

Sobre o cuidar? Eu acho que o cuidar tem a parte física, que é a parte da higiene, a parte de ensinar essas coisas e a parte afetiva também [...] Têm que dar carinho [...] Eu acho que o cuidar é inerente mesmo, eu descobri isso muito cedo, graças a Deus (Prof^o Lindon Johnson, entrevista: 06/07/07).

Nessa fala percebemos que há de fato uma compreensão da indissociabilidade entre educar e cuidar, na medida em que o professor faz uma fusão dos cuidados físicos voltados para o corpo com uma certa preocupação com o carinho, associado à afetividade.

É, portanto, com base nessas concepções que entendemos que os aspectos cuidar /educar são inseparáveis e que podem ser trabalhados de forma integrada.

Já os depoimentos abaixo expressam uma concepção de cuidado mais voltada para atenção aos cuidados físicos com o corpo da criança,

Aqui nem que a gente não queira é a atividade... Assim, no dia-a-dia do cotidiano é a higiene. A higiene tem que vir em primeiro lugar. Não só das crianças, mas da parte física, lá onde as crianças... Por onde as crianças passam não é? Tem que ser enfatizado, mas é isso aí. Aí depois vêm as outras coisas acompanhadas não é? (pausa) que em tudo tem que ter higiene, pra brincar, de tudo, em tudo mesmo: na hora do banho, de ir para o banheiro, de jogar uma coisa num lugar e tudo... [...] Então o lado do cuidado mesmo: o cuidado com higiene, o cuidado com a segurança dele, com a parte física dele pra ele não cair, com a alimentação até com o brincar lá embaixo, a gente não vê, acontece o menino pega alguma coisa, bota na boca [...]. A gente tem que ter aquele cuidado de... Cuidado com o que vai dá pra eles brincarem, não pode dar qualquer brinquedo assim pra eles. É isso aí, eu até tava lendo um livro da menina ali que diz assim: “que nós estamos cuidando dos tesouros dos pais” (Prof^a. Rosário, entrevista 10/05/07).

O cuidado pra mim, ele engloba muitas questões que vai desde o cuidar mesmo, do cuidar físico, que são os cuidados básicos higiênicos (Prof^a. Ana, entrevista 25/05/07).

O cuidar e básico. Ele existe mesmo, não tem como, por exemplo, quando ele chega, ele vem do maternal, quando ele entra na minha turma que o primeiro período, ele entra ainda com três anos, ele ainda não sabe se limpar direito, não tem aquela coisa... A hora certa de fazer cocô e nem xixi, quando... Ai aos poucos eu vou ensinando pra eles, vou cuidando, ensinando a amarrar o tênis, eles não sabem amarrar o tênis. Explicar pra eles que tem que fazer xixi no banheiro, usar o vaso, aquela coisa toda [...]. Isso é parte do cuidar, tem que ser desde o início pra eles se acostumarem, ai depois de 3 meses já estão acostumados já... Já sabem fazer no vaso já, faz tudo direitinho, ai depois quando termina lavar as mãos e tudo. Eu acho que o cuidar e básico mesmo, ele é necessário (Prof^a Lindon Johnson, entrevista 06/09/07).

Verificamos nos depoimentos das professoras e do professor, ao discorrerem sobre uma gama de funções que ultrapassam, em muito, as situações de ensino, que essas funções que vão além das situações de ensino das escolas são muito próximas dos eixos de trabalho na Educação Infantil, cuidar e educar as crianças, o que significa desenvolver tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, etc.

Ao analisarmos esses depoimentos, foi possível perceber nos sujeitos entrevistados um certo conflito sobre a indissociabilidade do binômio educar e cuidar, gerando assim uma postura ambígua sobre esses cuidados, especialmente aqueles

considerados como físicos relacionados ao corpo. Quando as/os entrevistadas/os expressavam as suas concepções de cuidado, estavam referindo-se a hábitos como alimentação, higiene necessária quando as crianças vão ao banheiro, à segurança e saúde. Vimos, portanto, que todos esses cuidados se relacionam ao corpo das crianças, o que revela uma visão reducionista de cuidado.

Sobre esse embate Sayão (2005), ao refletir sobre as dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil, indica que, de fato, o que é possível aprofundar são as intenções, os sentimentos e os significados do cuidar. No entanto, continuar negando que há uma dimensão que é corporal na educação das/os pequeninhas/os significa negar a totalidade do humano e reiterar a velha dicotomia corpo e mente. Com base nessas reflexões podemos concluir que essa visão reducionista do cuidado não pode ser mais concebida, como pudemos ver essa questão materializada nas falas de algumas/uns profissionais da área e percebemos a necessidade de compreensão por parte dessas/es profissionais do que significa cuidar/educar como princípio indissociável e específico do trabalho com crianças pequenas.

Essas reflexões culminam com as discussões que vêm sendo feitas na área no sentido de delimitar as especificidades da Educação Infantil relacionadas à escola e, também, do papel da/o professora/or que atua na área. Nessa direção é que Cunha e Carvalho (2002) compreendem a/o educadora/or da primeira infância como sendo uma/um profissional em construção. Partindo desse pressuposto problematizam acerca desse profissional: o professor é somente aquele que ensina/educa ou pode ser também aquele que cuida educando?

Entre as questões que mobilizam as/os educadoras/es de infância encontram-se aquelas relacionadas à formação profissional, a integração entre o educar e o cuidar e a discussão da prática pedagógica. Prática essa que exige reflexões sobre as “marcas culturais” de uma/um profissional sem formação específica, cujo fazer pedagógico carrega a conotação do “cuidar” como sendo “atividade de mulher”, que, aparentemente, exige pouca qualificação.

No campo da formação de professoras e professores da Educação Infantil o binômio educar e cuidar se configuram uma grande dificuldade, já que, historicamente, essas/es profissionais vêm desenvolvendo uma prática mais voltada para os cuidados, muitas vezes ignorando o aspecto pedagógico, consequência dos modelos de atendimento e organização das instituições encarregadas de atender as crianças pequenas, o que se constitui atualmente em um grande desafio para essas/es profissionais, que é a articulação do educar e cuidar nas suas práticas educativas.

A categoria de trabalhadores na educação é constituída essencialmente por mulheres, pois em um dado momento histórico levou-se em conta a identidade feminina. Acreditava-se que as mulheres poderiam realizar muito melhor essa tarefa.

Segundo Cerisara (2002), essa questão culmina com o tema da profissionalização da educadora de crianças pequenas, tema esse considerado polêmico na medida em que esse trabalho é desenvolvido majoritariamente por mulheres, numa cultura que carrega fortemente uma marca assistencial na área da Educação Infantil e que concebe as mulheres como naturalmente habilitadas para cuidar e educar crianças pequenas, impedindo dessa forma uma proposta clara de profissionalização dessa profissional que vive atualmente uma crise de identidade na sua profissão.

A autora aponta como um dos fatores que dificultam a delimitação de uma identidade profissional o fato de serem crianças muito pequenas, especialmente nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos, cujas atividades desenvolvidas na creche muito se assemelham àquelas desenvolvidas no âmbito da família, levando-nos a crer ser esse um dos motivos da escassa presença de homens nessa atividade.

Para entender essa questão procuramos compreender qual a concepção de cuidado expressa por professoras e professores e a sua relação com as questões relacionadas ao gênero, considerando o cuidado como prática sócio-cultural, que no caso do estudo por nós realizado é desenvolvida por homens e mulheres, o que nos instiga a compreender se esse cuidado é desenvolvido da mesma maneira por ambos os sexos e que cada um, com as suas especificidades, cuida de formas diferentes. Isso nos leva a concluir que não há um jeito universal masculino ou feminino de cuidar, sendo essa uma atividade que pode ser exercida tanto por mulheres como por homens.

3 OS SABERES DO MAGISTÉRIO INFANTIL

3 OS SABERES DO MAGISTÉRIO INFANTIL

“O trabalho doméstico é social e culturalmente compreendido como definidor das atividades ditas femininas e, no entanto, sempre foi objeto isolado de estudo, sem que se observasse o peso que sua presença, inexorável na vida da maioria das mulheres, teria sobre outras atividades desempenhadas por elas”.

Edith Piza

3.1 Universo doméstico e universo escolar

A combinação de atividades desenvolvidas em espaços educacionais com aquelas desenvolvidas na esfera doméstica é um processo histórico e social que se encontra enraizado na origem da profissão docente, constituída majoritariamente por mulheres, transformando-se em um processo de feminização que apresenta condições contraditórias dignas e não dignas, sobre as (im) possibilidades de organização do trabalho docente. Dentre as implicações situam-se os saberes profissionais, a paciência histórica, os aprendizados relacionais, a desvalorização hierárquica, a perda salarial e a pouca possibilidade de crescimento na escala de escolaridade, o que contribui com a escassez de homens no magistério.

Nessa linha de pensamento é que Mello (1987, p.70) tematizou o magistério como uma profissão feminina em sua negatividade, afirmando que “a condição feminina é, portanto, [...] um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum, no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo”.

A esse respeito, Carvalho (1995) se contrapõe, pois entende que as pesquisas acadêmicas precisam olhar para o trabalho das professoras primárias com menos preconceito, uma vez que, para a autora:

Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional histórica e culturalmente construído. É transformar o modelo de trabalho assalariado na parcela masculina de nossa sociedade num modelo universal e inquestionável. (CARVALHO, 1995, p. 9).

Em meio a essas discussões Carvalho (1995) nos mostra em seu estudo “Entre a Casa e a Escola: educadoras do ensino fundamental na periferia de São Paulo” que podemos observar em nossas escolas que o seu tipo de funcionamento contribui sobremaneira com o embaralhamento da dimensão pública da educação – a escola como espaço onde, prioritariamente, possa atender os interesses privados, ou seja, a escola transformada em lar. Desse modo, afirma-se a existência de uma ambigüidade observada na maioria das instituições de Educação Infantil, muitas vezes vistas como um reduto da vida privada da/o docente, agravando-se geralmente, em função do estilo de organização e da afirmação difundida pela sociedade de que a “escola é uma extensão do lar”. Predominando tal visão, resulta a troca de funções reforçando, assim, o improvisado no exercício simultâneo das tarefas – escolares e domésticas-desenvolvidas muitas vezes por pessoas sem qualificação, conseqüência das habilidades domésticas e da maternagem consideradas como eixo de socialização feminina.

Sobre essa questão foi possível constatar, na prática cotidiana de um dos campos da nossa pesquisa, alguns efeitos resultantes da articulação dos referenciais de vida no lar aos saberes da experiência pedagógica, conforme registro de campo descrito a seguir:

No CMEI-Leste que ainda funciona no sistema de creche, com o tipo de atendimento em tempo integral, vivenciamos em vários momentos de observação, especialmente no berçário, *locus* de nossa pesquisa, as constantes trocas de funções, vimos funcionária da cantina e mãe de alunos suprindo o trabalho de auxiliares, ajudando nos cuidados básicos com as crianças como o banho, a troca de fraldas, a alimentação, etc. (Diário de campo: 22/05/07).

O registro acima nos faz inferir que esse acúmulo simultâneo de funções, o improvisado e a troca temporária de funções são conseqüências também do processo de socialização feminina, sustentado apenas no trabalho doméstico e na maternagem, considerados por Rosemberg e Amado (1992) como os dois eixos de socialização das mulheres.

Com base nessas reflexões faremos uma discussão acerca da articulação entre os saberes domésticos ou de experiências de vida e os saberes da formação e da experiência pedagógica.

3.1.1 Saberes domésticos ou de experiências de vida

As relações entre casa-escola constituem-se em diferentes espaços nos quais, simultaneamente, desenvolvem-se ações de cuidado e de educação de crianças, onde atuam as/os profissionais que no imaginário social são as/os responsáveis pelo desenvolvimento destas ações: “são mães-profissionais de Educação Infantil, professoras de ensino fundamental, exercendo funções que nada têm de naturais, pois são historicamente construídas” (CERISARA, 2002, p.45).

Nesta perspectiva, a análise dos depoimentos das professoras e professores tem como objetivo perceber a presença de saberes domésticos no trabalho realizado por estas/es na escola e se esses saberes se aproximam dos saberes docentes. Para fomentar essa discussão, faremos um percurso teórico acerca das relações entre casa-escola. Para isso, tomamos as considerações feitas por Carvalho (1995) que, em seu estudo já informado anteriormente, considera a escola como palco privilegiado do choque entre público (escola) e doméstico (casa) e da permanente concorrência entre estas esferas no tocante aos limites e poderes sobre a criança.

Entretanto, essa observação, quando remetida para o contexto da Educação Infantil, nos leva a pensar se as instituições voltadas para esse segmento da educação são mesmo um cenário que potencializa esses choques, uma vez, segundo Cerisara (2002, p.46), “as delimitações das atribuições da família e da educação infantil são ainda mais nebulosas do que entre a família e a escola”. A esse respeito, essa mesma autora aponta que:

Pelo menos dois fatores colaboram para o aumento dessa nebulosidade. Primeiro, a faixa etária das crianças de 0 a 6 anos, que requer, tanto da família quanto da instituição de educação infantil, atividades ligadas ao cuidado e à educação, sendo as práticas desenvolvidas nas duas esferas bastante semelhantes. Segundo, o fato de na nossa sociedade ser bastante recente a idéia de que o cuidado e a educação das crianças pequenas devem ser partilhados pela família e pelo Estado, por ser uma responsabilidade social de todos (CERISARA, 2002, p.46).

É importante destacar que no senso comum o que acaba prevalecendo é a idéia de que a responsabilidade pela educação e cuidados com as crianças nessa faixa etária é das

famílias (leia-se mães), ficando a cargo do Estado assumir responsabilidades apenas quando as famílias não conseguem arcar com elas sozinhas.

Na visão de Rosemberg e Amado (1992), no universo escolar o termo famílias (ou pais) ganha um significado bem mais abrangente, em geral se refere às mães das crianças. Essa predominância de mulheres como responsáveis pelo cuidado e educação de meninos e meninas aponta para a necessidade de se recorrer aos estudos de gênero para entender se o fazer da/o professora/or da Educação Infantil está relacionado ao gênero.

Assim é que as instituições de Educação Infantil, especialmente as creches, se constituem em espaços públicos de caráter educativo muito mais vinculado à educação não escolar, considerando que o modelo de organização do trabalho docente está baseado no desenvolvimento de habilidades e saberes vinculados à esfera doméstica, gerando dessa forma uma relação confusa entre a dimensão pública – a creche/escola e a dimensão privada – a casa, o lar. Nesse sentido, indaga-se: Quais as influências dessa combinação entre público e doméstico no desenvolvimento das práticas educativas das professoras e professores da Educação Infantil?

A partir dessa questão levantamos outras que julgamos serem necessárias para compreender o desenvolvimento dessas práticas no âmbito dos Centros Municipais de Educação Infantil. São elas: as atividades da rotina diária de uma instituição de educação infantil, como alimentação, banho, sono, fraldas etc., guardam estreitas semelhanças com o trabalho doméstico? Essas práticas podem ser mescladas? É possível pensar em um trabalho com crianças pequenas sem que se lance mão dos saberes domésticos? Os depoimentos a seguir acerca da articulação entre os saberes experienciais, os saberes domésticos e os saberes da docência nos fornecem indicadores que apontam para possíveis respostas a essas questões.

Verificamos no relato da prof^a. Rosário que existe uma relação muito estreita entre as atividades rotineiras realizadas no berçário (com crianças de 0 a 3 anos) e os saberes de experiências domésticas, e que esta se compreende muitas vezes como mãe substituta dos seus alunos/as. A professora percebe ainda essa relação como uma ação involuntária. A mesma revela também uma compreensão da instituição para crianças como uma extensão do lar de cada criança.

[...] E a gente às vezes no cuidar, a gente transfere quando cuida como se fosse a mãe quando dá o remédio, na hora de banhar, quando ta chorando, assim, fazer um carinho para ele se calar. Tem vezes que ele chama a gente de mamãe, chama de vovó, titia... Então transfere o lado doméstico de casa pra cá mesmo, nem que a gente não queira. Não só aqui no berçário, mas nas outras salas também. [...] Principalmente eu que tive filhos, tive três. Isso aí tudo o que a gente faz aqui, faz em casa e tem que fazer aqui também.

[...] Tanto no lado doméstico quanto no outro lado também da atividade pedagógica. Dá pra conciliar tudo (pausa) Até porque as crianças passam o dia aqui, elas vivem aqui (pausa) Até porque praticamente, elas moram aqui, aí tudo o que elas tinham que fazer na casa delas é feito aqui durante o dia [...] É a casa deles é a rotina do dia-a-dia da casa deles (Profª. Rosário, entrevista: 10/05/07).

Na prática, foi possível observar a professora desenvolvendo habilidades e saberes próprios das suas experiências domésticas, que vão desde os cuidados básicos com higiene e limpeza à alimentação das crianças. Chegamos a presenciar professoras trocando fraldas, dando comida na boca dessas crianças e até ninando na hora do sono. O que nos permite concluir que, pela própria faixa etária das crianças atendidas no berçário, o trabalho de professora se aproxima das características do modelo de mãe idealizado pela sociedade.



Foto 17: Atividade de cuidados básicos-alimentação no CMEI- Leste.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Foto 18: Atividade de cuidados básicos-sono no CMEI- Leste.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Foto 19: Atividade de cuidados básicos-troca de fraldas. CMEI- Leste.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Foto 20: Atividade de cuidados básicos-banho no CMEI- Leste.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nessa perspectiva, os estudos de Lopes (1991) nos ajudam a compreender a superposição flagrante entre as imagens de professora e mãe no discurso pedagógico. Com base nesse discurso é que Rosemberg e Amado explicam que:

O trabalho escolar desenvolvido por mulheres nos diferentes níveis escolares indica a presença predominante dos dois eixos da socialização feminina: a maternagem e o trabalho doméstico. Assim, a questão do afeto, do carinho, do amor é parte essencial no discurso pedagógico e, sempre que comparecem, ocorrem em exclusão à competência técnica ou à competência profissional. (Rosemberg e Amado, 1992, p.70).

Essa discussão gira em torno da suposta dicotomia entre competência e afeto que, de acordo com Mello (1987), o afetivo possui a função de dissimular a incapacidade técnica das profissionais, sendo colocado num plano de maior relevância em detrimento das propostas de ordem técnica.

Carvalho (1995) nos fornece uma reflexão em torno dessa dicotomia, pois, se por um lado, esse fazer é visto como uma negatividade ao articular o profissional com o doméstico, por outro, é interessante considerar que a própria forma de organização do Centro de Educação Infantil no qual esta professora atua é marcada por um estilo de funcionamento ligado tanto ao trabalho doméstico como à maternalização, elementos para os quais as educadoras haviam sido prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres em nossa sociedade.

Tomando como base as argumentações em torno da discussão dessa visão generalizada que opõe de forma excludente a competência profissional e o modelo feminino de prática docente, considerado o modelo mais tradicional da professora primária, onde o exercício profissional e a domesticidade estão imbricados, nossas conclusões vão ao encontro daquelas inferidas por Carvalho (1995) em pesquisa realizada com professoras primárias: não foi um quadro de incompetência que conseguimos observar dentro do CMEI – Leste, pois essa professora, mesmo assumindo uma postura maternal, demonstrou competência no seu fazer pedagógico e disposição para aprender e inovar a sua prática e que o recurso à afetividade não tinha relação direta com o despreparo profissional, associação que para nós é fundamental para o desenvolvimento da linguagem da criança, ou seja, a sua habilidade de comunicar-se consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Assim é que a autora acima mencionada nos fornece uma visão mais acurada acerca do modelo de escola, da maneira como vem sendo vivida pelas educadoras, ou seja, como uma instância de transição, não totalmente pública, nem totalmente doméstica, ao explicar que:

A escola do Brasil, a nosso ver, pode ser percebida como um dos espaços sociais que as mulheres puderam ocupar ao longo do século XX, onde têm podido exercer algum tipo de poder e de influência social. Largamente

excluídas das dimensões públicas e políticas da sociedade, assim como de boa parte do mercado de trabalho. As mulheres parecem ter feito da escola uma espécie de casamata, uma proteção dentro das próprias estruturas de sua dominação de gênero. Assim, para as educadoras, o exercício profissional na escola aparece como uma extensão de seu papel doméstico, de mãe e dona-de-casa, o que tem conseqüências sobre todo o funcionamento escolar, a relação pedagógica, a gestão, as relações entre educadoras e delas com as mães de seus alunos (CARVALHO, 1995, p.6).

Desse modo entendemos que essa imbricação entre gênero e magistério contribuiu, sobremaneira, com a difusão de uma visão depreciativa do magistério com crianças pequenas, pois, de acordo com essa visão, a presença maciça de mulheres no magistério das séries iniciais levaria a uma concepção estritamente afetiva do trabalho pedagógico, com as professoras misturando profissão e vida familiar e percebendo-se como “segunda-mãe” ou “tia” dos alunos.

Contudo, Carvalho (1995) se opõe a essa forma de interpretação ao questionar as conseqüências da maternalização da docência sobre o processo pedagógico, fazendo a seguinte reflexão: se a maternalização pode ser considerada uma “atitude de compromisso e dedicação às crianças e não é contraditória com a posse e ampliação de qualificação e competência técnicas, ainda não se sabe o peso que a postura maternal tem sobre a relação pedagógica e a sua eficácia para o ensino e aprendizagem” (CARVALHO, 1995, p.19).

Nessa mesma vertente, Cerisara (2002) entende que essa discussão passa pela especificidade do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil, considerando as seguintes perspectivas:

Não terá a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre adultos e crianças de 0 a 6 anos? Será possível pensar o trabalho com essas crianças em instituições de Educação Infantil sem atividades que incluam a maternagem e práticas ligadas ao trabalho doméstico? Serão essas atividades excludentes da competência profissional? Como construir um perfil profissional, se as práticas que são desenvolvidas se mesclam com as práticas domésticas? (CERISARA , 2002, p.56).

Outra professora que trabalha com turma de 1º período, correspondente às crianças na faixa etária de 4 anos, deixa bem claro que existe uma relação direta entre as suas experiências maternas com os saberes da docência. Acaba caracterizando o seu trabalho como uma extensão do seu papel materno.

[...] Então, enquanto mãe, algumas experiências minhas... Eu às vezes, eu trago pra sala... Maternas (pausa) E eu particularmente, eu não consigo é... Separar entendeu? Então,

meus conhecimentos teóricos e práticos eu não consigo separar, então eu estou sempre aliando uma coisa a essa minha prática de sala de aula [...]. Então é uma experiência, é uma leitura que ela vai valer pra mim enquanto mãe, enquanto professora (Profª. Ana entrevista: 25/05/07).

Notamos nesse depoimento que a professora evidencia uma forte articulação entre as suas experiências maternas e o seu fazer pedagógico. Com base nos estudos de Novaes (1984), a presença majoritariamente feminina no magistério implicaria em uma concepção maternal, estritamente afetiva do trabalho pedagógico, com as professoras misturando profissão e vida familiar e percebendo-se como “segunda-mãe” ou “tia” dos alunos.

A professora Ana nos mostra no relato abaixo a presença marcante da figura da professora na constituição social do indivíduo, afirmando categoricamente ser esta um referencial na vida da criança, comprovando, também, ser este um papel social e historicamente atribuído a essa profissional como mãe dos alunos parecendo, assim, que esta não se percebe como professora.

[...] A gente tem de se colocar como uma pessoa, uma figura que naquele momento ela é a pessoa mais importante ali pra aquela criança, ela representa segurança, ela representa tudo, ela é um referencial [...] Por isso eu volto e te digo, porque eu não consigo desarticular meu lado materno do meu lado... Porque eu estou sempre agindo dessa forma (Profª. Ana, entrevista: 25/05/07).

Mais adiante ela demonstra em sua fala que o “gostar” de fazer está estreitamente ligado à questão afetiva, parecendo vir em primeiro lugar em relação ao aspecto cognitivo. Enfatiza as experiências domésticas e maternas como naturais da mulher e estreitamente vinculadas ao desenvolvimento das suas atividades profissionais.

[...] Eu acho que pela experiência de mãe, pela minha formação mesmo, por eu gostar acima de tudo de fazer... Que eu faço, que eu acho que a palavra que resume tudo é o gostar de fazer, que eu faço... Eu acho que o que me faz agir dessa forma é o gostar mesmo, o compromisso também que eu tenho e a minha experiência de mãe, de filha, de mulher, de tutora... Essa pessoa e a profissional elas estão muito juntas, ligadas [...] (Profª. Ana, entrevista: 25/05/07).

Já o depoimento da professora a seguir parece indicar que o seu trabalho abrange outras dimensões que chegam a extrapolar o cotidiano pedagógico da sua sala de aula, e que a professora, além de tudo... Ainda precisa ter intuição e sensibilidade para perceber quando a criança não está bem, se assemelhando ao papel atribuído à mãe.

[...] Você tá com uma menina, normalmente você ver que a menina... A mulher tem mais tendência pra resolver a situação da mulher [...]. Nós como mulheres temos mais tendência a descobrir como aquela criança se comporta, como é o comportamento dela na diária da sala de aula [...]. E o “Seio materno” já te convida a descobrir que aquela criança não está bem (Profª. Francisca, entrevista 24/05/07).

Percebemos, nos depoimentos explicitados acima, que as práticas profissionais junto a crianças de 0 a 5 anos exigem das professoras, que estão em contato direto com as crianças, uma aproximação das práticas de maternagem e trabalho doméstico, sendo que com as crianças menores, de 0 a 3 anos, esta vinculação é ainda mais evidente. Daí a pergunta: Esta combinação de práticas e de papéis no magistério infantil não estaria gerando uma série de conflitos em relação à profissionalização dessas professoras?

Cerisara (2002) nos traz uma discussão acerca dos conceitos de profissional de Educação Infantil, na qual apresenta formas diferentes de inserção nesse campo de trabalho, apontando a presença ou ausência de conflitos que podem estar relacionados diretamente às personagens socialmente encarregadas de assumir os cuidados e a educação das crianças pequenas na casa e na escola, ou seja, a essas professoras têm sido atribuídos os papéis de mãe e de professora.

Assim é que essa autora, ao analisar as práticas profissionais de professoras e auxiliares de creches, bem como a caracterização dessas práticas, constata que estas estão mais próximas das atividades desenvolvidas por mulheres em práticas domésticas não profissionais do que o trabalho das professoras em escolas, tal como concebido pelo senso comum e pela maioria das docentes. A autora levanta ainda reflexões acerca da comparação Educação Infantil-escola e do caráter formal que a primeira poderia ter com a sua proximidade à segunda, imprimindo na Educação Infantil um caráter de “legitimidade de trabalho competente e profissional, em que não houvesse o risco na substituição materna” (CERISARA, 2002, p. 63).

Partindo desse pressuposto, podemos concluir que o trabalho realizado em escola teria um caráter formal e profissional, ao contrário do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil que, por sua vez, teriam um caráter informal e pouco profissional, pelo fato dessas últimas estarem voltadas para uma organização de trabalho docente vinculada aos saberes de experiências domésticas.

Com base nisso é que a autora chama atenção para o seguinte embate:

Ser ou não uma profissão evidencia ter como um dos panos de fundo uma concepção de trabalho profissional baseada na versão masculina de trabalho,

em que predominam a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais e correspondente negação de uma possível versão de trabalho feminino (CERISARA, 2002, p.63).

É importante destacar que as análises que ora realizamos nos fornecem indicadores da aproximação entre as práticas domésticas e as profissionais, indo ao encontro aos resultados dos estudos feitos por Cerisara (2002) em sua pesquisa, ao concluir que há uma domesticidade nas relações com fortes traços de emotividade e que as práticas junto às crianças parecem não guardar traços de racionalidade e objetividade. Dessa forma, não há como manter uma atitude de impessoalidade e distanciamento nem com as crianças, nem com as colegas de trabalho.

A presença maciça de mulheres, o predomínio de formas femininas de relacionamento entre elas, a organização do espaço físico (que lembra o de suas casas), as práticas desenvolvidas, utilizando objetos vinculados ao universo doméstico, tais como camas, colchões, banheiras, fraldas, chupetas, mamadeiras, ajudam a confirmar a presença de um universo onde estão presentes práticas femininas domésticas e ausentes as práticas femininas profissionais (CERISARA, 2002, p.64).

Por conseguinte, podemos dizer que a combinação das práticas profissionais com aquelas relacionadas ao universo doméstico contribui para dificultar a delimitação das competências e habilidades das mulheres em seus diferentes papéis de mães e de profissionais de Educação Infantil. Outra questão que merece destaque, segundo a autora, é com relação à formação específica da/o professora/or que atua na Educação Infantil.

No caso dos CMEI'S, em Teresina-PI, existem dois tipos de profissionais cujas denominações são: professora com formação em magistério de ensino médio ou Pedagogia (habilitadas para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental) e as auxiliares ou pajens (que atuam nas turmas de berçário possuindo apenas o ensino fundamental, participando do curso de formação inicial Pró-Infantil).

Nesta investigação foi possível constatar nas falas de três professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina que, no trabalho realizado com crianças pequenas, os referenciais da vida no lar, o trabalho doméstico e a maternagem, característicos da feminização, ainda se apresentam como saberes experienciais que, segundo Ana, Francisca e Rosário, se articulam com os saberes de experiência pedagógica no desenvolvimento da prática pedagógica.

Com relação à percepção do estabelecimento de relações entre o trabalho doméstico das professoras e sua atuação profissional, compreendemos que essa relação está diretamente relacionada às práticas profissionais que o trabalho com crianças de 0 a 5 anos exige delas. Tais práticas são tão mais próximas às práticas de maternagem e ao trabalho doméstico, o que significa dizer que quanto menores as crianças maior a dificuldade em separar o que é profissional e o que não é.

Reconhecemos que se esse estudo fosse estendido às casas das professoras nos permitiria abordar uma série de questões suscitadas pela relação entre o espaço escolar e o espaço doméstico. Porém, no limite desse trabalho, nos baseamos apenas na observação dentro do espaço escolar e nas falas das/os entrevistadas/os.

3.1.2 Saberes da formação e da experiência pedagógica

O eixo central desta discussão gira em torno do saber fazer de professoras e professores da Educação Infantil, que carrega a conotação de um fazer específico voltado apenas para os cuidados básicos das crianças pequenas. As professoras e professores da Educação Infantil vivem um complexo dilema em relação à sua formação e atuação nesses espaços, constituindo-se em uma prática docente, por um lado, baseada no desenvolvimento de saberes práticos de experiências domésticas e, por outro, numa prática pautada em saberes pedagógicos que se constroem tanto na formação inicial como na continuada da/o professora/or.

Tardif (2002) nos oferece um entendimento sobre os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como sobre as relações estabelecidas entre eles e os professores e mostra que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os “saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2002, p.33).

Baseado na definição desses diferentes saberes, o autor afirma que o papel dos docentes não se reduz a uma função de transmissão daqueles conhecimentos já constituídos. Portanto, define o saber docente como um conhecimento plural que integra os diversos saberes, tanto os oriundos da formação básica quanto aqueles disciplinares, curriculares e experienciais.

Para ele, os saberes profissionais ou transmitidos pelas instituições de formação de professores são objetos das ciências da educação que, além de produzi-los procuram,

também, incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, se transformam em saberes destinados à formação científica das/os professoras/es.

É importante ressaltar que a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes chamados de pedagógicos que, apresentando-se como doutrinas ou concepções centradas em uma ideologia, podem assumir um caráter de dominação e tendem a incorporar-se à formação profissional do professor, por um lado, e por outro orientam as formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora, ainda, saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. São aqueles que se incorporam à prática docente, sob a forma de disciplinas através da formação inicial e continuada, denominados de saberes disciplinares. Temos ainda os saberes curriculares adquiridos pelos professores ao longo de sua carreira, no interior das instituições educacionais e que se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicá-los.

Por último, há os saberes experienciais que se referem aos saberes próprios dos professores, adquiridos no exercício de suas funções:

São saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p.39).

Com base nesses pressupostos fazemos os seguintes questionamentos: que saberes a/o professora/or que atua na Educação Infantil precisa mobilizar? Que competências as professoras e professores de crianças pequenas precisam ter? Pela pesquisa empírica por nós desenvolvida, verificamos que os saberes produzidos por essa/e profissional são, via de regra, de natureza prática, como apontam os depoimentos.

Uma professora que atua em turma de 2º período, com crianças na faixa etária de 5 anos, quando questionada sobre a articulação entre os saberes da experiência e os saberes da docência (garantidos no planejamento), destacou a prática do dia-a-dia na rotina da sala de aula como um importante saber-fazer, considerando que a mesma possui uma ampla experiência de sala de aula com a clientela da Educação Infantil.

Eu vejo a questão da prática, o que a gente faz é planejamento diário com a supervisora. E junto com isso aí vêm mais a vivência na prática, porque 30 anos na sala de aula, já têm prática para dominar sem que o livro ajude a fundamentar. Mas a prática da rotina eu acho que nesse momento é mais importante (Prof^a Francisca, entrevista: 24/05/07).

Tendo como base a discussão feita por Tardif (2002), o depoimento acima nos mostra uma articulação entre os saberes pedagógicos com os saberes experienciais que, aliados aos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, constituem um saber prático baseado na experiência cotidiana da professora Francisca com seus alunos.

A entrevista de outra professora deixa bem claro que os saberes por ela mobilizados são decorrentes da sua própria experiência e que, mesmo sem ter se apropriado dos saberes da formação (oriundos das ciências pedagógicas), ela desenvolve uma prática profissional aprendida ao longo da profissão, como explicita no trecho a seguir:

[...] é o saber de... É assim, da própria experiência, da prática que eu aprendi durante esses anos todos. (pausa) Apesar de eu ter começado a estudar agora, assim... E não ter aquela bagagem a nível superior, mas eu tenho aquela prática de muitos anos que eu venho acompanhando... Estou no magistério há 22 anos no magistério infantil (Prof^a. Rosário, entrevista: 10/05/07).

Neste depoimento percebemos que a depoente valoriza muito os seus saberes da experiência prática, admitindo que tais saberes são construídos durante a profissão, remetendo-nos à concepção progressista de Freire (1996), quando nos chama atenção para refletirmos sobre os saberes que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar. Freire (1996, p.49) “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, em termos de formação ou deformação, seja negligenciado”. O grande problema é que, nesses espaços, fala-se exclusivamente do ensino dos conteúdos, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.

Nessa direção é que Oliveira-Formosinho (2007) nos apresenta uma proposta de reconstrução de uma pedagogia da infância baseada em uma práxis de participação que procura responder a complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, como um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Trata-se, portanto, de um modo de fazer pedagogia mais complexo do que a pedagogia transmissiva, preocupada com um ser em espera de participação.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.14) “a pedagogia como construção de saberes praxiológicos na ação situada recusa os reducionismos”, ou seja, o caráter academicista que apresenta a lógica dos saberes como critério único e o empiricismo da

experiência primária do cotidiano, não ampliada, como uma referência central. “Diferentemente de outros saberes que se constroem pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambigüidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14).

Nessa perspectiva, a citada autora em outra obra defende que “a ação profissional desenvolvida por professoras e professores de crianças pequenas deve ser uma ação integrada entre crianças e famílias levando em consideração os seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo assim a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 135).

É evidente que a integração de serviços como uma característica desejável da educação de infância requer da/o educadora/or uma complexidade de papéis e funções que se assemelham em muitos aspectos ao papel dos outros professores e professoras, mas é diferente em muitos outros. É exatamente essa diferenciação que configura um fazer profissional específico do trabalho com crianças pequenas. Os próprios professores e professoras da Educação Infantil possuem sentimentos mistos no tocante ao fato de serem iguais ou diferentes dos outros/as professores/as, especialmente dos/as professores/as do ensino primário. Essas reflexões se confirmam nos trechos das entrevistas a seguir, com dois professores que atuam em turma de 1º e 2º períodos, respectivamente, com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, quando questionados sobre que saberes o professor/a que atua na Educação Infantil precisa ter:

Eu acho que o professor tem... Quando eu entrei, eu não sabia das atribuições, eu achava que a preocupação maior era... Então descobri que a preocupação não era só que as crianças aprendessem a ler, por exemplo, aprender, poesias, aprender ciências e matemática, mas é a questão do cuidar mesmo. É a questão do carinho, da afetividade que é atribuição mesmo do professor. Que constam nos referenciais curriculares [...]. Eu acho que além dele conhecer as atribuições do professor de educação infantil que é diferente da do professor do ensino fundamental (Profº. Lindon Johnson, entrevista: 06/09/07).

[...] Eu acho muito específico [...] requer uma atenção bem maior do que aqueles do ensino fundamental [...]. É são bem mais dependentes [...] então é um trabalho que tem que ser bem específico mesmo, tem que ser bem planejado, tem que ser bem trabalhado mesmo (Profº Hallysson, entrevista: 17/09/07).

Estes professores demonstram compreender que a profissão possui características específicas. O professor Lindon Johnson entende que o carinho e a afetividade se constituem em atributos que o professor precisa ter para atuar no magistério infantil, ao passo que o professor Hallysson valoriza o planejamento, a questão do saber planejar as atividades,

considerando-o essencial no desenvolvimento de sua prática. Estes professores reconhecem ainda que o papel exercido pela/o professora/or da Educação Infantil possui um caráter específico se comparado ao papel das/os professoras/es do ensino fundamental, portanto, diferentes.

Oliveira-Formosinho (2005) constata, em seu estudo sobre o desenvolvimento profissional de educadoras⁸ de infância, que essa profissão possui características específicas e que estas não anulam as semelhanças, mas é natural que para comprovar a singularidade da profissionalidade das educadoras de crianças pequenas a centralidade esteja nas diferenças. Neste sentido, a autora apresenta algumas dimensões da ação profissional dessas educadoras. São ações que permitem caracterizar a singularidade profissional da educadora de crianças pequenas, constituindo-se em uma diferenciação, cujas especificidades são derivadas das características da criança pequena e se referem à globalidade, vulnerabilidade e dependência da família.

A globalidade refere-se à forma holística e abrangente na qual a criança se desenvolve em relação com os diferentes contextos de vida - contextos onde intervém o pensamento, o sentimento, a motricidade, numa perspectiva que cobra, ao mesmo tempo, dos professores e professoras um alargamento de responsabilidade pelo desenvolvimento da criança. Dessa forma, o papel das educadoras e educadores de crianças pequenas não só tem um âmbito alargado, mas sofre também da indefinição de fronteiras.

A criança, então, é vista como um ser dependente em relação ao adulto nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde) e, por sua vez, aparece como pequena, débil e incapaz de proceder por si mesma, isto é, imatura. É esta acentuada vulnerabilidade que se constitui como um fator de diferenciação da profissão. Nessa perspectiva o saber fazer da educadora de criança pequena possui um duplo significado. Por um lado precisa levar em consideração “a “vulnerabilidade” social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação” (DAVID, 1999 *apud* FORMOSINHO, 2005 p.136).

São essas características atribuídas às educadoras de crianças de tenra idade que levam esta educadora a desempenhar uma enorme diversidade de tarefas, que vão desde os cuidados da criança - bem-estar, higiene, segurança - à educação entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem. Trata-se, portanto, de um papel

⁸ Justifica o uso predominantemente do gênero feminino, não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas atendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino.

abrangente se comparado com o de professores que atuam em outros níveis de ensino. Portanto, tais educadoras/es necessitam de um saber fazer que incorpore, ao mesmo tempo, a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência.

Ongari e Molina (2003) discorrem sobre as competências da educadora de creche em uma pesquisa sobre Educação Infantil, na Itália, respaldada, pelo menos, em 30 anos de estudo e guiada pelo eixo das competências de educadoras atuantes em creches, a partir da imagem da “boa educadora”.

Nas suas descobertas, essas autoras constataram que, por não existir na Itália um percurso de formação única da educadora de creche, a aprendizagem da profissão baseia-se na experiência concreta realizada no trabalho, relacionando-se principalmente com o contexto profissional, cuja “[...] formação continuada torna-se um elemento central da aquisição de competências; a própria competência é definida a partir daquilo que, no contexto profissional concreto, considera-se importante saber fazer” (ONGARI ; MOLINA, 2003, p.91 -92).

A referida pesquisa aponta, ainda, para o fato de que o aspecto próprio da experiência feminina, principalmente em relação à maternidade, também reaparece como elemento crucial, nem sempre reconhecido no percurso de construção da profissão. Atribuindo essa influência às comparações ao passado de um modelo de educadora que considera os dotes femininos como único requisito exigido para desenvolver este trabalho, por um lado, por outro, porque a diferença entre o tipo de cuidado oferecido, respectivamente, pelas educadoras e pelas mães não é tão fácil e óbvio assim, uma vez que “a dupla experiência e a dupla presença pode ser uma fonte profissional rica e qualitativamente importante se adequadamente reconhecida” (ONGARI;MOLINA, 2003, p. 92).

Ao analisar os resultados da pesquisa sobre o que as educadoras avaliam como realmente importante na sua história de formação, bem como quais os elementos cruciais para diferenciar os percursos de formação, as autoras citadas verificam que as próprias experiências pessoal e familiar não são nem um pouco importantes. Concluem, portanto, que o trabalho da educadora é considerado uma profissão específica, com um percurso próprio de formação baseada em competências precisas, profissão não relacionada a modelos que a identifiquem com dotes “naturais”, “femininos”, ou de alguma maneira não profissionais. Pouco tem a ver com a experiência pessoal, que pode ser vivida em família, como mulher ou como mãe. Os resultados desse estudo deixam bem claro a nítida separação entre as competências profissionais das educadoras de creches e das competências maternas.

Foi com base nessas considerações e nos depoimentos de professoras e professores que atuam na Educação Infantil que pudemos constatar em nossa pesquisa que

estes sujeitos consideram que o “saber fazer” ao mesmo tempo em que é específico, se comparado ao de outros níveis de ensino, é também um “saber fazer” abrangente de natureza prática, baseado nas suas experiências cotidianas e na integração dos saberes experienciais aos saberes pedagógicos que abrangem uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança. Essas reflexões nos remetem a uma discussão sobre os sujeitos da pesquisa considerando as suas trajetórias profissionais e de formação.

3.1.3. Trajetórias profissionais e de formação

Os professores/as sujeitos históricos constituem-se em suas experiências no mundo e é através delas que se fazem e fazem a história da categoria docente. É na trajetória de construção da identidade desses/as professores/as que se inserem os processos de formação dos mesmos. Com base nessas idéias é que faremos uma breve incursão acerca da trajetória dos/as professores/as sujeitos da pesquisa. De modo que possamos estabelecer uma relação entre os seus percursos de formação e as suas práticas profissionais.

Professora Ana – A professora Ana iniciou sua formação para o magistério ao ingressar na Escola Normal, ocasião em que fez o curso pedagógico, com a plena convicção de que queria ser professora, em seguida fez o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia-UFPI, escolhendo a sua habilitação para atuar no magistério, já que a sua intenção era permanecer em sala de aula. Sua trajetória profissional se iniciou como professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, que após 25 anos de magistério, encontra-se aposentada. A mesma revela ter iniciado a sua atuação sempre pela série inicial. Em seguida prestou concurso para a Prefeitura de Teresina e logo ao assumir o cargo de professora, fez logo a opção pela Educação Infantil na qual permanece até os dias atuais. A referida professora ressalta que a razão pela qual optou pelo magistério infantil se deu principalmente por gostar muito e pela grande afinidade com esse trabalho.

Professora Francisca – Iniciou sua carreira profissional no magistério aos 17 anos, já no ensino infantil como voluntária por ocasião da criação do CMEI-Sul I, nos anos de 1970 quando este ainda era ligado à igreja e à comunidade (através de um Centro Social) e no qual permaneceu até março de 2007. Relatou ainda, que durante o seu percurso profissional exerceu por 10 anos a direção da escola. Foi durante a carreira profissional que a professora Rosa iniciou sua formação ao cursar pedagógico com estudos adicionais, vindo em seguida a cursar Licenciatura curta em Teologia. A professora enfatiza que a escolha pelo magistério infantil se deu por gostar muito de crianças, por já ter criado 12 crianças (filhos adotivos) chegando a associar a atividade do magistério infantil ao papel de mãe e de mulher, pois entende que a mulher é educadora por essência, por natureza e mesmo quando não é mãe biológica, “a maternidade fala mais alto”.

Professora Rosário – A sua formação se iniciou com o pedagógico na cidade de José de Freitas-PI, prosseguiu seus estudos em Teresina-PI, vindo a cursar estudos adicionais. Atualmente Está cursando o 4º período do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Iniciou sua vida profissional nos anos de 1980, já na Educação Infantil Municipal quando esta ainda era de responsabilidade da SEMCAD (Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente) passando pela direção, I período, II período, maternal, estando atualmente no berçário. A referida professora ressalta que a escolha pelo magistério

foi mais por influência da sociedade à época e só começou a gostar mesmo foi depois que passou a atuar na Educação Infantil.

Professor Lindon Johnson - A sua formação para o magistério se iniciou com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPI. Iniciou sua carreira profissional do magistério no Ensino fundamental com turmas de 4ª a 6ª, passando pelo Ensino Médio e Ensino Superior, foi também bolsista do “Projeto Ler para Viver” com alfabetização de Jovens e Adultos, resultado de um convênio entre a UFPI e a Prefeitura Municipal de Teresina-Pi e atualmente é professor da Educação Infantil Municipal de Teresina-PI, no qual iniciou com turmas de alfabetização, quando esta ainda era ligada à Educação Infantil. Confessa que teve dificuldades, já que a formação que recebera não lhe preparava para atuar nesta etapa da educação, mas considera que a sua experiência ao lado das leituras específicas que costuma realizar sobre o tema “Educação Infantil” lhe fornecem embasamento para o desenvolvimento das atividades docentes.

Professor Halysson – cursou a educação básica, parte em escola pública e a outra em escola particular. Iniciou a sua formação através do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração e Supervisão Educacional – UESPI, atualmente vêm participando de cursos de formação continuada promovidos pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação). Quanto à vida profissional, o professor Halysson diz que a sua experiência com o magistério se iniciou com o Estágio Supervisionado, por ocasião da graduação, em seguida fez um estágio remunerado pela Fundação JET/PMT em turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, vindo a atuar na Educação Infantil somente após ser aprovado em concurso público da PMT (Prefeitura Municipal de Teresina) em 2007 assumindo turmas de II período com crianças na faixa etária de 5 anos neste mesmo ano. Para o professor Halysson, trabalhar na Educação Infantil, não era sua pretensão inicial, pois a sua preferência era mesmo pelo Ensino Fundamental.

A síntese apresentada nos indica que a maioria das/os interlocutoras/es da pesquisa, o que representa 80% possui formação em nível superior, sendo que apenas 01 destas professoras ainda não tem formação nesse nível, representando apenas 20%.

Entretanto, a realidade da Rede Municipal de Educação de Teresina, no que se refere à qualificação de professores na Educação Infantil, demonstra indicadores que diferem e muito da amostra pesquisada, conforme demonstra o gráfico a seguir:

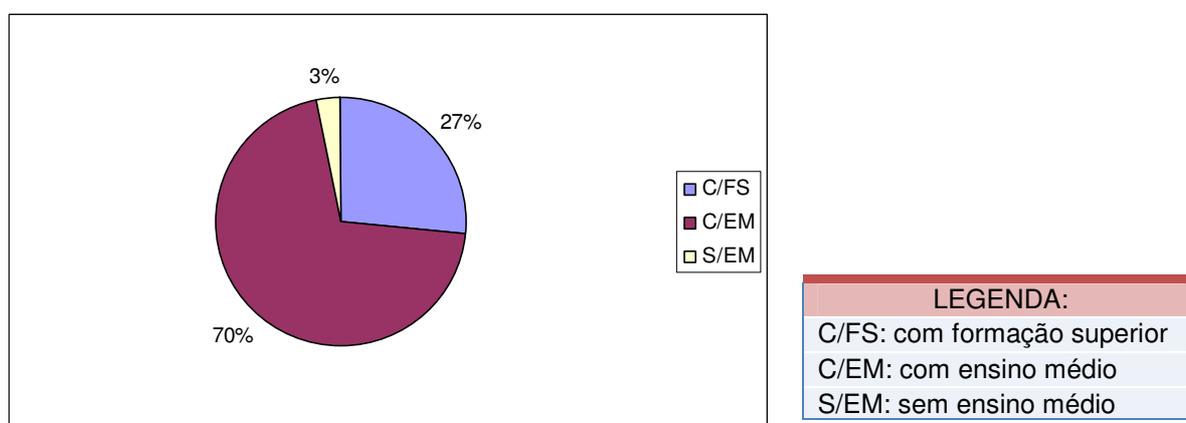


Gráfico 01 - Formação profissional

Fonte: MEC/ Indicadores Demográficos e Educacional - Teresina-PI/2006

Atualmente temos observado uma grande preocupação dos estudos na área da Educação Infantil, onde grande maioria refere-se geralmente à formação do educador infantil.

Trata-se de um profissional que se constituiu historicamente pelo seu trabalho, o seu fazer pedagógico.

A discussão sobre o papel do profissional da Educação Infantil implica em compreender o dilema e os conflitos em que vivem esses profissionais ao se depararem com classes de crianças de 0 a 5 anos, considerando que a Educação Infantil carrega um histórico de polaridade em que “educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos em oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros” (KUHLMAN JR., 2000, p.12).

Nesse sentido entendemos que a dicotomização do embate educação e assistência sugerem uma segregação no desenvolvimento das atividades desses profissionais. Por esse motivo é que ainda encontramos professores e professoras que não vêem com bons olhos a idéia de ter que trocar fraldas, alimentar, etc.

Segundo Kuhlman Jr. (2000), trata-se de um preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados com alimentação e higiene, pois estes se encontram associados ao universo doméstico, resultando, por sua vez, na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores, bem como na divisão de trabalho entre professores e auxiliares.

Ao refletir sobre os documentos legais que orientam as políticas de formação dos profissionais da Educação Infantil, Kramer (2005, p. 120) reconhece que a “Educação Infantil nasceu no Brasil dissociada da intenção de educar, desvinculada de um currículo e da escola”. O que nos leva a concluir que esta dissociação está relacionada ao processo de desqualificação desses profissionais.

Contudo, as diretrizes legais, pautadas na Constituição de 1988, que orientam a política de Educação preconizam:

As diretrizes são sintetizadas em princípios que conceituam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; integram creches e pré-escolas que se distinguem apenas pela faixa etária; precisam sua ação como complementar à família, integrando a educação ao cuidado; enfatizam sua ação educativa por meio de especificidades do Currículo, da formação do profissional e normatizam o acolhimento de crianças com necessidades especiais (KRAMER, 2005, p.120).

Desse modo entendemos que a educação da criança de 0 a 5 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos prévios das crianças como também propiciar a aquisição de novos conhecimentos, para isso requer um profissional qualificado que dê conta de atender ainda as especificidades dessas crianças.

Segundo Kramer (2005), dentre as políticas estabelecidas nas diretrizes que regulam a Educação Infantil, aquelas voltadas para a formação de professores merecem uma reflexão mais profunda, já que a própria origem da profissão fornece indicativos de natureza social e cultural que se constituem em questões e tensões com as quais nos defrontamos ao longo dos processos de formação. Dentre essas questões e tensões, a autora nos indica um aspecto que lhe parece fundamental qual seja: a própria condição de mulheres.

Trata-se de uma profissão, cujo caráter histórico é marcadamente feminino o qual influencia os projetos de formação continuada, refletindo o pensamento sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças.

Assim é que Kramer (2005) entende que a realidade da Educação Infantil nos coloca diante de uma questão que exige reflexões sobre as marcas culturais do profissional que atua nesse segmento da educação, via de regra, classificado como portador de nível inferior e cujo fazer carrega a conotação de “cuidar”, considerado atividade de mulher. Nessa perspectiva, essa autora explica que:

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de Educação Infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (KRAMER, 2005, p. 125).

Nesse sentido, destacamos a importância tanto da presença feminina, quanto masculina no magistério infantil, que vêm assumindo contornos de uma profissão que busca a complementaridade entre masculino e feminino no sentido de possibilitar ao homem o desenvolvimento de dimensões de afeto, sentimento e práticas de maternagem, como também das práticas profissionais com feições masculinas, visando à ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos, contribuindo assim com o processo de socialização de meninas e meninos (CERISARA, 2002).

Dessa forma percebemos que a Educação Infantil é marcada por um quadro de desigualdade, não só na questão do acesso, mas também na qualidade do atendimento e no imaginário social que vê na questão do gênero uma das variáveis de desvalorização (entendida aqui como ausência de qualificação) do trabalho de professoras e professores que se dedicam à educação de crianças pequenas.

**4 PRÁTICA DOCENTE E GÊNERO COMO UMA
CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL**

4 PRÁTICA DOCENTE E GÊNERO COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL

O gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais consignados às mulheres e aos homens. Ainda que os pesquisadores reconheçam a relação entre o sexo e [...] os “papéis sexuais”, estes pesquisadores não traçam entre os dois uma ligação simples ou direta. O uso de “gênero” põe a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Scott

Este capítulo tem como eixo de discussão as relações de gênero vinculadas ao trabalho docente no contexto da Educação Infantil e a problematização desse trabalho baseado nos referenciais domésticos e nos princípios de maternagem. Estes referenciais acompanham a história da educação desde os tempos mais remotos, segundo a qual bastava ser mulher (critério básico) para assumir a educação da criança pequena.

Ao tomarmos como eixo fundamental de socialização feminina a maternagem e o trabalho doméstico, é importante destacar que em nossa sociedade foi construída a idéia de que tanto na esfera doméstica (familiar) como na esfera pública (instituições de Educação Infantil) a responsabilidade pela educação e cuidado com crianças pequenas foi delegada às mulheres. No Brasil, os estudos de Rosemberg e Amado (1992), no campo da Educação Infantil, produzidos na interface estudos educacionais e estudos de gênero, apontam para a importância da maternagem no trabalho das educadoras de creches e pré-escolas.

Assim, para identificar na prática docente o gênero como uma construção social e cultural procuramos compreender o fazer pedagógico de professoras e professores da Educação Infantil e as marcas que identificam essas/es profissionais.

Por ser uma atividade marcada pela transição entre o espaço público e o espaço doméstico, e ainda por guardar o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente, lançaremos mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e de feminino, já que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros que, por sua vez, também as constituem. Trata-se, portanto, da produção e fabricação de sujeitos através de um conjunto de representações que, segundo Louro (1997), atravessam a escola. Neste aspecto, a educação e a escola têm papel determinante na construção desses sujeitos. A educação, tendo a escola como instrumento de transmissão e produção de conhecimentos, valores, crenças e também como produtora e reprodutora de conceitos e estereótipos de gênero.

Para Carvalho (2000, p.18), “as diferenças entre homens e mulheres existem, mas não devem implicar desigualdade ou desvalorização das qualidades e contribuições femininas como a maternidade e o cuidado das crianças, idosos, doentes e carentes”. Desta forma, compreendemos que a desigualdade de gênero é uma questão de educação que afeta meninos e meninas desde a mais tenra idade, na qual estes são educados dentro de rígidos padrões de comportamento que lhes são impostos pela sociedade e que acabam refletindo no âmbito da escola, que reforça os estereótipos de masculinidade e feminilidade.

A escola possui, portanto, um duplo papel: se por um lado tem a preocupação em propor a equidade de gênero, no sentido de oferecer oportunidades iguais a meninos e meninas para que se desenvolvam como seres humanos flexíveis, versáteis, completos e felizes, por outro lado, reforça a desigualdade social e as diferenças individuais.

O fato de meninos e meninas já adentrarem a escola marcados pelas desigualdades de gênero contribui para que esse mesmo espaço acabe legitimando-as, quando discrimina, ainda que positivamente, oferecendo oportunidades especiais a meninos e meninas para que compensem suas supostas deficiências, ou seja, para que desenvolvam aquelas habilidades em relação às quais aparentemente não manifestam aptidão ou preferência, mas por serem consideradas pelo imaginário social e absorvidas pela escola como habilidades masculinas e habilidades femininas vindo mais tarde, influenciar na escolha pela profissão.

Essas reflexões se confirmam no discurso da professora, quando questionada em relação à sua compreensão sobre gênero.

Aí a gente vê que nós conseguimos muito mais com as meninas do que com os meninos. [...] As meninas em termos de aprendizagem. [...] a gente vê que as meninas se desenvolvem mais rápido do que os meninos. Agora você pega a parte de matemática, pelo que eu pressenti e os homens se saem melhor do que as meninas. Os meninos são melhores na matemática e as meninas na parte mais de leitura (pausa) as meninas, elas se sobressaem. O gênero feminino. Já que os meninos, eles fazem, mas não é tanto como as meninas. As meninas têm mais prática, tem mais habilidade, esse tipo de coisa (Profª. Francisca, entrevista: 24/05/07).

Percebemos no discurso da professora que, mesmo sem perceber, reforça os estereótipos sexuais tradicionais, atribuindo habilidades às crianças de acordo com o sexo de cada uma delas. Segundo Sousa; Carvalho (2003, p.14), “é comum no dia-a-dia escolar a segregação entre os sexos na formação de filas, nas tarefas e esportes, reforçando a diferença entre alunos e alunas e aumentando a competição sexista”, entendida aqui como o conjunto de diversas manifestações de comportamento discriminatório, que favorece um sexo em detrimento do outro. Assim, verificamos na fala da depoente uma contradição: o que poderia ser um reforço positivo acabou se transformando em um reforço negativo. Como consequência desse entendimento de negatividade, a transformação de qualidades em defeitos quando se referem às meninas, atribuindo-as apenas à tendência de desenvolverem habilidades mais manuais no campo das artes e da literatura, consideradas mais “brandas”, e para os meninos a tendência a desenvolverem habilidades mais de cunho intelectual como a matemática e as disciplinas consideradas mais “duras”.

No trecho da entrevista de outra professora, quando questionada sobre a dimensão específica do cuidado com a menina e com o menino no espaço da Educação Infantil, captamos uma atitude diferente na expressão de sua postura na convivência docente com as crianças:

Às vezes eu coloco assim é... Eu deixo eles... [...] eu coloco meninas, porque eu até percebi que se a gente agrupar só meninos, eles são mais barulhentos, as meninas são mais, geralmente, mais calmas, aí a gente, eu... Tento mesclar meninas e meninos... (Profª. Ana, entrevista: 25/05/07).

Este depoimento, ao mesmo tempo em que revela certa abertura para a igualdade de gênero (agrupar meninas e meninos nas mesmas atividades), tende a fortalecer um outro estereótipo observado na dinâmica da sala de aula: meninas bem comportadas, “mais calmas” e meninos agitados, considerado normal pela professora ou professor. Para as meninas, a tranquilidade e a organização, ao passo que os meninos são vistos como naturalmente barulhentos e criativos (SOUSA; CARVALHO, 2003).

Diante do exposto sobre a relação gênero e escola, cabe articularmos, também, a prática docente desenvolvida nesse espaço. É nesse sentido que Louro (1997) mostra, em seu estudo intitulado “Gênero da Docência”, que a escola é vista muitas vezes como um espaço eminentemente feminino por ser um lugar concebido historicamente de atuação de mulheres, cuja atividade escolar é marcada por tarefas concebidas também como femininas. Além disso, nas relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças e adolescentes.

Do ponto de vista da produção de conhecimento, Forquim (1993 *apud* Louro, 1997) nos oferece um entendimento de que a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento. E segundo esse mesmo autor, o conhecimento é historicamente produzido pelos homens como resultado da sua cultura e, conseqüentemente, pode influenciar a estruturação dos currículos escolares.

Sob este ângulo é possível argumentar que mesmo as agentes de ensino sendo mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas se construíram e se difundiram de maneira preponderante pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos são masculinas, entre as quais podemos citar a linguagem e a forma de apresentação dos saberes. Tais afirmações corroboram com as reflexões de Almeida (1998), em seu estudo “Mulher e Educação: uma paixão pelo possível”, ao contextualizar o processo que culminou com a liberação econômica das mulheres por meio do trabalho remunerado e sua autonomia intelectual através da instrução.

Segundo essa autora, havia certa limitação e controle sobre a instrução das mulheres. Controle esse exercido pelos homens, que pretendiam manter a subordinação feminina através da educação, já que esta possibilitou conservar nos lares, nas escolas e na sociedade a hegemonia masculina, tratando-se, pois, de uma “liberdade vigiada”, como esclarece:

Detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por ele determinadas. O magistério de crianças era o espaço ideal onde poderiam exercer esse controle. Para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas consideradas mais nobres e segregaram as professoras a “guetos femininos” como Economia Doméstica e Culinária, Etiqueta, Desenho Artístico, Puericultura, Trabalhos Manuais, e assim por diante (ALMEIDA, 1998, p.35).

Desse modo, poderíamos dizer que a escola seria masculina, considerando que historicamente o homem vem exercendo poder sobre essa instância, e as mulheres, por sua vez, apesar de serem maioria, continuariam na condição de controle e submissão sob a vigilância masculina e que, mesmo assim, sua atividade docente se configuraria como um empenho profissional que representa a continuidade da sua missão, ou seja, o prolongamento das atividades do lar.

Contrário a esse pensamento, lembramos que apesar de possuir um legado histórico de dominação masculina, ainda assim a escola atual não só é constituída majoritariamente por mulheres no seu corpo docente, como também é dirigida por uma maioria feminina, nos diversos níveis do Sistema Nacional de Educação. Logo, indaga-se: qual o gênero da prática?

4.1 O Gênero da prática educativa

Apesar das mulheres terem sido incorporadas à docência a partir de argumentos de identidade feminina que identificavam docência com tarefas maternas, na qual bastava ser mãe, mulher, para exercer essa atividade, em especial com crianças pequenas, a maternidade representou o primeiro passo dado pelas mulheres para obterem alguma instrução e conseguirem ingressar no campo profissional, pois, pelo fato de possuírem esses atributos e uma identidade construída em torno do conceito de “mãe educadora” isso contribuiu com o ingresso das mulheres na docência com crianças pequenas.

Segundo Almeida (1998), foi no contexto de submissão que esse ingresso no campo profissional significou a oportunidade delas conseguirem maior liberdade e autonomia num mundo que se transformava e no qual buscavam ocupar outros espaços que não aquele que lhes reservava a sociedade masculina e dominante, identificado-as somente com a vida do lar, inteiramente dedicadas à família e às lides domésticas.

Em meio a essa discussão é que se faz necessária a necessidade de pensar o deslocamento da condição da mulher vinculada apenas à esfera doméstica para a esfera pública, quando se deu a explosão dos movimentos feministas, nas décadas de 1960 a 1980, pondo em destaque a condição feminina. Isso fez surgir vários estudos enfocando a mulher como sujeita ativa em todas as situações de vida em sociedade, sinalizando as primeiras discussões sobre a temática gênero, que até então não era categorizado como tal.

Contribuindo com essa discussão, Guerra (2004) assegura que esses primeiros estudos não davam conta da participação da mulher na sociedade, nem de suas conquistas e

desejos, nem de sua forma de ser e de interagir no e com o mundo. E, principalmente, não davam conta da relação das mulheres com os homens. Tais estudos focalizavam a condição feminina isolada da sua interação sócio-cultural com o outro sexo, considerando, pois, o homem como “sexo oposto”.

Objetivando romper com essa visão unilateral sobre as mulheres, estudiosas dos Estados Unidos, ao pensarem o feminismo com uma perspectiva teórica mais ampla, introduziram o conceito de gênero como categoria científica que explicita as relações sociais entre os sexos, discussão que levou à elaboração de novos conceitos sobre as relações de poder entre homens e mulheres. Para compreender as relações sociais entre masculino e feminino, surge então essa categoria de análise social que aparece inicialmente “entre as feministas americanas que queriam insistir sobre o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo” (SCOTT, 1990, p.5).

Scott (1990) insiste, portanto, no aspecto relacional do gênero, demonstrando preocupação de projetá-lo como uma categoria de análise histórico-social através do texto “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, utilizando-o como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.

Com base nesses pressupostos é que tanto Scott (1990) quanto Louro (1997) afirmam que gênero não significa o mesmo que sexo. Gênero rejeita a idéia do determinismo biológico, implícito no termo “sexo” ou diferença sexual, e está ligado à condição de sujeito masculino e feminino. Portanto, não se trata de focalizar somente as mulheres como objeto de estudo, mas o processo de formação da feminilidade e da masculinidade.

As relações de gênero na escola constituem em uma importante temática e desafio para as/os educadoras/es que são instigadas/os a promover o debate teórico visando à ampliação das discussões acerca desse conceito e aprofundamento das práticas educativas, ao tempo em que poderão promover mudanças sem transformá-las em desigualdades.

Dentre as diferenças presentes no espaço escolar, como as de classe, etnia/raça e gênero, uma das que mais chama a atenção é a de gênero. Houve um tempo em que o que hoje chamamos de preconceito sexista era comum considerá-lo normal na sociedade. Homem não chorava, era o provedor; lugar de mulher era na cozinha e a esta cabiam os cuidados e a educação dos filhos. Embora esses preconceitos quanto aos gêneros masculinos e femininos tenham diminuído na escola, ainda se faz uso, mesmo que de maneira inconsciente, desses significados em suas práticas.

Segundo Guerra (2004), a relação entre homens e mulheres tem sido marcada por muitos preconceitos⁹ construídos com base na diferença de sexo. Pode-se de dizer que o “ser masculino” e o “ser feminino” já está preconcebido mesmo antes do nascimento de meninos e meninas. São essas diferenças que demarcam os mundos em masculino e feminino.

Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Para Sousa; Carvalho (2003, p.10), “a criança ao nascer já se depara com um mundo dividido e seus papéis sociais definidos: ‘aos homens cabe o poder de decisão, a chefia, o poder; às mulheres cabe o domínio da casa, a educação dos filhos, as tarefas domésticas, o que gera um profundo desequilíbrio na humanidade’”.

Nas observações realizadas no campo da pesquisa, percebemos o quanto essas diferenciações estão presentes no contexto da vida pessoal e escolar da criança, como explicita a nota de Diário de campo abaixo:

Essa divisão em mundos opostos foi verificada *in loco* em momento de observação, cujo detalhe observado foi: as crianças sentadas em fileiras separadas por gênero. Meninos sentados de um lado e meninas de outro. A bandeja de copos separados em cores sendo os azuis dos meninos e os de cor róseo das meninas. Pudemos observar esses “guetos” em vários momentos, inclusive na hora do recreio, onde eles se dividem em “Clube do Bolinha” e “Clube da Luluzinha” (Diário de campo: 08/11/06).

Os simbolismos impostos através das cores que acabam por dividir o mundo das crianças nos mostram que trata-se de uma convenção social que pretende reforçar o preconceito entre os gêneros, na medida em que delimita esses mundos numa clara definição dos papéis sexuais através das cores. “Para as meninas, o róseo – símbolo da graça, da suavidade, da quietude; para os meninos; o azul – a ampliação dos céus, a busca do infinito” (SOUSA;CARVALHO 2003, P. 10).

Com base nessas considerações entendemos que esse simbolismo representado pelas cores se estende à formação de um mundo dividido que influencia desde a escolha dos brinquedos pelas crianças à escolha profissional.

⁹ Sendo o preconceito entendido como uma idéia ou conceito antecipado, formando previamente uma opinião ou um julgamento irrefletido. (Sousa; Carvalho, 2003).

A ilustração a seguir nos oferece uma clara demonstração dessa divisão no espaço escolar quando identifica as crianças usando cor azul para os meninos e vermelho (nesse caso, o vermelho foi utilizada meramente para distinguir o sexo feminino do masculino) para as meninas.



Foto 21: Chamadinha – Berçário –CMEI –Leste
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Trata-se, portanto, de um sistema de gênero (entendido como o conjunto de relações e princípios de visão e de divisão entre masculino e feminino) e os comportamentos masculinos e femininos são determinados pela cultura e mudam com o tempo (época) e o espaço (realidade social).

No mundo dividido, o feminino e o masculino se definem como pólos opostos e excludentes e as relações de gênero se baseiam em idéias bem rígidas sobre como devem ser (se comportar, pensar e sentir) homens e mulheres, distintamente. Assim, as idéias sobre masculinidade e feminilidade tendem a criar estereótipos que ditam os papéis e as identidades sociais e sexuais dos seres humanos (SOUSA; CARVALHO, 2003, p.11).

Na divisão sexual do trabalho no magistério é flagrante a departamentalização masculina e feminina, com interferência desde a opção profissional por níveis de ensino às áreas de conhecimentos. “Tanto o mercado de trabalho como o ensino formal em seus diversos níveis, apesar do princípio constitucional (Artigo 206 da Constituição Federal de 1988) da igualdade de oportunidade educacional entre homens e mulheres, e da miscigenação sexual teórica e legal das escolas, vêm atuando no sentido de segregar os sexos”. (LOURO 1997 *apud* ABREU, 2003 P.41).

Outro ponto importante a ser considerado, como indica Cerisara (2002), é que as relações de gênero possuem um caráter social, pois além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica. Isso quer dizer que o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade. Assim, as relações de gênero são construídas de acordo com a cultura de cada povo e grupo social, impostas desde o nascimento, ou seja, do enxoval azul para os meninos e rosa para as meninas. Em suma, trata-se de uma construção social primária.

Segundo Berger e Luckmann (1985), a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade, enquanto a socialização secundária refere-se a qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. É evidente que a socialização primária tem maior valor para o indivíduo do que a socialização secundária, pois é na estrutura social objetiva na qual nasceu que o indivíduo encontra os outros significativos encarregados de sua socialização. Estes, por sua vez, são-lhe impostos.

Com base nisso é que podemos dizer que a construção dos papéis masculinos e femininos passa por um processo de socialização primária, no qual o indivíduo apreende os significados e sentidos do que é ser masculino ou feminino. Dessa forma, é mais difícil desconstruir o que foi socializado primariamente. Isso se confirma no depoimento da professora Ana, quando questionada sobre a sua compreensão acerca de gênero:

Na questão do gênero masculino, a gente é... Sempre a gente culturalmente, quando chega na sala de aula a gente tem uma tendência natural e cultural de fazer essa abordagem: os meninos, as meninas [...] naturalmente, eles tendem a se agrupar por sexo e nem sempre a gente tem o cuidado inicial de está fazendo essa separação [...] Eu já tive as situações as mais engraçadas... Eles só querem sentar-se à mesa se for menino com menino, eles só querem beber em copos se for... Copos cor-de-rosa, eles não bebem, porque eles dizem que é copo de menina. Se for azul, as meninas dizem que é copo de menino. Não é trabalhada por mim essa questão, isso aí eles já trazem de casa. [...] São situações que a gente percebe que a própria família, ela já traz isso muito forte. [...] é uma construção cultural, social e que a gente mesmo, o professor... (Prof^a. Ana, entrevista: 25/05/07).

O depoimento de Ana nos permite inferir a compreensão do gênero como uma construção cultural, ao mesmo tempo em que tende a ver essa separação dos (as) alunos (as) como algo natural. Na discussão sobre a construção escolar das diferenças Louro (1997) vê com desconfiança o que é pretensamente tomado como “natural”, questionando: afinal é

natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? Ao responder, esta autora traz uma reflexão acerca das estruturas curriculares, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliações, afirmando que esses elementos são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, que são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores, assim reforçando:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade a escola produz isso. Desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva [...] tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. [...] A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Respalgadas por essas reflexões, entendemos ser a escola uma das instituições responsáveis pela construção dos estereótipos entre homens e mulheres, na medida em que reforça as diferenças demarcando os papéis sexuais que estes e estas deverão desempenhar, ou seja, ela pode ser produtora e reprodutora de representações entre os sujeitos.

As representações e estereótipos¹⁰ femininos são comuns nas escolas de magistério infantil, considerando as definições dos papéis sexuais e as determinações que já se incorporaram à condição feminina das educadoras que atuam nessa modalidade. É comum ouvirmos frases como:

Lidar com criança é serviço de mulher, em casa e na escola... Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e secas, mais afáveis e delicadas e nas situações de conflitos, estas vencem com paciência, doçura e bondade. Nela predominam os instintos maternos (NOVAIS, 1984, p.105).

Essa postura e práticas preconceituosas demonstram caracterizar-se, portanto, uma relação distorcida entre gênero e sexo, definindo conceitos estereotipados a partir das diferenças sexuais e biológicas baseadas no que historicamente se convencionou a maternagem como sendo naturalmente feminina.

¹⁰ É uma idéia preconceituosa sobre indivíduos, grupos ou objetos, que impõe um padrão fixo, invariável, que nega diferenças individuais e culturais: manifesta-se através de julgamentos, sentimentos ou imagens preconceituosas. (Sousa; Carvalho, 2003).

Com isso, percebemos uma série de conflitos nessa relação entre as questões de gênero que, na prática do magistério infantil, têm sido historicamente identificadas como o prolongamento das atividades “naturais” ligadas à produção de vida e de desenvolvimento das “capacidades natas” da mulher: a maternagem. Tal concepção requer um olhar mais acurado sobre essa característica pretensamente atribuída à mulher e sobre as estruturas sociais e culturais que influenciaram o seu desenvolvimento.

4.1.1 Significados sociais de masculinidades e feminilidades

A mudança na composição sexual do corpo docente entre meados do século XIX e o início do século XX, na maioria dos países ocidentais, é um fenômeno importante, ressaltando-se que as discussões acerca das explicações para essas mudanças constituem-se em um debate significativo no campo da educação e das relações de gênero e seus desdobramentos. Uma das preocupações, segundo Carvalho (1998), está relacionada ao processo de massificação do ensino escolar no contexto da consolidação dos Estados Nacionais, bem como com a criação e expansão do ensino público.

No caso do Brasil, esta associação é difundida pela própria Constituição que instituiu, no início do século XX, o ensino primário leigo estatal, a criação de uma rede pública de ensino, que já se constituía de uma mão-de-obra eminentemente feminina com a hegemonia de um discurso que vincula o ensino primário com características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, relacionando cada vez mais a docência à maternidade.

Entretanto, considerar a feminização apenas como uma questão numérica significa ignorar o processo de mudanças nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais. Na esteira dessas mudanças, surge uma proposta de educação integral que procura romper com a escola cuja preocupação é instruir pelo intelecto, o cidadão, propondo uma escola de caráter formador, entendida aqui formação como moralização, civilização, disciplina e higiene. (CARVALHO, 1998).

Essa proposta de educação integral possuía um caráter controlador e tinha “como autores principalmente homens brancos, membros da elite urbana nacional: engenheiros, médicos, políticos, educadores”. Enquanto questiona: “Quem deverá cumprir a sagrada missão civilizadora? Quem irá aplicar no dia-a-dia, no interior das escolas, os novos métodos, senão as mulheres professoras?” (CARVALHO, 1998, p.4). Ao deixar para segundo plano a instrução e o saber, esse discurso pedagógico carrega uma carga ideológica muito grande

sobre o que vem a ser a feminilidade: sendo caracterizada baixo desempenho intelectual, uma superposição de princípios morais, disciplina, contenção, controle e pudor.

Ainda segundo a autora, há um apelo muito forte à questão da “feminilidade que não se dá somente a partir de uma ênfase na domesticidade da escola, mas no interior de um projeto educacional voltado para a construção da nacionalidade, a regeneração racial e social. E ainda que o próprio modelo idealizado de maternidade, nos anos 20 e 30 no Brasil, é antes o de uma “cívica” mãe”, como sugere Rago (1997, *apud* CARVALHO, 1998, p.5). A mãe exaltada como aquela que prepara o futuro cidadão da Pátria, contribuindo assim para o engrandecimento da nação. Nas escolas, a professora, a “segunda mãe também será glorificada como agente da civilização, da disciplina, da higiene, da moral e do trabalho. São discursos educacionais que se incorporaram à prática de professoras, que eram, àquela época, maioria nas escolas primárias, como respalda ainda a autora:

Nesse sentido é importante destacar que a imagem social do trabalho docente com crianças marcou-se intensamente por esses valores e permaneceu desde então associada a uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com a produção de conhecimentos, sendo antes emotiva, maternal e capaz de empatia com as crianças (CARVALHO, 1998, p.6).

A autora destaca, ainda, que se trata de um processo não realizado de forma linear, uma vez que foi sendo acompanhado de intensas discussões e controvérsias envolvendo os significados sociais de masculinidade e feminilidade, as prescrições quanto a maternidade e as expectativas sociais sobre homens e mulheres. Com isso, verificamos a existência de elementos bipolares associados à masculinidade ou à feminilidade.

Construindo uma análise de pesquisas europeias, Carvalho (1999) chega à conclusão de que a polaridade excludente ou oposição binária não é a única forma de apreender a diferença e nem a ênfase na diferença é a única maneira de perceber homens e mulheres.

Somente a desnaturalização e a historicização radicais de nossa concepção de ser humano, incluindo a sexualidade, o corpo, a reprodução e a maternidade, permitem a percepção de variações históricas e culturais não apenas nos estereótipos de masculinidade e feminilidade. É o gênero – a construção social de significados a partir da diferença sexual percebida – que fundamenta toda a percepção do corpo e dos processos corporais, o significado a ele atribuído na determinação do caráter dos indivíduos e sua relação com os conceitos de masculinidade e feminilidade.

Pesquisadoras/es protagonistas dos debates na área de gênero como: Louro (1997), Rosemberg (1994), vêm há alguns anos levantando questões, buscando compreender as articulações entre feminilidade, masculinidade e docência. Dentre eles e elas, Carvalho (1999) que, recorrendo aos estudos da categoria – entendido como construção social de significados perpassando o mercado de trabalho, a escola, o sindicato, procurou esclarecer as persistentes perguntas:

O que é considerado masculino e feminino em cada um desses espaços? Que outros significados foram eclipsados na construção da hegemonia destes? Que outros modelos de professor e professora, mulher, homem, escola, criança, formação, qualificação, por exemplo, convivem com os predominantes? Como são percebidos esses significados em cada situação concreta estudada? Que relações de poder se consolidam nesse processo? (CARVALHO, 1999, p. 38)

Nessa perspectiva, a mulher professora não é uma categoria da qual se parte para uma análise, mas se transforma numa indagação: o que é, como se formou, que significados sociais adquiriu e como elas se transformaram? O que significa hoje, como se articula com outros significados? Não basta descrevê-la em suas atividades, experiências e necessidades, diferenciando-a do homem professor, que a antecedeu ou é seu contemporâneo. É preciso indagar 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, como ela é percebida por atores sociais concretos e diferenciada, que certamente constróem significados diversos; como essa articulação foi e é usada na complexa rede de poderes das relações sociais – o mercado de trabalho, as relações entre homens e mulheres, entre o Estado como empregador e seus funcionários, os processos de mobilidade social, etc (CARVALHO, 1999).

Essa construção de significados de masculinidades e feminilidades se expressa na concepção de um dos interlocutores da nossa pesquisa, como podemos perceber na seguinte fala:

[...] Ao longo dos anos, a educação assim, a pedagogia em si era vista mais como o lado feminino, mas que hoje a gente pode ver que já não está mais tanto assim [...] precisamos quebrar esse tabu (risos) de só mulher, só mulher na área e os homens eram muito poucos, eu acho que ela me disse, não me recordo aqui, até a Prefeitura estava com essa política de ingressar o maior número possível de homens na educação, na educação infantil [...] nesse último concurso já entrou assim, um número considerável de homens, pelo que a gente pôde observar da lista... Eu acho que é assim, a cada, à medida que vai acontecendo, o tempo vai se passando as pessoas, vão... Eles vão... [...] tem aquele outro lado também, que a mulher tem mais jeito, tem aquele cuidado, coisa que o homem, já se

sabe que é um pouco mais diferente. [...] porque a figura do homem em si... Para eles, essas crianças que... Acostumadas sempre com o contato com a professora, com a “tia”, aí quando a figura de um homem assim, causa assim, uma impressão diferente neles, eu acho que... (Prof^o Halysson, entrevista: 17/09/07).

Nesse depoimento pudemos perceber uma posição contraditória desse professor que, ao tempo em que percebe a presença masculina como um fenômeno importante no magistério com crianças pequenas, reconhece que essa atividade se identifica mais com a figura feminina que se enquadra no modelo de professora que foi historicamente construído a partir do significado social de feminilidade incorporado à mulher. È, portanto, com essa visão contraditória dos papéis masculinos e femininos no magistério infantil que o professor retrata um conflito na sua concepção de gênero.

Já um outro professor, ao expressar as suas opiniões sobre a relação entre a função de professor/a da Educação Infantil e o sexo, nos revela na sua fala que:

[...] Para as crianças fica ruim porque ainda não se acostumaram com o fato de eu ser homem, principalmente, quando começam as aulas. Mas agora não, eu acho normal, eu não vejo mais essa diferença não. [...] A sociedade acha que... Eu acho que a sociedade não vê com bons olhos não, não vê como uma coisa natural. Mas o meu pensamento é que devia ter mais homens, porque se tivesse mais homens iria se quebrar esse preconceito e essa barreira, à proporção que fosse chegando mais homens para trabalhar com educação infantil o preconceito vai acabar, assim como foi para a mulher ocupar os espaços importantes em empresas (Prof^o. Lindon Johnson, entrevista: 06/09/07).

Esse interlocutor compreende que a presença masculina no magistério vem acontecendo de forma natural, e que pode ser vista como um fator de quebra dos preconceitos e barreiras, que, segundo o seu entendimento, são reforçadas pela sociedade na medida em que esta não vê com naturalidade a presença do homem no magistério infantil.

Nos depoimentos das professoras Francisca, Rosário e Ana percebemos o entendimento de que existe uma relação muito estreita entre a Educação Infantil e o gênero, pois ressaltam:

Sim até que existe, porque a mulher, a gente vê que a mulher é mais prestativa, a mulher tem mais jeito de lidar, logo é mãe! Então a mãe, ela se adequa mais com a criança do que com o próprio pai [...] Logo a mãe convive mais com a criança. Então a criança, ela quando está coma professora, a gente vê que tem até mais rendimento (Prof^a. Francisca, entrevista: 25/05/2007).

Aqui onde eu trabalho, eu acho... Eu sinto assim, que o sexo feminino tem assim, mais paciência pra cuidar da criança, tem mais jeito, tem aquele cuidado, assim tipo cuidar como se fosse a mãe [...] Já o homem, ele não faz esse lado aí, que nós já tivemos experiência com homem aqui [...] E é diferente. Muitas coisas que a gente faz, ele não

pode fazer igual a gente. Na hora do banho, ele não podia dar um banho na menina... E nós professoras sabe... (Prof^a. Rosário, entrevista: 10/05/07).

Eu acho, porque é... Pela própria natureza da mulher, ela já tem essa, essa convicção maior de... No sentido de mãe e de proteção. Eu acho que isso é mais inerente da mulher, por parte da mulher do que do homem. [...] Mas eu acho que essa habilidade, ela é muito própria da mulher (Prof^a. Ana, entrevista: 25/05/07).

Percebemos nesse grupo uma grande associação entre a figura da professora com a da mãe. As professoras parecem compreender essa relação como um processo natural que começa a ser delineado ainda no interior da família através dos contatos estabelecidos entre a mãe e o filho. No depoimento da professora Francisca notamos que esta acaba fazendo uma relação direta do rendimento escolar do/a aluno/a com o sexo da/o professora. /or.

Em relação à articulação entre mulher e ensino podemos afirmar que especialmente em nosso país predominou e predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário e na Educação Infantil (sendo que nessa última essa visão é muito mais evidente), colocando em relevância os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico. Não se trata, pois, de estabelecer um valor hierárquico entre esses aspectos, já que todos eles são constitutivos do trabalho docente, embora socialmente sejam valorizadas diferentemente com notória vantagem para aqueles associados à masculinidade (CARVALHO, 1999).

Continuando com o pensamento dessa mesma autora, registramos algumas reflexões suas acerca dessas mudanças, oscilações e debates, indagando: como o estudo de professores primários pode ajudar na apreensão da feminização da docência enquanto processo de construção social de significados de gênero feminino para o trabalho docente nas séries iniciais? A clara disjunção entre o sexo desses professores e o gênero da ocupação que exercem permite colocar em evidência a diferença conceitual entre sexo e gênero, retirando o gênero de uma condição estritamente biológica para o campo da discussão dos significados socialmente atribuídos às diferenças que se percebe entre os sexos.

Trata-se, portanto, de um sistema de trocas de tarefas pelos dois sexos. São pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e, por consequência, às mulheres, uma vez que também é um pressuposto estabelecido a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens.

É importante salientar que são ainda poucos os estudos sobre os professores que trabalham na Educação Infantil. Alguns estudos mais recentes abordam a questão do ponto de vista do homem professor, especialmente suas perspectivas de carreira e razões de escolha ocupacional. Suas principais conclusões vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira do magistério, muitas vezes tendo percorrido outras carreiras profissionais. O depoimento abaixo retrata essa situação:

[...] Eu já havia tentado outras vezes, pra uma outra área e não consegui êxito, tentei nessa e deu certo, nós estamos aqui caminhando assim, ainda a passos lentos, mas todo começo é assim. (Prof^o Halysson, entrevista: 17/09/07).

É interessante destacar na postura acima que o professor, embora esteja se esforçando no sentido de superar as dificuldades do início da carreira no magistério, ainda assim revela que só ingressou no magistério porque tentou para outra área e não conseguiu êxito, razão pela qual fez a opção por essa carreira.

No Brasil há um estudo pioneiro de Saporoli (1996) que fez um levantamento da presença de homens como educadores infantis no município de São Paulo, encontrando, através de respostas a um questionário, mais semelhanças que diferenças entre os sexos, quando o tipo de instituição de Educação Infantil era controlado. Para essa autora, a feminização atribuída à ocupação de educador infantil, indicada através do grau de aceitação ou não de homens como educadores, estaria associada à concepção de educação e à estruturação das propostas pedagógicas de cada tipo de instituição: quanto mais doméstica a concepção de educação, mais difícil a aceitação dos homens e mais associada às características femininas da ocupação; quanto mais profissional a proposta, mais articulada enquanto projeto pedagógico, menos feminilizada a ocupação e maior a presença de homens como educadores (SAPAROLI, 1996). As idéias da autora se refletem no registro de campo a seguir, resultado de nossas observações no CMEI-Leste.

Em uma conversa informal com a diretora e a secretária deste centro, estas nos informaram que constam nos registros da escola a presença masculina, de 01 professor que já havia atuado neste Centro em tempos anteriores, por sinal, um tempo bem curto, pois segundo a diretora, o professor não conseguiu desenvolver o trabalho pedagógico, principalmente, na questão dos cuidados básicos como higiene, alimentação... Especialmente com as meninas. Ainda nesse relato, tanto a diretora como a secretária entendem que o trabalho com crianças de berçário e pré-escola não deve ser exercido por homens (Diário de campo: 19/03/07).

Essa postura denota uma idéia preconceituosa por parte de diretoras/es das escolas, um dos motivos pelos quais dificulta a inserção de homens no magistério infantil. É

interessante observar que a feminização da ocupação de educadoras neste CMEI guarda as marcas de uma instituição cujo caráter de atendimento é de uma creche e que por isso pode ter desenvolvido nas/os profissionais que lá atuam a compreensão de que nesses espaços existe uma perspectiva doméstica na qual a creche e suas trabalhadoras seriam vistas como substitutas maternas das crianças, portanto, uma função ocupada apenas por mulheres.

Nessa perspectiva, a questão central quanto ao trabalho docente é que a sua feminização não é apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas, ao lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade e criança – que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora.

**5 AS MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA
ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

5 AS MOTIVAÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] O amor materno existe desde a origem dos tempos, mas não penso que exista necessariamente em todas as mulheres, nem mesmo que a espécie só sobreviva graças a ele. Primeiro, qualquer pessoa que não é mãe (o pai, a ama, etc.) pode “maternar” uma criança. Segundo, não é só o amor que leva a mulher a cumprir seus “deveres maternais”. A moral, os valores sociais, ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo da mãe.

Elisabeth Badinter

Para compreendermos a relação entre o fazer pedagógico e o gênero do docente no magistério infantil analisaremos as motivações que teriam levado professoras/es a escolherem a Educação Infantil para atuarem. Nesta perspectiva, iremos discutir e analisar os motivos a seguir: Maternagem e Magistério, Identificação e Feminização do Magistério.

5.1 Maternagem e Magistério

A pesquisa empírica por nós realizada sobre as motivações que levaram professores e professoras a escolherem a Educação Infantil para atuarem profissionalmente nos forneceu fortes indicadores da presença feminina nesse segmento da educação, a partir de características que historicamente se convencionaram como sendo atributos femininos.

Se traçarmos um perfil histórico da presença feminina no magistério podemos identificar, como registrado em item anterior deste trabalho, que não se trata apenas de uma

questão numérica, mas de um conjunto de representações que no imaginário social, no final do século XIX e início do século XX, são incorporados à figura feminina como sendo atributos essencialmente femininos. O sexo feminino reunia, portanto, um conjunto de características, entre as quais destacamos a pureza, ternura, docilidade, generosidade e, em especial, a maternidade como predisposição natural para ser mãe.

É importante destacar que a concepção de maternidade está relacionada às questões biológicas, ou seja, decorre dos laços biológicos, existindo, portanto, uma base hormonal fisiológica necessária para que as mães maternem. Desse modo, é importante estabelecer as diferenças que existem entre maternidade e maternagem.

Carvalho (1999) faz uma clara distinção desses conceitos. Assim, afirma que o termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto. Para aprofundar esses conceitos, a autora busca analisar a tese de Chodorow como nos indica abaixo.

Chodorow (1990 *apud* Carvalho, 1999, p.21) defende a tese de que “as mulheres maternam. [...] e que a maternação das mulheres é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão do trabalho por sexo”.

Para ela, essa maternação teria sido naturalizada e inevitável pela sociologia e pela psicologia. Caminhando no sentido contrário, Chodorow (1990) analisa o modo como a maternação é reproduzida através das gerações, em especial como as mulheres hoje vêm a maternar e os homens não e, por extensão, as possibilidades de mudança nessa divisão sexual do trabalho. Sua hipótese é que há processos psicológicos estruturais levando as mulheres a maternar e os homens a não maternar. “Nem é um produto da biologia, nem de preparo intencional para a função” (Idem, p.21). A autora baseia-se na teoria psicanalítica do desenvolvimento da personalidade masculina e feminina para demonstrar que a maternação das mulheres se reproduz ciclicamente, ou seja, a partir do próprio relacionamento mãe-filha e mãe-filho, baseado nos laços primários da mãe com as crianças, que engendraria as diferenças de personalidade e a maternação ou não dos futuros homens e mulheres.

Ao analisar os processos de socialização de homens e mulheres ao longo da infância e juventude, na construção da heterossexualidade de um e outro sexo nas necessidades emocionais e na postura dos pais diante dos filhos, a autora acima citada chega à explicação que buscava por que as mulheres maternam e os homens não: porque ambos foram maternados por mulheres e não por homens. Para essa autora, a maternagem é, portanto, um fenômeno que se reproduz das mães para as filhas.

Contrária a esse pensamento, Badinter (1985) em seu estudo “Um amor conquistado – o mito do amor materno” contesta de maneira muito clara o “caráter inato” do sentimento materno e o fato de que seja partilhado por todas as mulheres como algo instintivo, afirmando que este não é inato e sim conquistado, adquirido ao longo dos dias passados ao lado do/a filho/a, e por ocasião dos cuidados dispensados a este/a, o que leva a crer que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças, dependendo das experiências provenientes do meio sócio-cultural no qual ambos estão inseridos.

Na direção sugerida pela autora, os homens maternam desde que haja disposição para isso, pois tanto a maternagem como os cuidados são elementos histórico-culturais que podem ser aprendidos tanto por homens como por mulheres. A maternagem foi vista durante muito tempo como uma característica universal da mulher, decorrente da naturalização da função materna, fazendo parecer um sentimento inato em que todas as mulheres vivenciarão independente da cultura ou das condições sociais e econômicas.

Os estudos desta teórica nos mostram, ainda, que o desenvolvimento do amor materno é na verdade uma imposição cultural, que praticamente obriga a mulher a ser mãe antes de tudo, constituindo-se numa relação mãe-filho perfeita em uma fantasia de completude criando uma espécie de “redoma protetora” do filho, reafirmando a existência do instinto materno, ou do amor espontâneo. Daí criou-se, portanto, uma imagem em torno da figura da mãe, como sendo de um ser puro de sentimentos nobres de acolhimento em relação ao filho. Com relação à criança, esta é vista como um ser que se satisfaz plenamente de maneira recíproca com a mãe.

A metade do século XVIII se constitui um período em que se opera uma espécie de revolução das mentalidades. Preocupada em desconstruir o mito do amor materno, Badinter (1985 *apud* PESSOA, 2006 p.155) afirma que “somente no século XVIII a família passa a ser caracterizada pela ternura e a intimidade que ligam os pais aos filhos”. A criança ocupa uma posição relevante na família, sendo considerada insubstituível. A autora assinala que, nesse mesmo século, surge o sentimento do amor materno, ao mesmo tempo como valor social, biológico e afetivo.

Ainda nessa linha de pensamento, esse perfil de mãe exclusiva, que não se divide entre funções maternas e vida profissional, vai ser alterada no século XX, quando se inscreve na sociedade uma divisão entre funções maternas e vida profissional. A mãe, ao mesmo tempo em que é responsável pelos filhos exerce uma vida profissional.

Nessa direção é que Pessoa (2006) procura demonstrar em sua pesquisa sobre “literatura infantil na sociedade contemporânea”, que a mãe é representada na multiplicidade

de sentidos, ou seja, como um caleidoscópio, por um conjunto de configurações maternas, e a criança, por sua vez, não deixou de ocupar o lugar central nessas novas configurações. Assim é que foram surgindo outras problemáticas no processo de construção da identidade, além de outras práticas de cuidados à criança.

É importante situar que o amor materno, da forma como foi concebido culturalmente, é uma aquisição recente, pois estudos trazidos por Badinter (1985) nos fazem perceber que nem sempre foi assim. A mãe tinha mais uma função biológica que afetiva. Desse modo, as crianças ficavam a cargo de amas-de-leite que lhes garantiam a sobrevivência física, o suporte emocional e a humanização.

Para uma melhor compreensão do sentimento do amor materno, é importante enfatizar alguns aspectos históricos como o processo de maternalização da mulher, que teve seu apogeu nos séculos XIX e XX, cujos motivos foram as condições econômicas e políticas que contribuíram com o afastamento do homem do espaço doméstico, delegando à mulher toda a responsabilidade inerente a este espaço, levando-a a ir muito além da sua função biológica, a maternidade, passando a ter uma função social, inclusive de educadora.

O interesse pela maternidade e educação dos filhos estava vinculado à emancipação da mulher. Desse modo a mulher tornava-se o eixo da família. Responsável pela casa, por seus bens e suas almas, a mãe é sagrada, a “rainha do lar”, expressão cunhada nos dias atuais. São essas mudanças de mentalidade que ampliam o poderio materno em detrimento da autoridade paterna (BADINTER, 1985, p.222).

Com isso as funções maternas seriam ampliadas e de mãe “naturalmente devotada” e responsável apenas pela função nutrícia, decorrente da amamentação, passou a educadora. Ideólogos da época explicaram às mulheres que elas eram as guardiãs naturais da moral e da religião e que da maneira como educavam os filhos, dependia o destino da família, da sociedade e o povoamento do céu.

Nenhuma outra pessoa mais que a mãe pode pretender o título de educadora, conceito feminino por excelência. É o “instinto materno”, chamado por outros de “gênio materno”, que guia infalivelmente as mulheres em sua tarefa de educar e lhes inspira essas precauções salutaras de que cercam as crianças. É ele que provoca na mãe uma dedicação, uma paciência e um amor sem limites, condições necessárias e suficientes a uma boa pedagogia moral.

É importante destacar: à mãe era sempre lembrado que a maternidade não consiste apenas em dar à luz os filhos. A função de mestra acrescenta-se à de procriadora, lactante e educadora. É ela quem deve transmitir as primeiras e fundamentais lições da língua materna, da geografia da história, “que nenhuma outra boca pode dar tão bem quanto a da mãe” (BADINTER, 1985, p.262).

Nesse sentido é que a autora, ao discutir a formação do atual conceito de maternidade, oferece inúmeros exemplos de como as imagens de boa mãe e de boa professora estão imbricadas, surgindo de uma mesma matriz a imagem de mulher dotada pela natureza para a educação das crianças (compreendida especialmente como sua formação moral). Essa autora cita as palavras de um diretor de escola normal, no ano de 1870: “a mãe deve ser a primeira professora de seus filhos, e a professora não poderia ter ambição mais nobre do que a de ser mãe para seus alunos” (BANDITER, 1985 *apud* CARVALHO, p.14, 1995).

Na pesquisa empírica realizada neste estudo, alguns dos depoimentos registrados sobre a questão da maternagem evidenciam fortes indicadores de que as professoras estariam vinculando a escolha pelo magistério infantil ao princípio da maternagem e aos referenciais de vida no lar. O fato de serem mulheres e mães as credencia a desenvolverem melhor as habilidades com crianças pequenas. E que os instintos e habilidades maternas são essenciais no desenvolvimento dessa atividade.

Eu acho que a educação infantil, é uma função que leva esse lado mais materno, o lado da mulher, eu acho que até a própria mulher, ela se afina, tem mais afinidade com a função. Eu escolhi por isso [pausa] Eu sinto que tenho esse lado mesmo. Até chega a ter esse lado mais materno (Prof^a. Ana, entrevista: 25/05/07).

Normalmente a mulher tem mais queda para a educação [...]. Mas o sexo feminino ainda é a maior prioridade da atuação na educação [pausa] Eu penso porque isso aí que já veio desde o início das décadas, das pessoas... Nossas mães já diziam assim: “minha filha vai ser professora, os homens era pra ser militar”. Hoje mudou um pouquinho, mas continua sendo as mulheres com a tendência pra educação [...]. Mas desde então a idade de 4 a 5 anos, você ver que ainda é mais berço materno, é mais a parte de maternidade. É porque se envolve mais em termo de mãe! Tem mais habilidades para crianças nessa idade de 3, 4 e 5 anos e com isso desenvolve melhor...(Prof^a Francisca, entrevista: 24/05/07).

Observamos ainda que gênero e mulheres pouco se diferenciam nessa prática, sendo que a categoria gênero se apresenta diretamente associada às mulheres, suas principais protagonistas, devido a sua responsabilidade pela maternagem. Desse modo constatamos que a maternagem é um dos eixos de socialização feminina que guarda marcas ambíguas entre a função doméstica e a função docente. Partindo dessas reflexões fazemos o seguinte questionamento: Como construir um perfil do/a profissional da Educação Infantil se as

práticas que são desenvolvidas se mesclam com as práticas domésticas? Daí a importância da discussão e aprofundamento a respeito dos papéis de gênero na constituição dessa profissão.

5.2 Identificação com o magistério infantil

No percurso dessa discussão, faz-se necessária uma compreensão do processo de constituição dessa/e profissional num contexto historicamente marcado pela presença majoritária da mulher e cujo fazer docente está associado à maternidade.

Então, ao analisarmos o fazer pedagógico de professoras/es da Educação Infantil, percebemos tratar-se de um fazer que carrega as “marcas culturais” de uma/um profissional em processo de constituição. Essa problemática vem sendo objeto de estudiosas/ os como Cerisara (2002), que levanta preocupações a partir de pesquisas junto a auxiliares e professoras que trabalham em creches na rede municipal de Florianópolis. Essa autora, considerando o caráter histórico de construção marcadamente feminino dessa profissão, busca desvelar a construção da identidade das profissionais da Educação Infantil destacando o gênero como constitutivo das relações sociais e apontando marcas de uma socialização orientada por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos o trabalho doméstico e a maternagem.

Dessa forma, as atividades do magistério infantil estão ligadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil.

Ao longo da história tem sido reforçada a imagem da profissional que atua nesse segmento da educação como sendo a da mulher “naturalmente” educadora, amorosa, delicada, paciente e que nas situações de conflito sabe agir com bom senso e é sempre guiada pela emoção, secundarizando-se a formação profissional, ou seja, é uma profissional que gosta, acima de tudo, do trabalho que realiza. Isto nos leva a uma reflexão: não se trata de desconhecer a importância desses sentimentos como atributos femininos, mas reconhecer que se trata de uma profissional que precisa ser reconhecida como tal pela sua formação específica e cujo fazer pedagógico seja orientado para o desenvolvimento de uma prática que eduque independente de sexo.

Isso se confirma nos depoimentos abaixo, quando as depoentes foram indagadas sobre os motivos pelos quais escolheram o magistério infantil:

Foi por afinidade mesmo [...] me foi dada a chance de escolher e eu tive sorte, que nessa época eles precisavam de professores na educação infantil. E eu... A minha primeira escolha mesmo, já foi na educação infantil [...] É uma função que você tem que gostar, você tem que ter afinidade. E eu escolhi, eu juntei o útil ao agradável. Tinha a vaga e era o que eu queria (Prof^a. Ana, entrevista: 25/05/07).

Foi uma escolha pessoal [...] Eu falei. “Não, eu quero mesmo a pré-escola, que a pré-escola eu tenho mais”... Eu gosto mais de trabalhar com a pré-escola. Eu me sinto realizada, como passei 30 anos e foi maravilhoso! [...] Com certeza de identidade (Prof^a. Francisca, entrevista: 24/05/07)

Eu nunca que imaginei, eu não pensei na possibilidade que eu poderia ficar... Me identificar... Assim, pra eu ser professora, mas aí é uma coisa que eu comecei e nunca imaginei que ia gostar tanto. (pausa) Eu gostei tanto que ainda hoje estou aqui. Isso é uma coisa que eu fiz porque todos faziam isso aí. No final me identifiquei com o que eu escolhi. (Prof^a. Rosário, entrevista: 10/05/07).

Nos relatos acima percebemos muita ênfase das professoras à questão da identificação por opção pessoal e por prazer, ao justificarem a escolha para atuarem na Educação Infantil, ao tempo em que tentam combinar o pessoal com o profissional. Esse processo de identificação pessoal com a prática profissional do educador infantil está vinculado ao gostar do trabalho que realiza exercendo a função de professora da Educação Infantil, articulando com as questões do âmbito pessoal e com os saberes e experiências da própria atividade docente. Percebemos nessas falas das professoras ser um dos critérios que elas próprias elegeram para se definirem como educadoras infantis, a identificação e afinidade com o fazer pedagógico. Esse processo de afinidade com a prática influencia no processo de constituição da sua identidade profissional.

É importante destacar que aspectos como a identificação, a afinidade e o gostar da função, articulados com o fazer docente do dia-a-dia da sala de aula, traduzidos nas falas acima contribuem para que possamos compreender o processo de constituição do magistério infantil, pois esses fatores nos indicam que essas professoras ao ingressarem no magistério infantil por identificação com a função e com o trabalho que realizam se fazem e fazem a história da profissão docente.

É nessa direção que para Ciampa (1994 *apud* SILVA, 2006, p.38), a atividade é a própria identidade, visto que “[...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo [...]”, o que significa que “[...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática.” Daí a importância de se compreender como ocorrem essas mediações no processo de constituição da humanidade”. Em conformidade com Carvalho (2004).

É na dinâmica indivíduo e mundo real que nos apropriamos dos significados já elaborados pela humanidade, produzimos um sentido pessoal para eles e

construímos nossa capacidade de discernir e apreender o mundo – a nossa consciência. Essa forma de compreender o mundo é constituída e expressa por meio das idéias, saberes, valores, crenças, certezas, incertezas, emoções, sentimentos, etc. (CARVALHO, 1992 P.2).

Desse modo, entendemos que a constituição da profissão de educadoras/es infantis se dá a partir da compreensão dos significados sociais que são construídos e atribuídos a essa profissão, envolvendo habilidades, saberes e preconceitos incorporados à prática dessas/es profissionais.

Na perspectiva de Nóvoa (1995), a profissionalização do professor requer um caráter especializado da sua ação educativa e um trabalho de relevância social. Daí a necessidade de desenvolver técnicas e instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e valores próprios da profissão docente que se encontram na origem da institucionalização e laicização do ensino e, conseqüentemente, na criação das instituições de formação que se realiza no século XIX e vêm se consolidar no século XX, com o surgimento das escolas normais que, de acordo com o autor supracitado, estão na origem da profissão docente, que passa por um processo de mudanças no corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor primário.

Na opinião de Nóvoa (1995), as escolas normais causaram uma grande mudança social no professorado, porque sob a ação destas escolas aqueles mestres pouco instruídos, de formação precária, vão aos poucos transformar-se em professores formados e preparados para o exercício do magistério.

Segundo Morettini (1998), o professor de Educação Infantil surgiu na história do Brasil no momento em que a Escola Normal assumiu o primeiro centro de estágios para o preparo de professores, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. As escolas normais se encarregaram de oferecer uma formação de professores voltada para o desenvolvimento do modelo de professora adequada para o atendimento às crianças pequenas.

Neste sentido, Morettini (1998, p.2) nos oferece um entendimento de que “o processo de constituição da identidade da professora incorpora a história da mulher construída no movimento do conjunto da sociedade”. Esta, por sua vez, incorpora uma personagem que aceita representar o papel de mulher e de mãe que historicamente lhe foi atribuído, na medida em que mantém uma relação materno-afetiva com “suas crianças” (com as quais diz se identificar). O depoimento abaixo nos confirma essa questão.

[...] É por isso que dizem que os “meus meninos” têm a minha cara... Mas é porque eles são muito confiantes assim, eles tem aquela confiança, aquela coisa [...] Então é um

aspecto para mim, de relevância, quando eu sinto que ela tem segurança, quando eu sinto que ela se aproxima de mim, mas eu posso tirar dela... [...] então a parte afetiva, ela é muito importante, porque a afetividade, ela está muito ligada à questão do confiar no professor... Porque a criança pequena, ela tem que confiar no professor, a gente tem que se colocar como uma pessoa, uma figura que naquele momento, ela é a pessoa mais importante ali para aquela criança, ela representa segurança, ela representa tudo, ela é um referencial [...] por isso eu volto e te digo por que eu não posso desarticular meu lado materno do meu lado professor, meu lado... (Profª. Ana, entrevista: 25/05/07).

Percebemos no depoimento acima que a professora expressa uma dedicação às crianças estreitamente associada à relação afetiva, maternal, demonstrando um grande envolvimento emocional e pessoal com seus alunos, chegando a afirmar que a identificação com os alunos é mediada por uma forte relação de confiança entre ambos.

O discurso higienista do século XIX pautado nos ideais positivistas influenciou o processo de profissionalização feminina, via magistério primário. Para os higienistas e positivistas da época, o magistério representava a continuação daquilo que no imaginário social era atribuição natural da mulher, as atividades desenvolvidas no universo doméstico. Nos modelos educacionais propostos pelos positivistas e higienistas para a profissionalização da mulher, o cuidado com crianças não fugia à maternagem, já que esta era socializada para isso.

Cerisara (2002), em seu estudo “Professoras da educação infantil: entre o feminino e o profissional”, sem pretender elaborar uma definição acabada do perfil das profissionais de Educação Infantil, sinaliza que “elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, exercendo uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente” (CERISARA, 2002, p.25-26). Nesse sentido indaga-se: Qual a profissão que mais se identifica com esse perfil? O magistério, que além de ser visto como um prolongamento do lar, “ainda era encarado através da ótica da nobreza” (MORETTINI, 1998, p.3).

O papel de professoras de crianças pequenas é o que mais tem se adequadado às mulheres. Parece que existe uma unanimidade em torno da questão de que as mulheres são melhores para exercer essa função do que os homens. Para a maioria das mulheres que se tornaram professoras da educação infantil, as questões relativas ao universo doméstico ganham importância, acabando por se constituir num modelo feminino de trabalho docente. (MORETTINI, 1998, p.3)

Destaca-se, ainda, que a passagem do século XIX para o século XX é palco para o surgimento do fenômeno da feminização do magistério, sendo esse um elemento marcante caracterizando a profissão docente do último século. Desse modo entendemos que “a constituição da professora de Educação Infantil está ligada à própria constituição da mulher”. (MORETTINI, 1998, p.2).

Cerisara (2002) propõe que a feminização seja encarada como um processo que tem conseqüências contraditórias, tanto positivas quanto negativas, sobre a organização do trabalho docente e identidade profissional dessas trabalhadoras. Outras pesquisas apontam que o intenso processo de feminização do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil e a identificação deste trabalho com os referenciais domésticos e de maternagem inerentes aos papéis sociais historicamente desempenhados por mulheres, representam aspectos negativos na medida em que essa atividade vem sofrendo um processo de desprofissionalização e desvalorização dessas/es profissionais mediante sua identificação com as atribuições ditas femininas. Esse processo advém do afastamento dos homens do magistério para galgar outros postos que oferecessem melhores condições de vida, favorecendo assim a entrada maciça de mulheres no magistério com crianças pequenas, constituindo-se assim um processo de feminização da profissão docente nessa etapa do ensino.

5.3 Feminização do magistério

O magistério primário como ocupação essencialmente feminina revelada, já no século XIX, possibilitou às mulheres, especialmente da classe média que se alicerçava no panorama socioeconômico do país, a oportunidade para ingressarem no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar o trabalho doméstico à maternidade, uma profissão revestida de dignidade, fez com que “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens. E se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais.

O trecho da entrevista a seguir nos fornece indicadores que confirmam essas reflexões. Quando questionada acerca dos motivos que a levaram para o magistério infantil, a professora Margarida responde:

[...] Foi pelo fato de ser mulher, morava numa cidade pequena, que lá todo mundo estudava pra ser professora, e eu segui o mesmo ritmo. Vim de lá terminei o antigo 2º grau e vim pra cá (Profª. Rosário, entrevista: 10/05/07).

A depoente acima vê no magistério uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, conseqüência do processo de feminização ainda vigente e, por conseguinte, ser esta uma ocupação feminina.

Para maior entendimento desse processo, Bueno *et al* (1998, p.48), num trabalho sobre “os homens e o magistério”, mostram como na constituição do campo educacional brasileiro, no início deste século, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Entre outros fatores, o crescente desprestígio da profissão docente e os baixos salários explicam a evasão de professores do magistério.

Ainda neste mesmo trabalho as autoras concluem, através de depoimentos de estudantes de magistério, que as descobertas ou identificação com o magistério por parte dos homens passa por um processo distinto das mulheres. As escolhas femininas são orientadas por uma lógica de “destinação” para o ensino, vocação, tendência a gostar de crianças. Com os homens esta identificação com o magistério geralmente só acontece na prática em sala de aula e na relação com o conhecimento da área de educação na Universidade.

Para ilustrar essas questões nos apoiamos no material empírico disponível abaixo, no qual podemos inferir que trabalhar com magistério infantil não era pretensão desse grupo. Entretanto, ao iniciar o trabalho nesse segmento da educação, o mesmo descobriu que o trabalho é motivo de encantamento, de aprendizado, de aquisição de experiências e que não é uma tarefa difícil.

[...] mas a princípio eu não gostei não [...] só sabia que ia dar aula para criança. Aí eu fiquei assim um pouco chocado! [...]. Perguntei o que é que eu tinha que fazer, ela me explicou um pouquinho como é que era o trabalho, aí eu aceitei e depois que eu comecei mesmo foi que eu me encantei, eu gostei de verdade, que eu vi que não é uma coisa difícil... [...]E fui ver que havia outras atribuições além da preocupação só em termos de conhecimento (Prof^o Lindon Johnson, entrevista: 06/09/07).

Fui aprovado recentemente nesse concurso, e, não foi bem uma opção a Educação Infantil [...] A minha pretensão inicialmente era Ensino Fundamental [...] Quando eu cheguei para a lotação, a opção que tinha era a Educação Infantil [...] Aí eu resolvi assumir, encarar mesmo e a gente está aqui tendo esse primeiro contato, essa primeira experiência e o que eu posso dizer é que a gente está aprendendo a cada dia, é uma experiência nova e a gente vai passando a conhecer, fazer o trabalho e tudo...(Prof^o Halysson, entrevista: 17/09/07).

O estudo realizado em Teresina por Abreu (2003) constatou através de depoimentos que as dificuldades encontradas pelos homens para se inserirem no magistério primário estão mais relacionadas à inserção do que à prática desses professores em sala de aula.

Esse autor constatou, ainda, que o processo de feminização do magistério reflete de maneira geral a realidade brasileira, como também as concepções já citadas. Ao analisar o processo de implantação do sistema escolar público encontra algumas particularidades, estando dentre elas a entrada maciça de mulheres no magistério, especialmente nas séries iniciais e, conseqüentemente, a evasão de homens deste campo de trabalho. Uma outra particularidade encontrada foi a de que a presença feminina significativa no ensino fundamental se justifica pela idéia que se construiu de que as habilidades necessárias aos professores envolvem principalmente aspectos relacionados à ação de cuidar.

Ensinar crianças foi, por parte das aspirações da sociedade, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas por elas no lar. Pelo menos esse era o discurso oficial no XIX. Para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para se realizarem no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão (ALMEIDA, 1998).

Com base nisso é que o papel da/o docente no magistério primário, com mais ênfase na Educação Infantil, tem sido tradicionalmente desempenhado por mulheres que estariam por sua vez preparadas para o prolongamento das atividades maternas. Nessa perspectiva, o magistério passa a ser visto como uma ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade para a mulher.

Assim é que a escola e a sociedade foram absorvendo esses conceitos, produzindo e reproduzindo-os ideologicamente, na medida em que atribuem valores e estereótipos construídos sobre o gênero feminino.

As mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência dessa forma não iria contrariar a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual ocorreria quem tivesse vocação (NÓVOA, 1991, p.191).

O autor chama atenção para os argumentos articulados e re-arranjados que têm alguma semelhança com o passado religioso da atividade, e os atributos ditos femininos vão se ligar ao caráter sacerdotal da docência e ajudarão a construir a representação da mestra: mulher dedicada, modelo de virtudes, desapegada dos interesses egoístas, dentre outros.

Ser professora, além de representar o prolongamento das funções domésticas, era uma forma de encarar a atividade docente de caráter sacerdotal como uma entrega, uma doação, um ato de amor, devendo estar totalmente desprovida de interesses materiais como aumento de salários e carreira profissional.

Esse aspecto só foi modificado na década de 1970, por ocasião da implantação da lei 5.692/71, que impôs uma série de reformas à educação, inclusive a jornada de trabalho e, no limite, um redirecionamento na vida das mulheres para que estas pudessem melhor se adequar à profissão, de modo que a instrução direcionada pudesse se encaixar a um determinado padrão que não deveria fugir à tranqüilidade do lar e ao bem estar da família.

É importante destacar que o conjunto de reformas implantadas na educação promoveu uma escolarização que se incumbiu de delinear os papéis sexuais. De acordo com Morettini (1998), para a mulher reservou-se a função “de educadora das futuras gerações”. Para os homens, a estes “caberia o direito de galgar degraus mais altos como professor e a tarefa de orientar, dirigir e organizar o ensino” (MORETTINI, 1998, p.3).

Nessa perspectiva, o papel destinado às mulheres professoras como sendo o de educadoras de crianças pequenas estaria diretamente vinculado às questões de gênero, na medida em que os papéis sexuais são segregados, nos oferecendo uma clara distinção de que às mulheres são reservadas as funções que mais se aproximam do universo doméstico (privado); aos homens, funções que estariam mais ligadas ao espaço público.

É importante destacar que tanto o mercado de trabalho como o ensino formal em seus diversos níveis vem atuando no sentido de segregar os sexos, apesar do princípio constitucional (Artigo 206 da Constituição Federal de 1988) da igualdade de oportunidade educacional entre homens e mulheres, e da miscigenação sexual teórica e legal das escolas (LOURO, 1997 *apud* ABREU, 2003).

Rosemberg (1994) nos fornece um entendimento sobre a feminização e seus efeitos múltiplos na educação escolar quando diz que entre esses efeitos está a organização do trabalho docente, que acaba gerando uma segregação entre os sexos por ramos e áreas do conhecimento. A divisão sexual do trabalho é bastante evidente no magistério, pois as divisões escolares (e sociais) entre os sujeitos acontecem a partir da opção profissional, por área de conhecimento e por níveis de ensino.

Assim, os estereótipos e as representações incorporadas à mulher professora, especialmente na prática do magistério infantil, nos levam a um questionamento sobre a competência da professora que atua nessa etapa do ensino relacionado ao “universo feminino”, que se construiu historicamente. Esta é competente por ser mulher? Entendemos

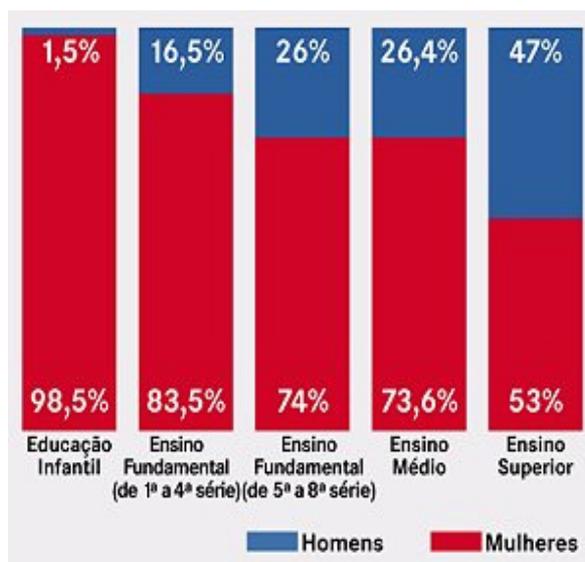
que prática competente é aquela capaz de preparar o/a aluno/a em várias dimensões, como a formação técnica, humana, filosófica e política, independente do gênero.

Dessa forma, entendemos que a feminização do magistério não está associada apenas ao fato de se constituir em uma profissão predominantemente feminina, ou seja, não se trata apenas de uma questão numérica, mas de um conjunto de marcas que caracterizam um certo “fazer feminino” que aí se revela. Para Ribeiro (2003), esse “fazer feminino” não é um fato natural, mas um fazer historicamente construído, a partir das funções sociais estipuladas para homens e mulheres.

Para compreender as articulações entre feminilidade, masculinidade e docência, especialmente no ensino primário, Lopes (1991), recorrendo à psicanálise, procura esclarecer as persistentes perguntas: por que as mulheres têm se tornado professoras?; que tem essa profissão que segura, que captura as mulheres? A mesma autora responde falando da superposição entre as imagens de mãe e professora no discurso pedagógico e do esforço da mulher por identificar-se “com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida” (LOPES, 1991, p.38).

O magistério no Brasil, assim como em vários países é exercido principalmente por mulheres como aponta Rosemberg (1994, p.58). “Enquanto a Educação Infantil e o ensino primário (atualmente denominado de ensino fundamental) constam mais de 90% de mulheres há várias décadas, o ensino médio e universitário vem assistindo ao crescimento da porcentagem de professoras desde os anos 70, no Brasil, chegando em 1980 a 70,4%, respectivamente, o que se constitui em uma tendência no ocidente”. Essa constatação se confirma no gráfico apresentado abaixo: em todos os níveis de ensino, com pequenas alterações.

A função ocupada por professores e professoras em todos os níveis de ensino, de acordo com o sexo, conforme gráfico 02:



Fonte: Relações Anuais de Informações Sociais (Rais) de 2003, do Ministério do Trabalho, e dados parciais do Censo dos Profissionais do Magistério de 2004, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

O gráfico 02 demonstra que permanece a predominância de mulheres nos diversos níveis de ensino, sendo que na Educação Infantil esse dado se mantém inalterado, demonstrando assim, a escassez de homens nessa etapa da educação.

É importante destacar que na realidade local essa tendência se confirma nos dados coletados sobre a função de professoras e professores da Educação Infantil, conforme o gráfico 03:

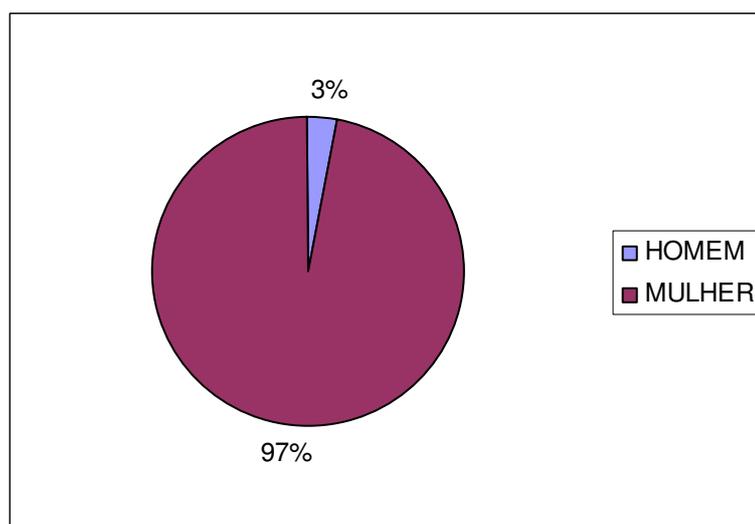


Gráfico 3 – Função Professor em relação ao sexo.
Fonte: Gerência de Educação Infantil-SEMEC /2008.

O gráfico 03 demonstra que, do total de 360 professoras e professores da Educação Infantil, pertencentes ao quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino, 349 professoras (incluindo diretoras e pedagogas) que corresponde a 97% são mulheres e 11 (incluindo diretores e pedagogos) que corresponde a 3% são homens. Esses dados nos indicam que a composição do magistério infantil em Teresina difere dos dados em nível nacional.

Esta constatação da predominância feminina no magistério vem instigando pesquisadores como Bruschini e Amado (1988), no Brasil e Apple (1988) nos EUA, a fim de compreendê-la mais ampla e profundamente, uma vez que o processo de feminização do magistério tem sido frequentemente associado apenas ao ingresso majoritário de mulheres na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi a de investigar o fazer docente no magistério infantil e a relação deste fazer com o gênero, a partir de dados empíricos obtidos junto a professoras e professores que atuam na Educação Infantil em Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI. Com o foco apontado para a construção das relações de gênero na escola, procuramos analisar a influência dessa construção na prática educativa do magistério infantil.

As reflexões que fizemos ao realizar este estudo nos levaram à apropriação de uma problemática muito presente na realidade escolar, que são as relações de gênero construídas no interior das escolas. Assim é que nossa pesquisa caminhou em direção à compreensão do fazer docente de professoras e professores e da relação deste fazer com as questões de gênero.

Foi com esse objetivo que adentramos os espaços e tempos infantis de 04 CMEI'S (Centros Municipais de Educação Infantil) procurando conhecer a rotina das atividades realizadas por três professoras e dois professores nesses espaços, tendo como um dos aspectos centrais as práticas de cuidado entre as/os professoras/es e as crianças, considerando as questões de gênero.

Percebemos nos espaços pesquisados um quadro de indefinição por parte das/os professoras e professores sobre qual é de fato o seu papel, se é o de cuidar ou de educar e/ou cuidar e educar. Embora, por um lado, os dados obtidos tenham revelado, por parte de alguns sujeitos, uma dimensão bem abrangente dessa prática, que inclui, além do componente afetivo, os cuidados físicos e o cuidado com o desenvolvimento intelectual das crianças, por outro, obtivemos dados que revelam uma visão reducionista dessa prática, na medida em que as suas concepções de cuidado referiam-se exclusivamente a hábitos como higiene, alimentação etc., sem o entendimento de que o cuidar possui uma dimensão humana, ou seja, corpo e mente estão em constante conexão.

Ainda com relação às concepções de cuidado, as nossas conclusões se aproximam daquelas apresentadas por Sayão (2005), nas quais a idéia de cuidado aparece nas falas das professoras e professores bastante reforçada por documentos oriundos do Ministério da Educação, parecendo, assim, que o cuidar era bastante difundido nos cursos de formação continuada que estas/es recebiam. Sendo esse termo utilizado para justificar a especificidade da Educação Infantil.

Com relação aos professores homens, percebemos, sem nenhum estranhamento, que estes encaram o cuidado como uma forma de estar sempre por perto, atender as necessidades das crianças e, da mesma forma que as professoras, possuem a noção básica de que cuidado é um dos elementos de educação de crianças pequenas, portanto faz parte do trabalho docente.

A nossa análise tentou compreender como se dá a articulação entre os saberes domésticos e de experiências de vida e os saberes pedagógicos desenvolvidos na prática profissional dessas professoras e professores, considerando o gênero como eixo fundante na diferença entre os sexos e como essas diferenças determinam a constituição dessa profissão. Trata-se de uma profissão que se constituiu predominantemente no feminino, pois trazem consigo características que foram socialmente incorporadas a este sexo, características essas orientadas em nossa sociedade pelos papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres, sendo o trabalho doméstico e a maternagem considerados eixos fundamentais da socialização feminina.

Quanto aos saberes desenvolvidos na prática, a análise dos depoimentos de três professoras apontam para uma estreita relação entre o espaço escolar (instituições de Educação Infantil) e o espaço privado (a casa), numa constante articulação entre os saberes domésticos e de experiência de vida e os saberes docentes. Foi nessa combinação de saberes que percebemos um detalhe quanto à atuação nas classes de Educação Infantil. Geralmente os professores são designados para trabalhar com as crianças maiores de 4 e 5 anos, enquanto as turmas de berçário e maternal, via de regra, são designadas às professoras.

Foi com base na delimitação dessas práticas que surgiu a necessidade de compreendermos o fazer docente no magistério infantil, no sentido de buscarmos saber quais as motivações que levaram essas/es professoras/es a optarem pela Educação Infantil. Suas adesões ao magistério com crianças pequenas foram por motivos diversos: a maternagem, surgiu vinculada à idéia ainda vigente no senso comum de que por serem saberes e práticas naturais da mulher poderiam ser extensos às atividades profissionais; a feminização, processo responsável pela entrada maciça de mulheres no magistério, influenciou na opção de um dos

sujeitos da pesquisa pelo magistério. A identificação com a profissão por afinidade, escolha pessoal e por prazer/gostar foi considerada uma das motivações para atuar no magistério infantil.

Assim é que ampliamos a discussão no sentido de compreender a constituição dessa profissão e a análise da identidade profissional, tomando como base a identidade pessoal dessas/es educadoras/es, construída socialmente, como uma ocupação feminina, pois se situa num universo marcadamente feminino.

Durante o percurso desta pesquisa foi possível verificar que existem duas concepções sobre a maternagem: a primeira de que esta é vista como um atributo natural da mulher, daí a maternalização do magistério infantil; a segunda de que o sentimento materno não é algo natural inato, mas adquirido, pois trata-se de um comportamento social variável e cultural. Essas reflexões nos levam a pensar que assim como as mulheres os homens também podem maternar/paternar, portanto, essa é uma profissão que pode ser exercida tanto por mulheres como por homens.

Além disso, entendemos que a articulação ou aproximação entre maternagem/paternagem e Educação Infantil pode existir porque não são incompatíveis, e porque crianças na faixa etária de 0 a 5 anos exige o desenvolvimento dessas dimensões, juntas são necessárias à socialização da criança. Consideramos ainda, que a ligação do gênero à maternagem e à paternagem não diminui a prática docente, ao contrário, elas elevam esta prática porque supõe carinho, afeto, emoção... Elementos tão importantes quanto a cognição e outros necessários à formação da/o cidadã/o e do intelectual.

Contudo, as reflexões empreendidas nesse estudo nos levaram a concluir que o cuidado é uma dimensão humana e que não há um jeito universal de cuidar, portanto, essa é uma prática que pode ser desenvolvida tanto por homens como por mulheres. Além disso, pudemos constatar que, mesmo considerando as freqüentes afirmações de que a profissão é feminina, pelos atributos naturais da mulher, isso não é o que vai determinar o fazer da/o professora/or da Educação Infantil, pois este fazer não se caracteriza somente como um fazer feminino e sim como um fazer pedagógico.

Convém ressaltar que embora algumas das professoras sujeitos dessa pesquisa ainda vinculem o seu fazer pedagógico às experiências maternas, entendemos que essas concepções estão apoiadas no discurso que foi historicamente construído pela sociedade, que atribuiu à professora o papel de mãe e procurou justificar a presença maciça de mulheres no magistério e a conseqüente desvalorização que vêm pelo menos desde o século XIX marcando a profissão docente.

Os resultados dos dados quantitativos nos revelaram que o magistério infantil é na sua maioria constituído por mulheres tanto em nível nacional quanto local. Isso nos levou a concluir que a presença maciça de mulheres nesse segmento da educação está diretamente relacionada ao fazer desenvolvido pelas professoras, ou seja, a profissão de professora/or da Educação Infantil não constitui um trabalho feminino, apenas por uma questão numérica (número maior de mulheres), mas pela própria natureza da função, por sua vez, vinculada à esfera da produção e reprodução da vida.

Na questão da formação das/os professoras/es, lembramos que, mesmo esta não sendo objeto do nosso estudo, dos depoimentos das/os interlocutoras/es emanaram falas dando conta dos complexos dilemas que convivem pelo fato de não terem recebido uma formação específica para atuar nas classes de crianças pequenas. Outra questão que nos instigaram a algumas reflexões sobre a formação inicial dessas/es profissionais foram os dados alarmantes que obtivemos de estatísticas oficiais que demonstram que, pelo menos, 70% das/os professoras/es que atuam na Educação Infantil Municipal possuem apenas o Ensino Médio.

Nesse sentido, a nossa pesquisa aponta para a necessidade de reestruturação dos cursos de formação de professores, em nível superior, que dêem conta de formar as/os professoras/es para uma pedagogia da Educação Infantil e que seja incluído nestes cursos, como componente curricular, o cuidar/educar, para que estes profissionais da educação possam melhor compreender essas duas ações nos seus fundamentos e nas suas essências.

Temos consciência dos limites desse estudo que acreditamos ser um ensaio teórico-empírico sobre o fazer pedagógico e a relação deste fazer com o gênero. Com isso, esperamos contribuir para que esta temática seja debatida e repensada de modo a despertar novos olhares e novos interesses no campo da prática docente e gênero.

Por fim, ressaltamos que a realização dessa pesquisa nos possibilitou uma visão mais acurada acerca da prática docente no magistério infantil e as relações de gênero. Além disso, nos proporcionou momentos de muitas alegrias, prazer e deleite tanto nas leituras e no diálogo com os autores que discorrem sobre o tema em estudo, quanto na relação estreita que estabelecemos com os sujeitos da pesquisa e no convívio que tivemos o privilégio de ter com as crianças nos CMEI'S pesquisados, que além de contribuir com a nossa formação pessoal, nos despertou uma profunda paixão por esse segmento da educação.

Este estudo, portanto, como já foi dito não se esgota aqui, e pode ser considerado como o início de uma viagem pelas trilhas da Educação Infantil...

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU, J. J. V. de. **Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 a 2000.** Teresina: 2003. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2003.

AGUIAR, O. R. B. P. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) UFRN, 2006. 253f.

ALMEIDA, A. R.S. **A emoção na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Papirus Educação).

_____. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**, 24, 2004, Caxambu, MG. Anais eletrônicos... Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <www.44663434094: doc.>. Acesso em março de 2006.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)

André, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional.** –Brasília : Líber Livro Editora, 2005.

ARIËS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC Editora S.A, 1975.

ÁVILA, M. J. F. As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar. In: **Reunião Anual da Anped**, 25., 2002, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu, ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariajoseavila.2002>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

BADINTER, E. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, M.C. S; HORN, M. da G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil In: GRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. P. da S. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M.C. S. Educação Infantil hoje: é preciso definir ações integradas para as práticas de cuidar educar. **Revista do Professor**, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 68, p. 36-37, out./dez. 2001.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 1985.

BOCK, A.M.B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A.M. B; GONÇALVES, M.da G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. -3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

BOMFIM, M. do C. A. do. **Lutas populares pela escola gratuita em Teresina** (o caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco Sul). São Paulo: 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo: PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília-DF: 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 2 out.2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília-DF, 1998.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília, MEC/CNE/CEB, 1999.

_____. SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

BRUSCHINI, M. C; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev.1988.

CAMPOS, M.M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil, MEC/Secretaria de Educação Fundamental.Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, MEC, 1994, p.32-42.

CARVALHO, M. P. de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n.184, p.407-444, 1995.

_____, Vozes masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.44-59, 1998.

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

CARVALHO, M. E. P. de. Introdução à Questão das Relações de Gênero na Educação In: CARVALHO, M. E. P. de (Org). **Consciência de Gênero na escola.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000. p.15-21.

CARVALHO, M.V.C. de. **Histórias de ser e fazer-se educador:** desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. São Paulo: 2004. 229 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B; SOUSA, C.P. de. Os homens e o magistério: As vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O. **A vida e o ofício dos professores.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 45-64.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C.P. de; SOUZA, M. C. C.C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et al. **Docência memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 15-48.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, v. 98).

_____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 19-50.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. In. **Educação:** carinho e trabalho. (coord.) Codo, W. – Petrópolis, RJ: Vozes: Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de. ADRIÃO, T. (orgs.) **Organização do ensino no Brasil;** níveis e modalidades na Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002 – (Coleção legislação e política educacional : v.2).

CUNHA, B. C; CARVALHO, L.F. de. **Cuidar de Crianças em creches:** os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: Reunião Anual da ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, AMPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/25/>>. Acesso em 10 nov. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, M.T. de A. A abordagem sócio-histórica orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.116, p.21-39, Jul. 2002.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.67-80.

GUERRA, O. F. **Relações de gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí: entre diferenças e preconceitos.** Teresina: 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2004.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** São Paulo: Loyola, 1991.

KAKEHASHI, T. Y; PINHEIRO, E. M. A observação em pesquisa qualitativa. In: MATHEUS, M. C.C.; FUSTINONI, S.M. **Pesquisa Qualitativa em enfermagem.** 1ª. ed.- São Paulo : Livraria Médica Paulista Editora, 2006, p.105-110.

KISHIMOTO, T.M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1990.

_____.Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: pioneira, 1998. p.123-138

KRAMER, S. Formação de Profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A.(Org.). **Encontros e Desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____.A infância e sua singularidade. In. BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** (Orgs.) BEAUCHAMP, J. et al. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____.A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7.ed.-São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação-** Anped – Campinas-SP nº. 14, P.5-18. - Autores Associados - Mai/jun./jul./Ago. 2000.

_____. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875 – 1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.137-155.

LOPES, E.M.T. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, p.22-40, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, L.C. de; DIAS, A.A. O Cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29/>>. Acesso em Outubro de 2007.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1987.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, M.C. de S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 24ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Riode Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MONARCHA C. Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. In:

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875 – 1983. Campinas, SP: Autores associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Dp& Ea, 2006.

MORETTINI, M. T. O processo de constituição da identidade da professora no cenário de sua trajetória. Mato Grosso do Sul, 1998, p. 1-15. **Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação de Ciências da Saúde**. Disponível em: <<http://srv2.ufms.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 29 Jun.2007.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberto e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) et al. **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.51-66.

NOLÊTO, M.de F. V., (1985). **A educação pré-escolar em Teresina – Piauí**: na percepção dos pais e dos professores. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

NOVAES, M E. **Professora primária**: mestra ou tia? São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Editora Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, v. 4, 1991

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA – FORMOSINHO J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

_____, O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A, (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PESSOA, M.L.M. de N. Crianças: passos para a dignidade. In: MATOS, L.S.L. de et al. (Orgs.). **Jovens e crianças**: outras imagens. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, F. (Org). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção temas em destaque).

_____. Enfoques e abordagens. Educação e gêneros no Brasil. In: Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n.11, nov. 1994. p.7-17

_____. Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil. **Revista de Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro:Anped – Autores Associados - nº. 16 Jan./Fev./Mar./Abr. 2001.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n.80, p. 62-74, fev. 1992.

SAPAROLLI, E. C. L. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo, v. 1, n 6, p. 107-125, 1996.

SAYÃO, D.T. Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças. In: SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Florianópolis: 2005. 26 3f. Tese de(Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, Faced/UFRGS Educação e Realidade, n. 16(2), nº. 2, 5-22, jul./dez., 1990.

SILVA, T.G.da. A dialética da subjetividade versus objetividade desvelando o movimento de se tornar professor. In: CARVALHO, M.V.C. de (Org.). **Temas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-46.

SOUSA, V. A. de; CARVALHO, M. E. P. de. **Por uma educação escolar não sexista**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, L.F.N.da S. **A afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola**. Teresina: 2005. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

APÊNDICE

APÊNDICE A

GUIA DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS E PROFESSORES

- **O que os motivou na opção pelo magistério infantil.**
- **Existência de alguma relação entre a função de educador/a da Educação Infantil e o sexo.**
- **Para trabalhar na Educação Infantil que saberes a/o professora/or precisa ter.**
- **As concepções sobre o cuidar no magistério infantil.**

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
 CEP 64049-550 -Teresina-Pi - Fone (86) 215-5562

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela Professora Mestranda Carmen Lúcia de Sousa Lima. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone ou o pesquisador responsável por esta pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A Construção do Gênero entre atores do magistério infantil (docentes e discentes) em escolas públicas municipais de Teresina-PI.

Pesquisador Responsável: Carmen Lúcia de Sousa Lima

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: 86-8832-9844 ou 86- 3212- 3874

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a execução de uma pesquisa qualitativa a ser realizada com professoras(es) e alunas(os) da Educação Infantil em escolas públicas municipais de Teresina(PI). Tem como objetivo geral investigar como se dá a construção de práticas educativas na relação entre atores escolares (docentes e discentes) a partir das dimensões relacionadas às questões de gênero presentes na educação infantil pública municipal de Teresina-PI.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa, permitindo a observação da sua prática no cotidiano escolar e registros fotográficos, numa primeira etapa, e a concessão de entrevistas gravadas, numa segunda etapa. Os dados coletados com esses instrumentais serão utilizados na dissertação do Mestrado em Educação da pesquisadora ora mencionada.

Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, entrar em contato com a responsável pela investigação ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí

Prof^a. Mestranda Carmen Lúcia de Sousa Lima
 Pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG n._____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: A Construção do Gênero entre atores do magistério infantil (docentes e discentes) em escolas públicas municipais de Teresina-Pi. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Prof^a Mestranda Carmen Lúcia de Sousa Lima sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: Profa.Carmen Lúcia de Sousa Lima.

Assinatura (o) professora (or)_____.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
 CEP 64049-550 -Teresina-Pi - Fone (86) 215-5562

Teresina, _____ de _____ 2007.

Senhora(or) Diretora(or)

Cumprimentado-a, cordialmente informamos-lhe que a instituição a qual V.S. é gestora(or) foi escolhida para participar do estudo que ora estou realizando , o qual tem como tema: A Construção do Gênero entre atores do magistério infantil (docentes e discentes) em escolas públicas municipais de Teresina-PI.

Considerando ser importante a participação das (os) professoras(es) e alunas(os) dessa escola, solicitamos a sua autorização para utilização de registros fotográficos, filmagens, assim como registros escritos de alunos e das observações feitas no cotidiano da escola, que certamente irão enriquecer o roteiro de discussões e reflexões do tema em estudo.

Agradecemos antecipadamente, ao tempo em que contamos com a sua preciosa colaboração para que a referida pesquisa tenha êxito.

() autorizo

() não autorizo

Assinatura da diretora(or) _____

Assinatura da pedagoga(o) _____

Atenciosamente,
CARMEN LÚCIA DE SOUSA LIMA
 Mestranda em Educação

