



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

**SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO**

**A CENTRALIDADE DA MATERNAGEM NA RELAÇÃO**  
**PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DISCURSO DE**  
**DOCENTES E FAMÍLIAS USUÁRIAS DE CRECHE**

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**2007**

**SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO**

**A CENTRALIDADE DA MATERNAGEM NA RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DISCURSO DE  
DOCENTES E FAMÍLIAS USUÁRIAS DE CRECHE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades.

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Barreto de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL-UEPB

B817c

Brandão, Soraya Maria Barros de Almeida.

A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche. / Soraya Maria Barros de Almeida Brandão.– Campina Grande: UEPB, 2007.

**115f.: il. color.**

**Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) - Universidade Estadual da Paraíba.**

“Orientação: Prof. DS.c Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, Departamento de Educação”

1. Educação Infantil. 2. Políticas Educacionais -

Infância I- Título.

22. ed. CDD 372.24

**SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO**

**A CENTRALIDADE DA MATERNAGEM NA RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DISCURSO DE  
DOCENTES E FAMÍLIAS USUÁRIAS DE CRECHE**

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira – UEPB  
(Presidente – Orientadora)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maura Lúcia Fernandes Penna - UEPB  
MEMBRO**

---

**Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Charliton José dos Santos Machado – UFPB  
MEMBRO**

A todos aqueles que contribuíram  
de alguma forma para que este  
trabalho se concretizasse.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por todas as bênçãos;

Ao meu esposo Vicente, pela contribuição, esforço e incentivo nas horas difíceis da realização desse trabalho;

Aos meus filhos, Thiago, Rebeca e Eduarda, pela compreensão das minhas ausências;

À minha orientadora Lourdes Barreto, que gentilmente partilhou comigo sua sabedoria e, pacientemente, orientou-me na construção deste trabalho. A ela todo meu reconhecimento, admiração e gratidão pela atenção dispensada e pelas observações que muito me valeram;

Aos colegas, com os quais vivi momentos de crescimento e alegria nesses dois anos de intensos encontros;

A todos os professores, coordenadores e secretários do MICS, pela contribuição valiosa que cada um deixou;

Aos professores examinadores Charliton e Maura, meu agradecimento pelas contribuições valiosas para o enriquecimento deste trabalho;

Aos que fazem parte da creche pesquisada, pelo acolhimento em seus espaços;

Aos atores desta pesquisa (professoras e pais), que gentilmente nos atenderam;

À Coordenação de Educação Infantil do Estado da Paraíba – CEI - Campina Grande, por nos permitir a efetivação dessa pesquisa;

A infância como condição determinada não somente pelo dado natural só se sustenta numa composição dialética entre o natural e o social, ou seja, na defesa da natureza social do homem, o que significa dizer da natureza social da criança.

Oliveira (1989, p.74)

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **A CENTRALIDADE DA MATERNAGEM NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche.** 130 f. Dissertação de Mestrado – Campina Grande, PB. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2007.

## RESUMO

As demandas atuais por educação infantil procedentes das novas políticas educacionais, vêm provocando discussões em torno da significação desse nível de educação e da nova postura dos educadores frente ao desenvolvimento integral da criança, proposto pela legislação específica. Ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96, estabelece que a criança deve ser respeitada como cidadã, sujeito de direitos. Esta lei é incisiva em preconizar formação superior para o profissional que atua nesse nível de educação, apontando, assim, para exigências teóricas, profissionais que a educação das crianças requer. Neste contexto, elegemos as questões desta pesquisa: Que significados de educação infantil marcam o discurso de professoras e de famílias usuárias de creches? Que relações são apontadas entre ser mulher, ser mãe, ser professora de crianças de 0 a 6 anos? Estas perguntas se traduzem no objetivo da pesquisa: analisar significados que educadores e famílias usuárias de creches dão à educação infantil. A pesquisa molda-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado em uma creche estadual em Campina Grande-PB. Participaram da pesquisa dez professoras e dez integrantes de famílias usuárias da respectiva creche. Os dados foram coletados através de documentos oficiais, questionários e entrevistas, no período de outubro a dezembro de 2006. Os discursos foram analisados através da Análise de Conteúdo. Através do discurso das professoras e de famílias usuárias de creches, constatamos que a docência na educação infantil ainda envolve aspectos indicadores do assistencialismo marcante no final do século XIX e início do século XX, nessa atividade, época em que o profissional que lidava com as crianças eram “cuidadoras” ou “crecheiras”, sob o princípio da custódia. Para as professoras entrevistadas, a formação acadêmica para a educação infantil parece ser pouco significativa, contrariante à maternagem, que se mostrou norteadora de todo o processo educativo na creche onde trabalham. Esta referência se articula à idéia da “educadora nata” e a estereótipos que naturalizam atributos femininos. Os discursos de professoras e usuários da creche pesquisada parecem significar uma nova versão do que defendiam os conservadores, higienistas e religiosos do passado. Apreendemos, também, uma recorrente improvisação de professoras na creche pesquisada, o que leva a inferir descaso com educação infantil. Os parâmetros oficiais de qualidade para educação infantil e a prática dessa atividade estão em contradição.

**PALAVRAS-CHAVE:** infância, educação infantil, mulher, maternagem, políticas educacionais.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **The strength of motherhood in the child education pedagogical relationship. The speech of teachers and families users of day care.** 130. Dissertation of Master -Campina Grande, PB. State University of Paraíba – UEPB, 2007

### ABSTRACT

The current demands for education child coming of new educational policies, are causing heated discussions on the significance of this level of education and the new attitude of educators before the child integral development, proposed by a specific legislation. And in establishing the early childhood education as the first stage of basic education, the Law on Basic Education and the National Educational Guidelines and Brazilian Framework , Law no. 9394/96 establishes, too, that the child, at this level of education, must be respected as a citizen, subject of rights. this law is incisive, also, in advocating specific training for teacher who works at this level of education, pointing to requirements theoretical, profissonals that education of children requires. In this context, we elected the questions of this research: What meanings of early childhood education mark the speech of teachers and nurseries users families? What are relations between being identified, woman, mother, teachers for children from 0 to 6 years? These questions give meaning to the objective of the research: to examine meanings that educators and families users of nurseries will provide early childhood education. The search shapes as a case study, with qualitative approach, held in a State Nursery of Campina Grande-PB. The speeches were analyzed by analysis of Content. Took part in the reasearch ten teachers and ten users of the respective nursery. The data were collected through official documents, questionnaires and interviews. The search has seen, through the speech of teachers and families users of day care, that teaching in early childhood education also involves aspects that link the welfarism striking of the nineteenth century, this activity when the professional who deals with children were the "carers "or" nursery helpers, "with the principle to custody. For teachers, the academic training of vocational education child appears to be minor, and the motherhood the guiding point to the whole education process at the nursery where they work This reinforces or embodies the idea of "educator born": the wife / mother / teacher, or a child education shaped the shadow of the house and the teacher / parent. The speeches of teachers and users of the nursery searched, seem to mean a new version of the speeches of the conservatives, hygienists, religious. It was observed, the improvisation of teachers in this institution, which leads to an understanding of the disregard with this level of education. These findings, unfortunately, does not match the parameters of quality education for children.

**KEYWORDS:** early childhood education, teacher´s improvisation, motherhood.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Formação das professoras da creche “Mundo da Criança” .....	73
<b>QUADRO 2</b> – Tempo de serviço das professoras da creche “Mundo da Criança” .....	74
<b>QUADRO 3</b> – Situação funcional das professoras da creche “Mundo da Criança” .....	74
<b>QUADRO 4</b> – Atividades da ação pedagógica das professoras da creche “Mundo da Criança” .....	87
<b>QUADRO 5</b> – Complicadores da ação das professoras da creche “Mundo da Criança” .....	90

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher .....	33
<b>FIGURA 2</b> – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher .....	34
<b>FIGURA 3</b> – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher .....	35
<b>FIGURA 4</b> – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher .....	36
<b>GRÁFICO 1</b> – Percentual de escolaridade dos educadores das creches estaduais oferecidas em Campina Grande – PB – 2004 .....	70
<b>GRÁFICO 2</b> – Percentual de escolaridade dos educadores da Creche “Mundo da Criança” – 2004 .....	71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – A NATURALIZAÇÃO DO FEMININO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Natureza Feminina .....	18
1.2 O patriarcalismo na Colônia como canal de inferiorização da mulher.....	22
1.3 O discurso higienista sobre a família moderna: a mulher sadia .....	27
1.4 Imprensa e mercado na construção de uma imagem de mulher.....	31
1.5 Dos silêncios aos ruídos: quando o privado e o público se encontram .....	38
1.6 Mulher e Educação.....	39
1.7 A mulher no magistério.....	43
<b>CAPÍTULO II - A INFÂNCIA IGNORADA E A CRIANÇA COMO SER DE DIREITOS .....</b>	<b>48</b>
2.1 A especificidade da infância como construção histórico-cultural.....	49
2.2 Incursões sobre a infância no Brasil .....	54
2.3 Dos primeiros passos da proteção à infância ao compromisso da lei .....	56
<b>CAPÍTULO III – UM DESENHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO DISCURSO DAS PROFESSORAS E FAMÍLIAS USUÁRIAS DA CRECHE .....</b>	<b>69</b>
3.1 Professoras propostas pela lei e professoras reais da creche.....	72
3.2 O trato pedagógico articulado à afetividade e ao dom.....	79
3.3 A maternagem e a feminização do magistério .....	80
3.4 O debate entre o cuidar e o educar no campo da educação infantil .....	84
3.5 As atividades da ação pedagógica na creche.....	86
3.5.1 Complicadores da ação.....	89
3.6 A educação infantil no olhar dos usuários da creche .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação infantil em creches e pré - escolas passa a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), direito este confirmado com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA/1990: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (art 54, inciso IV). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, reafirma o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e passa a considerar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica (art. 21), com a finalidade de proceder ao desenvolvimento integral da criança dessa faixa etária, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

Ainda assegurando os direitos da criança de 0 a 6 anos à educação é elaborado, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em capítulo específico, estabelece que esse atendimento leve em consideração as necessidades das crianças e que se processe sob o binômio cuidar/educar. Decorrente desse Plano, em 2004, o Ministério de Educação (MEC) elaborou a documento “Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”, no qual estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias que garantam às crianças uma educação de qualidade (BRASIL, 2004).

Todo esse ordenamento legal sinaliza o processo de construção da democracia na sociedade brasileira, que fora violentada com a ditadura militar, instalada em 1964. No tecido democrático de maior consciência do alcance da cidadania que aí se instala, os sujeitos das mais diversas condições sociais passam a lutar e a ser reconhecidos como sujeito de direitos. A criança, enquanto ser que configura uma condição particular (infância) e enquanto membro dessa sociedade aí recebe atenção. Sua educação primeira, desde o nascimento até os 6 anos, sai do anonimato legal, rompe com o âmbito da iniciativa particular no qual se desenvolvia quase exclusivamente, e ganha uma dimensão mais ampla, que contempla a criança como um todo.

A designação “professor” de educador infantil, utilizada na atual legislação, afasta-se da nomenclatura até então usada para referir esse profissional - cuidadoras, crecheiras, guardiãs. Esta mudança parece implicar em nova postura e prática desses profissionais, uma postura em que se articulam cuidar/educar – eixos que constituem a educação infantil atualmente. Assim, o profissional terá que compreender o desenvolvimento da criança, para poder fazer-se facilitador desse desenvolvimento; terá que superar o caráter parental,

custodial, assistencialista, de maternagem, que até então parece ter caracterizado essa educação, com o caráter profissional de sua atuação.

Resultante de toda essa conjuntura legal e consideradas as práticas da educação da criança não-escolar, anteriores à Lei 9394/96, entre as quais a improvisação do profissional dessa atividade e a própria qualidade dessa educação, sentimos curiosidade por saber sobre a “qualidade”, a formação desse educador.

Leituras sobre a experiência brasileira pretérita com a educação das crianças pequenas, e o conhecimento sobre as políticas públicas para educação infantil, hoje instituídas, criaram a necessidade de entendermos o sentido da educação infantil e, sobretudo, a recorrente associação que nela se faz entre mulher/mãe/professora. Saber da “qualidade”, da formação do profissional dessa educação que, certamente, põe marcas na sua ação junto a crianças, passou a ser uma questão subsumida nas anteriores. Assim, elaboramos o problema desta pesquisa, enunciando-o nas questões que seguem:

Que significados de educação infantil marcam o discurso de professoras de creches<sup>1</sup>?  
Que relações são apontadas entre ser mulher, ser mãe, ser professora de crianças de 0 a 6 anos?

A complementaridade da educação familiar com a realizada nas instituições estatais é consagrada na legislação. O que levaria a família a entregar seus membros em tenra idade à ação educativa de outras instituições? Que sentido a família atribui à educação infantil? Haveria partilhamento de significados dessa educação, entre educadores profissionais e educadores pais ou responsáveis por crianças pequenas? Essas últimas preocupações fizeram parte do nosso problema com a seguinte questão: como a educação infantil é vista pelas famílias usuárias de creche?

Traduzindo o problema em objetivos, temos como objetivo geral:

Analisar significados que educadores e famílias usuárias de creches dão à educação infantil.

Objetivos específicos:

- Identificar a formação das professoras da creche.
- Apreender relações entre docência e condição feminina.
- Analisar referências para o trabalho pedagógico com criança de 0 a 6 anos anunciados no discurso docente.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa nos referimos a creche como a instituição de atendimento à educação infantil (0 a 6 anos), e não ao recorte etário disposto na LDB, nº9394/96: creche - 0 a 3 anos e pré-escola - 4 a 6 anos.

- Identificar a especificidade do trabalho com crianças de creche, através das atividades com elas realizadas, enunciadas por professoras.
- Analisar concepções das famílias usuárias de creche sobre a educação infantil.

As questões aqui levantadas nos levam a refletir sobre a maternagem como referência e, até muitas vezes, como exigência para atuação nessa modalidade de educação. Esse processo parece descaracterizar o profissionalismo do educador e imprimir-lhe um feitiço advindo da função materna. Carvalho (2003, p.156) define maternagem como “um conjunto de cuidados das mães, ou de adultos para suprir as necessidades dos bebês e crianças pequenas”. Essa caracterização do trato ou do saber advindo da ação da mãe, da “natural” atividade materna, para referir o educador infantil parece mascarar a formação profissional desse educador, dispensando-lhe formação acadêmica que potencialize sua atuação. O profissionalismo dos educadores de primeira infância (0 – 6 anos) estaria comprometido sob a referência à maternagem?

A relação afetividade (comum às relações parentais, entre outras)/profissionalismo (comum aos que desempenham atividades remuneradas para as quais necessitam de conhecimentos específicos e consistentes) é apontada por vários autores. Mello (1982), Freire (1993), Vidal e Carvalho (2001) mostram armadilhas para o profissionalismo, no trato enviesado do profissional como parente, sem caírem na negação da afetividade no tecido profissional.

A predominância da mulher, particularmente, na educação infantil, a prática assistencialista que incidiu nessa educação, no passado, a dependência das crianças de 0 a 6 anos frente a adultos levaram a construirmos a seguinte hipótese de trabalho para esta pesquisa: a maternagem é a referência central, na definição do significado da educação infantil e, conseqüentemente, da prática pedagógica nessa educação.

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, utilizamos a pesquisa qualitativa, por entendermos que essa abordagem é a que melhor atende à natureza das questões aqui levantadas.

Segundo Goldenberg (1999, p.p. 49, 50),

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. [...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo ‘bom para pensar’ questões relevantes para o tema estudado.

A abordagem qualitativa assumida configurou-se através de um estudo de caso. Segundo Laville; Dione (1999, p.155, 156),

tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado. [...] a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

A unidade selecionada para o estudo de caso foi uma creche estadual, localizada no município de Campina Grande-PB, denominada ficticiamente de “Mundo da Criança”. Embora saibamos que a educação infantil é da responsabilidade prioritária dos municípios, optamos por estudar uma creche estadual, considerando, de um lado, a nossa experiência com creches da rede municipal e, de outro, o desejo de ampliarmos o conhecimento sobre a educação infantil, adentrando a rede estadual. No município de Campina Grande, vários estudos já foram feitos sobre creches da rede municipal<sup>2</sup>.

A localização dessa unidade nas proximidades do domicílio da pesquisadora constituiu-se um critério para sua seleção, sendo definitivo para este procedimento a aceitação da pesquisa por parte da diretora e professoras da unidade. Os objetivos da investigação e as formas de realizá-la seguiram os trâmites aprovados pelo Comitê de Ética da UEPB, constantes do projeto que lhe foi apresentado.<sup>3</sup>

Dez educadoras que trabalham na creche e dez representantes das famílias usuárias dos seus serviços (pais ou responsáveis) constituíram-se os sujeitos pesquisados, através de questionários e entrevistas. Os questionários, compostos por doze questões, foram aplicados às dez professoras, buscando dados sobre a sua formação e situação funcional (Apêndice A). As entrevistas foram realizadas tanto com as professoras quanto com membros das famílias usuárias da creche, cuja seleção se deu conforme a ordem de chegada destes na unidade, em dias determinados pela pesquisadora, até o limite de dez. A disponibilidade de tempo desses sujeitos para a entrevista foi outro critério de sua seleção para a pesquisa. Todos os membros abordados foram bastante receptivos não apresentando, em nenhum momento, resistência a

---

<sup>2</sup> LOUREIRO, Ana Cristina Rabelo. *A criança e a brincadeira na educação infantil: vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar...* Campina Grande: UEPB, 2002. MELO, Rosemary Alves de. *Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...: as Artes Visuais em instituições em Campina Grande – PB*. Campina Grande: UEPB, 2005. Em andamento se encontra o trabalho de Maria José C. Oliveira.

<sup>3</sup> Projeto aprovado em 15/12/2007 – CAAE – 0324.0.133.000-06.

participarem da pesquisa. As entrevistas foram instrumentalizadas por roteiros estruturados sobre questões relativas ao problema pesquisado (Apêndices B e C).

Segundo Goldenberg (1999, p.88), a entrevista oferece vantagens, tais como:

[...] 2. as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever; 3. maior flexibilidade para garantir a resposta desejada; 4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; [...] 6. permite uma maior profundidade; 7. estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

Tanto as entrevistas com as professoras como com os pais realizaram-se na própria creche e foram gravadas e transcritas. Na transcrição preservou-se a originalidade da linguagem oral dos sujeitos, marcando-se a expressividade da linguagem oral com a pontuação, no registro escrito. Na exposição dessas falas, foram feitas mudanças em expressões verbais (tô por estou, tá por está, teja por esteja, tava por estava, etc.) e alguns cortes ([...]) em função da objetividade da fala para o tema em foco.

Para preservar o anonimato dos sujeitos, cujas falas são citadas ao longo deste estudo, substituímos seus nomes por um código, que utiliza letras e números: P1, P2, P3...P10, para as professoras; U1, U2, U3...U10, para os usuários da creche.

A viabilização desse estudo, demandou um contato com a Secretaria de Educação do Estado – Gerência da Educação Infantil, em Campina Grande –PB, com o objetivo de coletar dados concernentes às creches mantidas pelo Estado da Paraíba e, em especial, as mantidas no Município de Campina Grande. Além desses dados solicitamos autorização para o estudo em uma das suas unidades. Esses dados foram esclarecedores do universo da pesquisa, no Estado da Paraíba.

Iniciamos a nossa pesquisa na Creche “Mundo da Criança”, com contatos preliminares com a coordenadora a fim de conhecermos a estrutura física da referida instituição, bem como realizarmos um levantamento da situação funcional e operacional desta, especificamente sobre o número de professoras, número de crianças, período e horário de funcionamento, caracterização sócio-econômica-cultural das famílias usuárias da creche. Isso feito, discutimos as condições éticas de sua realização, que terminaram na assinatura do Termo de Compromisso exigido pelo Comitê de Ética.

Do primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa até o final da coleta de dados passaram-se três meses (outubro, novembro e dezembro de 2006).

Os discursos das professoras e das famílias usuárias da creche foram tratados pela Análise de Conteúdo, que segundo Bardin consiste num

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

Segundo o autor (1979, p.29), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: a pré-análise (“leitura flutuante”), que implica na escolha dos documentos e organização dos dados; a codificação, processo pelo qual os dados brutos são agregados em unidades, isto é, segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”; a categorização, agrupamento das unidades de registro em razão de características comuns; a inferência, análise qualitativa.

Seguindo os passos defendidos por Bardin, realizamos em primeira mão uma “leitura flutuante” dos discursos produzidos nas entrevistas, para que fizéssemos um reconhecimento do texto, e conseqüentemente o levantamento das unidades de registro que permitiu que levantássemos algumas categorias provisórias. Após leituras reiteradas do material, agregamos estas unidades em categorias e, por último, realizamos a análise qualitativa.

No caso desta pesquisa foram construídas as seguintes categorias: a improvisação da professora, a maternagem, o voluntarismo, afetividade, dom, conteúdo da ação, complicadores da ação, educação infantil como base para o ensino fundamental, negação do professor-homem na educação infantil.

A organização deste trabalho é apresentada em três capítulos:

A construção do feminino como algo natural, temática do capítulo I, faz uma abordagem do conceito de natureza, cultura e natureza feminina. Resgatamos nesse capítulo a construção do estatuto social da mulher eivado por estereótipos ou reducionismos.

O capítulo II discute o significado de infância, momentos da história da criança no Brasil e políticas públicas destinadas à criança pequena. O trato da criança é feito pelo entendimento de que é esse sujeito social que dá corpo a essas políticas educacionais.

O capítulo III trata da análise dos dados coletados através dos discursos das professoras e integrantes das famílias usuárias da creche, complementadas por dados oficiais da Secretaria do trabalho e Ação Social - Coordenação de Educação Infantil do Estado da Paraíba.

# CAPÍTULO I

## A Naturalização do Feminino

*Nós vos pedimos com insistência  
Nunca digam isso é natural  
Diante dos acontecimentos de cada dia  
Numa época em que reina a confusão  
Em que corre o sangue  
Em que se ordena a desordem  
Em que o arbítrio tem força de lei  
Em que a humanidade se desumaniza  
Não digam, nunca – isso é natural.  
(BERTOLT BRECHT)*

O estudo sobre a naturalização do feminino é enfrentado neste capítulo, considerando que o entendimento da condição da mulher é elucidativo para a compreensão de pontos da educação infantil. Nessa educação, a mulher tem sido efetiva protagonista, seja por razões atribuídas a uma determinada essencialidade feminina seja por determinações concretas da história.

### 1.1 Natureza Feminina

“A mulher é por natureza frágil e sensível”; “é da natureza feminina cuidar de crianças”; “nasceu para ser professora”; “a mulher nasceu para ser mãe” – o uso dessas expressões aponta a existência de um discurso sobre a mulher, centrado em qualidades supostamente naturais que a distinguem com uma natureza universal, válida para todas as mulheres de todas as épocas.

O que significa defender-se uma natureza feminina? O que significa atribuir-se algo à natureza?

Com Chauí (1995, p.289), temos um entendimento sobre o que significa dizer que uma coisa é natural:

[...] significa dizer que essa coisa existe necessária e universalmente como efeito de uma causa necessária e universal. Essa causa é a Natureza. Significa dizer, portanto, que tal coisa não depende da ação e intenção dos seres humanos. Assim como é da natureza dos corpos serem governados pela lei natural da gravitação universal, como é da natureza da água ser composta por H<sub>2</sub>O, ou como é da natureza da abelha produzir mel e da roseira produzir rosas, também seria por natureza o que os homens sentem, pensam e agem (CHAUÍ, 1995, p.289).

Continuando seu discurso sobre Natureza, Chauí (1995, p. 291, 292) registra alguns dos seus significados, entre eles, o de movimento espontâneo que anima os seres, o de essencialidade de um ser e o de espontaneísmo. Assim, Natureza seria:

- 1 Princípio de vida ou princípio ativo que anima e movimenta os seres. Nesse sentido, fala-se em ‘deixar agir a Natureza’ ou ‘seguir a natureza’ para significar que se trata de uma força espontânea, capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos. A Natureza é a substância ( matéria e forma ) dos seres;
- 2 essência própria de um ser ou aquilo que um ser é necessária e universalmente. Neste sentido, a natureza de alguma coisa é o conjunto

de qualidades, propriedades e atributos que a definem, é seu caráter ou sua índole inata, espontânea.

- 3 tudo que existe no Universo sem a intervenção da vontade e da ação humanas. Neste sentido, a Natureza se caracteriza pelo ordenamento dos seres, pela regularidade dos fenômenos ou dos fatos, pela freqüência, constância e repetição de encadeamentos fixo entre as coisas, isto é, de relações de causalidade entre elas [...].

Chauí também aponta, nas ciências contemporâneas, um conceito de Natureza que rompe com sentidos até então vigentes, sentidos estes que esvaziam a intervenção humana. Caracteriza a Natureza como

[...] um objeto de conhecimento construído pelas operações científicas, um campo objetivo produzido pela atividade do conhecimento, com o auxílio de instrumentos tecnológicos. Neste sentido, a Natureza, paradoxalmente, torna-se algo que passa a depender da interferência ou da intervenção humana, pois o objeto natural é construído cientificamente (CHAUÍ, 1995, p. 292).

Em passagens do Emílio (ROUSSEAU, 1999), podemos apreender um dos sentidos expostos de natureza – natureza como força espontânea das coisas, expressa ou extensiva, para o autor, na vida não moral, não maculada por convenções sociais nem preconceitos, em cuja ordem a educação deveria se dar.

Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios [...]. Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nunca alguma força humana pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria então a ser a das coisas; reunir-se-iam na república todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade [...] à moralidade que o educa para a virtude. Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. [...] Para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar (ROUSSEAU, 1999, p.77 - 78).

Defendendo a fragilidade natural da mulher e o talento com que ela superaria essa fragilidade quando, então, se igualaria ao homem, Rousseau mostra a dialética do desempenho feminino (fraqueza/talento; governar/obedecer) assentando-a, entretanto, em qualidades naturais, portanto, na dependência da natureza, enquanto encadeamento regular das coisas.

Essa habilidade concedida à mulher é uma compensação muito justa pela força que ela tem a menos; sem ela a mulher não seria a companheira do homem, e sim sua escrava; é por essa superioridade de talento que ela se mantém como sua igual e o governa obedecendo-lhe ( ROUSSEAU, 1999, p. 538).

Retomando a discussão de Chauí, observamos que a autora desconstrói a idéia de natureza como algo universal, assim como nega a naturalização de comportamentos, valores, formas de viver e agir, haja vista que fatores sociais, econômicos, políticos e históricos são o que determina o modo de vida dos indivíduos. Para ela, “a idéia de um gênero humano natural e de espécies humanas naturais não possui fundamento na realidade. [...] Porque os seres humanos são culturais ou históricos” (CHAUÍ, 1995, p.290).

A esta altura, a autora discute vários sentidos de cultura, em contraposição a sentidos de natureza. Traz como significados iniciais da cultura o aprimoramento da natureza humana a partir da educação em sentido amplo, ou seja, portador de cultura seria o indivíduo que fosse politicamente consciente, participante e detivesse conhecimentos das Ciências, das Artes e da Filosofia.

Um outro sentido de cultura que surgiu a partir do século XVIII diz respeito às relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros e com a natureza, com o tempo e com o espaço. Esse último conceito de cultura é entendido como sinônimo de História, voltado para a transformação. Chauí traz para a discussão elementos do pensamento marxista que indicam para o sentido de cultura como história, enquanto produção da vida.

A história-cultura é o modo como, em condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem materialmente ( pelo trabalho, pela organização econômica ) sua existência e dão sentido a essa produção material. A história-cultura não narra o movimento temporal do espírito, mas as lutas reais dos seres humanos reais que produzem suas condições materiais de existência, isto é, produzem e reproduzem as relações sociais, pelas quais distinguem-se de natureza e diferenciam-se um dos outros em classes sociais antagônicas (CHAUÍ, 1995, p.293).

Em termos antropológicos, a autora mostra que a cultura é vista como um conjunto de práticas, ações, comportamentos pelas quais os homens se relacionam, agindo sobre a natureza, transformando-a. Assim, não se falaria em cultura mas em culturas, uma vez que os comportamentos, leis, ações variam de sociedade para sociedade. Para a autora, quando se fala em uma única cultura, ou quando se impõe uma mesma cultura para todos ocorre o fenômeno da ideologia.

O conceito de história-cultura legitima a idéia de “natureza feminina” como fenômeno culturalmente construído, pois que a cultura reinventa formas pelas quais os homens produzem a sua existência. Nessa produção ocorrem relações de dominação. Então, “a natureza feminina” é socialmente construída e sofre o marco do modelo de dominação que rege as relações dos homens entre si, em determinados momentos históricos. Nessa abordagem, falar de uma “natureza feminina” significa dizer que, historicamente, inventam-se comportamentos femininos, suas funções e papéis sociais.

A “natureza feminina” fora do parâmetro da história-cultura considera a mulher feita pela Natureza e destinada a assumir a maternagem, entendida esta como um comportamento biológico e universal das mulheres. Badinter (1985) contesta esta idéia, mostrando que o sentimento materno não é universal. Baseia-se em exemplos tanto do abandono de crianças por parte das mães que entregam os filhos às amas-de-leite, em séculos anteriores ao XVIII, quanto na indiferença de mães por seus filhos. A autora defende, pois, que o decantado sentimento natural de amor das mães pelos filhos não passa de um mito:

[...] estou convencida de que 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 a mãe ( o pai, a ama, etc.) pode ‘maternar’ uma criança. Segundo, não é só o amor que leva a mulher a cumprir seus ‘deveres maternos’. A moral, os valores sociais, ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo da mãe. É certo que a antiga divisão sexual do trabalho pesou muito na atribuição das funções da ‘maternagem’ à mulher, e que, até ontem, esta se afigurava o mais puro produto da natureza (BADINTER, 1985, p.17).

O parâmetro “natureza feminina” acostado à natureza fez com que, durante séculos, a mulher assumisse atividades estritamente domésticas ou com estas correlacionadas, estatuto com o qual se representou, durante muito tempo, o ofício de professora, conforme veremos posteriormente.

A naturalização de práticas como próprias e exclusivas da mulher, especificamente os cuidados maternos, é construída socialmente. Essa construção pode ser observada na sociedade patriarcal e em várias instâncias de outros modelos sociais, entre os quais destacam-se o discurso médico, a imprensa, a educação. Todas essas instâncias colaboraram no passado e continuam ou reaparecem no presente promovendo a idéia de “natureza feminina” focalizada na maternagem. Em suas ações exacerba a mistificação do papel da mulher: dona-de-casa – esposa – mãe, criando no inconsciente feminino estruturas rígidas sobre o próprio descrédito em sua capacidade intelectual. Restringir e “beatificar” as mulheres

pelo cuidado com as crianças (maternar) e alijá-las da esfera pública foram bandeiras defendidas vigorosamente nos meios políticos e consensualizadas pelas próprias mulheres, durante muito tempo.

## **1.2 O patriarcalismo na Colônia como canal de inferiorização da mulher**

A mais útil e honrosa ciência e ocupação da mulher é a ciência dos cuidados domésticos.

(Michel Eyquem de Montaigne)

Submissão, obediência, fragilidade, reprodução, procriação, abnegação, zelo, pecado, maternidade, maternagem, domesticidade, são palavras que vêm marcando a vida da mulher ao longo da história. Estes termos conformam a mulher ao espaço do privado, confirmando e estabelecendo lugares de acordo com uma dada “natureza feminina”. Com base no sentimento natural, a sociedade se organiza, destinando atividades e lugares a cada um dos sexos: o público reservado aos homens e a casa (privado) reservada às mulheres. A casa, também, era dividida, ou seja, os salões para os homens e as alcovas para as mulheres. Assim, a ordem social legitima a divisão sexual do trabalho e ratifica a dominação masculina, sobre a qual se alicerçam as ações do homem e da mulher. Bourdieu fala sobre a força da divisão entre os sexos, impregnada objetiva e subjetivamente na vida e nos sujeitos.

A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999, p.17).

Observemos, com isso, que as sociedades foram contaminadas por uma máxima que se reafirma constantemente: a superioridade do macho sobre a fêmea, fenômeno que se manifesta no âmbito biológico, intelectual, social e religioso. Para isso, segundo Barros (2001, p.12), “confinaram as mulheres aos afazeres domésticos, sem lhes reconhecer qualquer valor; convenceram-nas que deviam obediência aos pais e maridos; estigmatizaram-nas como inferiores corporal, espiritual e intelectualmente [...]”.

Com religiosos, chefes de famílias, moralistas, médicos, em muitas épocas, foi-se desenhando um modelo de família em que prevalecia a autoridade masculina. Os modelos

matriarcais que historicamente ocorreram nas sociedades primitivas seriam exceção a essa norma.<sup>4</sup>

O matriarcado, segundo Barros (2001, p.12), se caracterizava pela crença de que a mulher era a única responsável pela fecundação, um ser mágico adorado por todos. Na Igreja Medieval era entendida como a Grande Deusa, doadora da vida. Para Barros (2001, p.13), o declínio do poder feminino e, conseqüentemente, a ascensão do patriarcado teria se dado quando o homem descobre o seu papel na fecundação. Considerada, então, como receptáculo que dependia do homem para gerar a vida, a mulher passa a ser vista como inferior, e o homem, agora, portador da semente divina.

Fala-se da sociedade patriarcal no Brasil, atribuindo-se sua origem aos portugueses. Esta sociedade caracterizava-se pela grande família, constituída de pais, filhos, parentes, padrinhos, afilhados, amigos, dependentes, escravos e ex-escravos - uma imensa legião de agregados submetidos à autoridade do patriarca, chefe da família entre os povos antigos. Os desejos desse patriarca e “seu nome davam unidade às aspirações dos indivíduos. Havia quase um vácuo de interesses próprios no restante dos membros. O desejo correto era o desejo do pai; o interesse justo era o da manutenção do patrimônio” (COSTA, 1983, p.47). Nesse grupo familiar, crianças e mulheres não passavam de seres insignificantes e amedrontados. As mulheres, vivendo uma severa clausura doméstica, sujeitas aos mandos e caprichos do homem, eram proibidas de tudo, exceto do que se destinasse à procriação.

A estrutura da família patriarcal dos tempos do Brasil colônia, também tratada por Del Priore (1999), mostra que a grande família era reunida em torno de um chefe, pai e senhor, forte e temido, que impunha a sua lei e a sua ordem, nos domínios que lhe pertenciam. A mulher tratada por esse senhor como “minha senhora”, pouco saía de casa e quando saía era para ir às missas e, mesmo assim, acompanhada de mucamas ou parentes do sexo masculino. Seu dia-a-dia era marcado por atividades de costura, bordados, preparação de doces; pelo mando junto às criadas e filhos, dentre outras consideradas femininas.

Além dos costumes citados acima, nos quais podemos apreender uma condição social feminina, a mulher era diretamente associada à maternidade, sendo-lhe legada uma condição subalterna em termos econômicos, políticos e sociais e, ao mesmo tempo, uma condição ornamental - “rainha do lar” -, e moral - garantidora dos valores morais. A maternidade era

---

<sup>4</sup> Fala-se que jamais houve uma sociedade matriarcal, mas apenas alguns fatos isolados, a exemplo do amazonato: “No Brasil, o amazonato foi provado, fazendo com que qualquer dúvida seja posta em suspensão” (BARROS, 2001, p.41).

encarada como uma missão que exigia da mulher paciência e total dedicação. Prover as necessidades da família era responsabilidade paterna.

Essa construção ideal da mulher/mãe perfeita podemos, também, ver em Rousseau (1999), quando este defende na mulher-mãe a educadora natural:

A primeira educação é a mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o Autor da natureza tivesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Assim, falai sempre de preferência às mulheres em vossos tratados de educação; pois além de estarem em condições de trata-la mais de perto do que os homens e de influírem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais, já que a maior parte das viúvas se acha como que à mercê de seus filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados. Sempre muito ocupados com os bens e pouco com as pessoas, por terem como objeto à paz e não a virtude, as leis não dão bastante autoridade às mães (ROUSSEAU, 1999 p.7).

Freyre (2001) retrata a posição da mulher no Brasil patriarcal, revelando, de um lado, a destinação da mulher índia e negra para prazeres sexuais e, de outro, da mulher branca para o casamento. Esta era responsável pela geração de dependentes para a continuidade da família. Além dessas circunstâncias, o autor retrata a precocidade com que as mulheres contraíam casamento e a razão desse fato, alinhada à satisfação do homem.

Foi geral, no Brasil, o costume das mulheres casarem cedo. Aos doze, treze, quatorze anos. Com filha solteira dentro de casa já começavam os pais a se inquietar e a fazer promessa a Santo Antônio ou São João. Antes dos vinte anos, estava a moça solteirona. [...] Quem tivesse sua filha, que a casasse meninota. porque depois de certa idade as mulheres pareciam não oferecer o mesmo sabor de virgens ou donzelas que aos doze ou aos treze anos. Já não conservavam verdor de meninas - moças apreciadas pelos maridos de trinta, quarenta anos. Às vezes de cinquenta, sessenta, e até setenta (FREYRE, 2001, p. 400 - 401).

A preocupação em tornar-se solteirona, ensejava, também, nas jovens mulheres, o desejo do matrimônio precoce. Versos populares que circulam no interior de Pernambuco, cuja origem o autor não declara, retratam o fato:

Meu São João, casai-me cedo,  
Enquanto sou rapariga,  
Que o milho rachado tarde  
Não dá palha nem espiga (Autor desconhecido, apud FREYRE, 2001, p.401).

A gravidade desse costume era que, de tão precoces para o casamento, muitas jovens não sobreviviam ao parto:

[...] um fato triste é que muitas noivas de quinze anos morriam logo depois de casadas. Meninas. [...] Morriam de parto – vãs todas as promessas e rogos a Nossa Senhora da Graça ou do Bom Parto. Sem tempo de criarem nem o primeiro filho. Sem provarem o gosto de ninar uma criança de verdade em vez dos bebês de pano, feitos pelas negras de restos de vestidos. Ficava então o menino para as mucamas criarem (FREIRE, 2001, p. 404).

E quando as jovens mulheres sobreviviam, terminavam por transferir seus cuidados maternos para amas-de-leite. Freire (2001, p. 413) sentencia a causa dessa transferência com a “[...] incompletude física das mães de atenderem a esse primeiro dever de maternidade”. O aleitamento das amas-de-leite era acusado por muitos, inclusive como uma das causas da constante mortalidade infantil, pelas precárias condições de higiene em que se dava.

Em várias passagens, o autor deixa claro, também, a educação diferenciada dos meninos e meninas, dentro da família colonial. Os meninos, sempre incentivados à agressividade e à prática do sexo, o que, em muitas famílias da atualidade, ainda é observado.

Quando ganha pernas para andar, o nhonhô de engenho se torna um capeta a furar olhos de bicho e de gente, a fazer quanta estripulia entende, debaixo do estímulo do pai sorridente, satisfeito de ter um filho que começa cedo a revelar qualidades agressivas. [...] Uma vez taludinho, impelido pelo clima e pelo ambiente escravista, antes de iniciado por alguma preta treiteira, o rapazinho brasileiro se entregava com todo o empenho e denoto a uma série de inocentes práticas sexuais sadistas e bestiais. As primeiras de suas vítimas eram os moleques de brinquedo e os animais domésticos; mais tarde é que vinha o grande atoleiro de carne; a negra ou a mulata. [...] O pai, mais uma vez, a tudo assistia contente (FREYRE, 2001, p. 35).

As meninas recebiam uma educação severa, voltada para valores/atitudes apreciadas na mulher de então:

[...] A menina-moça era modelada para ser sempre fiel à castidade, vergonha, recolhimento, pejo, sisudeza e modéstia, como correspondia à sua condição de classe. [...] crescia rapidamente debaixo de rígidos controles só compensados pelos carinhos da mucama que a penteava, a lavava, catava seus piolhos, lhe fazia cafunés, contava histórias, cantava e sofria, calada, todas as agressões sádicas da senhorazinha impossível. Nela se preparava, à custa de orações e de beliscões, a mulherzinha que cedo sairia de casa (FREYRE, 2001, p. 36).

Uma outra característica marcante da sociedade patriarcal era a estreita relação/influência da igreja na família, pela qual se exercia a repressão ao sexo, mesmo entre marido e mulher, que não tivesse fins de procriação. Às mulheres proibiam-se vivências eróticas, prazeres sexuais, constituindo-se pecado grave e punições severas (fogueira) a desobediência àquelas leis da igreja.

No interior dos costumes e valores morais estavam o comportamento autoritário do homem e o submisso da mulher e filhos, ou seja, a centralidade do pai nas relações familiares, sobre a qual se constituía a organização e o governo da família. A influência da religião nesse aspecto provinha de vetustas e religiosas fontes:

Como governar a família - enquanto viver, não dê poderes sobre você ao seu filho, mulher, irmão e amigo. Não dê seus bens a outro, para depois não se arrepender e ter que pedi-los de volta. Enquanto estiver vivo e tiver um sopro de vida, não se entregue ao poder de ninguém (BÍBLIA SAGRADA, 2000, p. 929, ECLESIAÍSTICO, 33, 20,21).

Na Carta aos Efésios (5, 22-24) encontramos também a relação de submissão mulher – marido, atribuindo-se, com meridiana clareza, o mesmo caráter hierárquico da igreja com relação a Cristo e, portanto, enunciando-se um caráter místico e necessário da submissão da mulher ao marido.

Mulheres, sejam submissas a seus maridos, como ao Senhor. De fato, o marido é a cabeça da sua esposa, assim como Cristo, salvador do corpo, é a cabeça da Igreja. E assim como a Igreja está submissa a Cristo, assim também as mulheres sejam submissas em tudo a seus maridos (BÍBLIA SAGRADA, 2000, p. 1506).

A despeito da submissão defendida para a mulher frente ao marido, nas Sagradas Escrituras (PROVÉRBIOS, 31, 10-12. 15-19. 21), podemos ver também a sinalização do valor da mulher naqueles textos, condicionada a seu trabalho em função da família. Neste caso a mulher aparece, também ali, como fonte que traz felicidade ao marido e proteção à família:

Quem poderá encontrar a mulher forte? Ela vale muito mais do que pérolas. Seu marido confia nela e não deixa de encontrar vantagens. Ela traz para ele a felicidade e não a desgraça, em todos os dias de sua vida. Ela adquire lã e linho, e suas mãos trabalham com prazer. [...] Ela se levanta ainda quando é noite, para alimentar a família e dar ordens às empregadas. [...] Ela se prepara para o trabalho com disposição, e põe em ação a força de seus braços. Ela sabe dar valor ao seu trabalho, e mesmo de noite sua lâmpada

não se apaga. Ela estende a mão ao fuso e com os dedos sustenta a roca. [...] Quando cai neve, ela não teme por seus familiares, porque todos eles têm roupa forrada (BÍBLIA SAGRADA, 2000, p. 858).

Assim, as Sagradas Escrituras revelam uma “natureza feminina” voltada para a submissão, para a maternidade e o trabalho doméstico.

Ao compasso de muitas mudanças, as relações entre os membros da família, os padrões de educação e da sexualidade, bem como os valores atribuídos à mulher foram se transformando, embora marcas do patriarcalismo ainda sejam evidenciadas na organização familiar dos tempos modernos. Concluímos que, na história da família, especificamente no que diz respeito aos papéis femininos, que davam à mulher um espaço estritamente do âmbito do privado, houve mais permanências do que rupturas.

### **1.3 O discurso higienista sobre a família moderna: a mulher sadia**

Se a natureza, oh! Mulher,  
De ser mãe deu-te o prazer  
Segue a lei da natureza  
Cumpra de mãe o dever.

(Dr. T. Vianna)

O processo de urbanização e a consolidação do Estado Nacional no século XIX, implicava em uma nova organização da família (surgimento da família burguesa), redefinindo o papel feminino no interior do lar. O novo papel da mulher nas relações da família burguesa foi marcado pela valorização da intimidade e maternidade, pela importância do amor familiar e do cuidado com o marido e com os filhos. Segundo Costa (1983, p.87), “O sentido de intimidade familiar, tal como começou a ser concebido e estimulado pelos médicos do século XIX era, até então, inexistente ou despercebido”. Esse sentido de intimidade de família se fortalecia associadamente ao “sentimento de infância” que a sociedade também passava a construir e a consolidar.

A situação de inferioridade em que a família colonial colocara a mulher, tratada como oprimida e subjugada ao poder do homem, dava vez à medicina higiênica para intervir no convívio familiar. Essa intervenção respondia pela necessidade de organização da cidade e da ordem pelo Estado. Com isso, houve um deslocamento de poder: do poder paterno colonial, fundamentado na ética religiosa e no domínio do latifúndio, para o poder do Estado, baseado no saber moral, através da medicina moral, especialidade médica que teria direitos sobre a moral privada e pública dos indivíduos (COSTA, 1983). A medicina higiênica defendia a

idéia de que a família era incapaz de educar seus filhos, sendo necessário a intervenção médica nessa função.

Assim, os médicos chamados então de “higienistas”, “sanitaristas”, “higiênicos”, em nome da saúde, estabeleceram alianças com as famílias, principalmente com as mulheres, visando, dentre outros interesses, o rompimento com o modelo de família patriarcal, condição necessária à sobrevivência do Estado. Desta forma, como diz Costa (1983, p. 70), “[...] os médicos afirmam que, através da higiene, o poder estatal vai conseguir dos indivíduos a completa servidão”.

Embora ao Estado interessasse a quebra do modelo patriarcal, defendendo inovações nas rotinas das mulheres e, principalmente, modificações nas relações homens/mulheres, interessava-lhe também disciplinar a família, reforçando os poderes do homem sobre a mulher, agora sob seu comando.

Sobre isso Costa (1983, p. 48) aponta que “a ordem familiar vai produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição da cidade, do estado e da pátria”. Para ele, o trabalho de persuasão higiênica, era fundado na idéia de que a saúde e a prosperidade da família dependia de sua sujeição ao Estado.

Dessa forma, a submissão do indivíduo ao Estado representava prova de boa saúde, tendo-se, pois, o amor à pátria como sanidade e a incapacidade de amá-la como doença.

A intervenção médica na família, cujas medidas, entre outras, de desenvolver a salubridade, a recomendação à educação física, o cultivar o amor à pátria, a execução de campanhas de moralização e higienização das populações que colaboraram para a construção de novos conceitos de vida familiar e higiene em geral, imbuíu as mães de um sentimento de cuidado, proteção e afetividade. Ao lado disso, emergiu a preocupação com a infância, passando os pais a terem um maior interesse pelo “desenvolvimento físico-sentimental dos filhos” (COSTA, 1983).

Rago fala da promoção de um novo modelo de feminilidade, dentro da família nuclear, traduzido na questão esposa/dona-de-casa/mãe-de-família, no interior da qual existia a preocupação especial com a criança.

À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal da doença ou do desvio. Complementarmente, a criança passou a ser considerada como ser especial, que requeria todos os cuidados dos médicos, novos aliados da mãe [...] (RAGO, 1985, p.62).

A atenção para medidas higiênicas teve como ponto de partida os altos índices de mortalidade infantil incidentes na família colonial, atribuídos à prática de amamentação das amas-de-leite e à insalubridade geral em que vivia a sociedade. As epidemias, as febres, dentre outras enfermidades, aterrorizavam a administração colonial que encontra, nas ações anti-higiênicas dos habitantes, um dos maiores empecilhos à saúde da cidade. Rago (1985, p. 119) destaca que aos higienistas era delegada a função de conselheiros familiares, cuja função era orientar os pais na proteção aos filhos e às mães nas tarefas domésticas e na educação destes.

A proteção à infância, no Brasil, teve como um dos maiores representantes o médico Moncorvo Filho, fundador da primeira instituição de proteção à infância, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no ano de 1899, no Rio de Janeiro. Esta instituição tinha como objetivos o aleitamento, o amor materno e a educação das crianças.

As imposições dessa nova ordem familiar, respaldada pela ciência, asseguravam traços caracterizadores da mulher, por supostas razões biológicas: fragilidade, predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, vocação materna. Para os higienistas, ser mãe era o papel mais sublime que uma mulher poderia desejar. Assim, a ciência médica valorizava a mulher em função do seu papel materno e tinha como objetivo assegurar sua natureza reprodutora enquanto função biológica, à qual associava um conteúdo moral: “Para a maior parte dos médicos, a mulher não só se diferenciava do homem apenas por um conjunto de órgãos específicos, mas também por sua natureza e por suas características morais” (DEL PRIORE, 1997, p.79)

Com o ritmo das mudanças ocorridas devido ao intenso crescimento dos contingentes urbanos e ao desenvolvimento da indústria e do comércio, a mulher é atraída para as ruas. No discurso higienista, o acesso da mulher ao público levava à diluição da intimidade familiar, e ao risco de sua entrega ao mundanismo. Este fato permitiu ao Estado intensificar a participação do médico da família no interior da casa, como já foi referido, acentuando, para a mulher, seu papel de esposa - mãe - dona de casa, ao qual se acrescentava também o papel de mediadora entre filhos e Estado. A mulher tinha como missão preparar os filhos para a pátria.

Os positivistas, os liberais, os médicos, a igreja, os industriais e mesmo muitos operários anarquistas, socialistas e, posteriormente, os comunistas incorporaram o discurso de valorização da maternidade, progressivamente associado ao ideal da identidade nacional. [...] a figura da ‘mãe cívica’ passa a ser exaltada como exemplo daquela que prepara física, intelectual e moralmente o futuro cidadão da pátria (RAGO, 1997, p.592).

Costa (1983, p.73), aborda essa idéia da figura de mãe cidadã mostrando-a como mediadora:

A mãe devotada e a criança bem-amada vão ser o adubo e a semente do adolescente, futuro adulto patriótico. Tradicionalmente presa ao serviço do marido, da casa e da propriedade familiar, a mulher ver-se-á, repentinamente, elevada à categoria de mediadora entre os filhos e o Estado (COSTA, 1983, p.73).

O convencimento em voga sobre a existência de uma “natureza feminina”, expressa por fragilidade e afeto, legitimado pelo pensamento científico da época, levou os médicos higienistas a discursos amedrontadores sobre as conseqüências maléficas de contrariar-se essa natureza. Segundo Telles,

Empreenderam campanhas para convencer as mulheres a amamentar. Visavam também à ‘mãe educadora’ sob vigilância do médico da família. [...] doçura e indulgência eram atributos que se somavam aos anteriores para demonstrar a inferioridade da mulher, cujo cérebro, acreditavam, era dominado pelo capricho ou instinto de coqueteria. Para que não adoecesse, era preciso que aceitasse o comando do homem e se dedicasse inteiramente à maternidade e à família (TELLES, 1997, p. 429).

A definição das atividades femininas como naturais e ligadas ao lar ensejou em médicos ingleses a radicalização da defesa da reprodução da espécie frente ao desenvolvimento do cérebro, pois defendiam que “desenvolver o cérebro, implicava em não nutrir o útero e, por isso, se o fizesse, ela não poderia mais servir à reprodução da espécie” (TELLES, 1997, p. 432).

De acordo com Costa (1983, p.14), os higienistas difundiram a idéia de que “o cérebro do homem capacitava-o para as profissões intelectuais, enquanto o da mulher só lhe permitia exercer atividades domésticas”. Ainda segundo a ciência médica, divulgada então, “o crânio feminino assim como toda a sua constituição biológica, fixava o destino da mulher: ser mãe e viver no lar, abnegadamente cuidando da família” (RAGO, 1997, p.592).

Enfim, ao longo da obra de Costa (1983), podemos ver que a nova ordem familiar produzida pela ordem médica investiu em conceitos que subestimaram e inferiorizaram a mulher, formando indivíduos domesticados a serviço do Estado, de modo que todas as condutas que não correspondessem às exigências deste fossem consideradas antinaturais e anormais.

Costa adverte que no Brasil, as ações higienistas incidiram exclusivamente nas famílias burguesas, modificando sua conduta física, intelectual, sexual, moral e social com

vistas à consolidação do modelo econômico e político vigente. Pode-se então dizer que, como a casa colonial não sobrevivia sem o braço escravo, a casa moderna precisava da ação médica.

Essa abordagem evidencia que os médicos procuravam explicar a especificidade da mulher pela inferioridade física, intelectual e psicológica, tentando provar, através da ciência, que a mulher foi moldada pela própria natureza para a domesticidade, negando-lhe capacidades para atividades além da maternagem. Foi com base nessa visão biológica que muitas funções sociais se estabeleceram para a mulher e que fortaleceu-se a ideologia da domesticidade feminina.

Aranha e Martins (1986, p.70) definem ideologia assim:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade de classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera de produção (ARANHA; MARTINS, 1986, p.70).

O caráter regulador da vida social procedente da ideologia se desdobra também em dissimulação e naturalização de causas na sociedade de classe.

A ideologia da domesticidade feminina foi apresentando a mulher como “rainha do lar”, e explicando-a pela fragilidade, sensibilidade, pela incapacidade de assumir responsabilidades além daquelas associadas à maternidade e aos cuidados domésticos, todas essas qualidades tomadas como naturais. Como ocorre às ideologias, a ideologia da domesticidade naturaliza os fenômenos e os universaliza. Adentrando a subjetividade feminina, fez com que a mulher não só se reconhecesse com essas qualidades inferiorizadas, como também as reproduzisse.

#### **1.4 Imprensa e mercado na construção de uma imagem de mulher**

No Brasil do final do século XIX e início do século XX, as demandas da indústria e do comércio proporcionaram o aumento da presença de mulheres no espaço público, fixando contornos de uma nova sociedade e novos padrões culturais. As mulheres, progressivamente, vão descerrando o seu confinamento doméstico e passam a construir novas práticas e costumes. A pobreza em que muitas delas viviam, levou-as a se inserem no mercado de

trabalho, no comércio sendo a indústria o caminho para a melhoria de vida. Outras, de melhor condição social, passaram a freqüentar reuniões sociais em salões e cafés.

Para conservadores, o movimento da mulher, da casa para a fábrica, significava degradação moral, ruptura com funções “naturais”. Mulheres trabalhadoras passavam a ser consideradas “desertoras do lar”. Sua inserção no mundo dos homens, o mundo do trabalho produtivo representava a perda da feminilidade, tomada como vocação materna e domesticidade.

A vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas da feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade. A mulher que não seguisse seus caminhos, estaria indo contra a natureza, não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras fossem felizes (BASSANEZI, 1997, p. 609-610).

Essas afirmações, como muito já foi discutido, mostram que ser mãe, esposa e dona de casa era a destinação natural das mulheres, fazia da sua essência feminina

Com a presença crescente das mulheres no mundo “masculino”, multiplicam-se as denúncias sobre imoralidades que esse fenômeno trazia. Aliando-se à política machista, algumas revistas, jornais, periódicos, e o próprio cancionero assumem discursos conservadores sobre o papel da mulher, ou seja, defendem a tendência natural da mulher para o trabalho doméstico, fortalecendo o seu espaço como espaço privado. Para alguns segmentos da imprensa, coube disciplinar não apenas papéis sociais da mulher, mas também seus afetos, o uso do seu corpo, tudo convergindo para assegurar a supremacia do homem e a subordinação das mulheres.

Podemos sustentar, sob muitos aspectos, que a imprensa contribuía para reforçar o estereótipo da mulher frágil, passiva, inferior, ao propagar normas e imagens ideais do feminino, alinhadas à dependência ao homem.

Revistas utilizavam recursos caricatos para definir a mulher. A revista O Cruzeiro, na sessão denominada “Ser Mulher ...”, assinada por Carlos Estevão, vemos esboçada, de forma grotesca, qualidades e normas do comportamento feminino.

Nos cartuns abaixo, o autor desenha uma tipologia de mulher distante dos deleites, dos sonhos e da paixão:



FIGURA 1 – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher.  
 Fonte: O CRUZEIRO, 08 de junho de 1957, p.32.

O autor mostra, logo em seguida, o que é ser mulher para ele, exaltando qualidades “próprias da mulher”: zelo moral, sacrifício, zelo econômico, solidariedade.



FIGURA 2 – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher.  
Fonte: O CRUZEIRO, 08 de junho de 1957, p.33.

Em outro número de O CRUZEIRO, o autor nega como caracterizadora da mulher a vaidade:



FIGURA 3 – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher  
Fonte: O CRUZEIRO, 08 de fevereiro de 1958, p.74.

Numa outra forma Carlos Estevão defende lealdade, fidelidade, obediência e compreensão, todas voltadas ao lar e ao senhor marido, como caracterizadoras da mulher:



FIGURA 4 – Carlos Estevão apresenta Ser Mulher.  
Fonte: O CRUZEIRO, 08 de fevereiro de 1958, p.75.

Assim, todo o proselitismo da imprensa a respeito da mulher estava relacionado ao seu papel de promover o bem-estar do homem: agradar-lhe, ser-lhe útil, subserviente, honrá-lo, consolá-lo... Enfim, a felicidade da mulher, caracterizada pela escravidão doméstica, sexual e

sentimental, consistia em fazer feliz o marido. A boa esposa não discutia, não se queixava, nem exigia atenção. A mulher, neste caso, não teria apenas que cuidar da casa, mas, sobretudo, se dedicar de corpo e alma ao senhor seu marido, inclusive não se preocupando com coisas supérfluas. Essa era a norma expressa nos cartuns veiculados por Carlos Estevão, cujas estampas em torno da mulher se afirmaram durante muito tempo. Ao mesmo tempo em que caricaturavam e divertiam, sedimentavam idéias estereotipadas sobre a mulher, difundindo-as largamente.

Por sua vez, as revistas mostravam outros focos sobre a mulher, não mais sob referência ao ovário e útero, ou seja, à mulher procriadora, mas sob a referência do corpo consumidor, da mulher como belo sexo, propagado através da moda, produtos de beleza, vaidade. Na revista O CRUZEIRO, são eles: sabonete Cashmere Bouquet, Cintas Vespa, Batom e esmalte Cutex, sabonete Lifebuoy, perfume Royal Briar, Brilhantina Palmolive, Antisardina, Pan-Vake Max Factor-hollywood. Artigos para modernizar os afazeres domésticos também passaram a ser objetos de consumo feminino: sabão Lux, batedeiras, liquidificadores. Todos estes produtos eram apresentados ao lado de belas mulheres (Anexos).

Ainda nessa revista são dedicadas à mulher algumas outras sessões: “Da Mulher para Mulher”, que traz questões sobre a ordem familiar, sentimental e estética; “Elegância e Beleza”, com apresentação de receitas de beleza; “Lar Doce Lar”, abordando culinária (Anexos).

Na mesma época, década de 50, circulava o “Jornal das Moças”, periódico feminino que, nos anos dourados, divulgava o casamento, a maternidade e os afazeres domésticos como destino natural da mulher. Este periódico e a revista O CRUZEIRO, exaltavam a beleza da mulher nas sessões dedicadas aos cosméticos: Sabonete Lever, Carícia perfumada, Rouge Colgate... Na sessão, denominada “Evangelho das Mães, buscava aconselhar as mães sobre saúde, higiene, carícias, obrigações sociais, dentre outros (Anexos).

O que Bourdieu (2003, p. 83) fala sobre o culto ao corpo parece ter sentido para a nova imagem da mulher, vendida na mídia. “Incessantemente sob olhar dos outros, elas se vêem obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real, a que estão presas, e o corpo ideal, do qual procuram infatigavelmente se aproximar”.

A nova mulher que despertava na sociedade burguesa, no início do século XX, era a mulher bela, coquete, consumidora, moderna. Sua imagem era construída com ingredientes de beleza e de modernidade, para atrair a atenção e agradar os homens. Lypovetsky entendeu que a imagem procedente da beleza reafirma a condição aparente da mulher, não remete à mulher real.

(...) no momento em que as antigas ideologias domésticas, sexuais, religiosas perdem sua capacidade de controlar socialmente as mulheres, as injunções da beleza constituiriam o último meio de recompor a hierarquia tradicional dos sexos, ‘de recolocar as mulheres em seu lugar’, de reinstalá-las em uma condição de seres que existem mais pelo seu parecer que por seu ‘fazer’ social (LYPOVETSKY, 2000, p.136).

O advento da bela mulher não marca a superação da inferioridade feminina. Ao contrário, surge como mais uma ofensiva da hegemonia masculina. Ocupando-se de atividades de culto ao corpo e beleza pessoal, a mulher se distanciaria da vida pública. O culto à beleza significava o nascimento de um mercado consumidor especial: o público feminino.

A diferença social dos sexos era recomposta (redefinida) e para a mulher emergiram novos traços: a vaidade, a beleza, a docilidade, a futilidade. Seria, talvez, a consolidação da mulher irracional e ilógica, constituída de belo corpo. A cabeça seria daquele que comanda e o corpo daquela que cumpre ordens. “... o mito da beleza não faz mais do que ratificar o ‘poder dos fracos’ e a sujeição das mulheres aos homens” (LYPOVETSKY, 2000, p. 148).

### **1.5 Dos silêncios aos ruídos: quando o privado e o público se encontram**

É importante lembrar que nem todas as mulheres silenciavam ante a submissão instituída para o universo feminino. Muitas se rebelavam, a exemplo de Nísia Floresta (1809-1885), precursora do movimento feminista no Brasil, que escreveu, livros em defesa da mulher, entre os quais “Opúsculo Humanitário”, em 1853, combatendo o preconceito e condenando os erros seculares que pesavam em torno da educação da mulher. Simone de Beauvoir (1908-1986), também exemplificou essa reação denunciando, em sua obra “O Segundo Sexo” (1949), a exclusão das mulheres do espaço público, em função da naturalização do papel feminino. Então, entre reações e contra-reações, conflitos e medos, surge uma nação feminina que se movimenta tanto no espaço privado quanto no público: lares, creches, escolas, fábricas, sindicatos, etc.

Na segunda metade do século XX, no Brasil, surge o Movimento Feminista, consolidado nos anos setenta do mesmo século. “Na Paraíba, sua expressão se deu, nos fins da década de 1970, através do Movimento Feminino pela Anistia que, embora não fosse um movimento feminista, deu origem ao primeiro grupo assim caracterizado no Estado: o Centro da Mulher de João Pessoa” (RABAY, 2000, p.91). Seu nome foi mudado para Grupo Feminista Maria Mulher, em 1980.

Este movimento caracterizou-se pela luta em favor da criação e visibilidade dos direitos da mulher: à educação, a melhores condições de trabalho, direito ao voto, além do combate aos maus tratos que as mulheres sofriam no interior das fábricas, denunciados pela escritora comunista e feminista Patrícia Galvão (Pagu), no seu romance Parque Industrial (BANDEIRA, 2000, p.21). Educação e trabalho fora de casa constituíram-se, pois, as primeiras bandeiras de luta na emancipação das mulheres.

Vale lembrar que, até meados do século XX, o trabalho feminino fora de casa provocava indignação aos moralistas, que o recobriam com danos morais. Para esse grupo conservador, o magistério era uma das poucas e dignas ocupações fora do âmbito doméstico a ser realizada por uma mulher, principalmente por uma “moça de família”. A mãe deveria ser a primeira professora de seus filhos e a professora, a mãe de seus alunos. Ocorrem aí as assimilações mãe-professora e professora-mãe, como também abre-se à mulher uma porta para sua atuação no público, isto é, fora do lar. O Movimento Feminista contribuiu para as conquistas das mulheres em direção ao público.

Concomitante, despontam grupos unidos de conservadores para disciplinar qualquer iniciativa que pudesse ameaçar a moral e os bons costumes da família, a exemplo da Ação Integralista Brasileira, constituído pelos Camisas Verdes (homens) e as Blusas Verdes (mulheres). Este movimento lutou contra a liberdade da mulher, retomando o discurso do cumprimento das responsabilidades da mulher com o lar, os filhos, o marido, e principalmente com a pátria. O Movimento Integralista, fundado em 1932 por Plínio Salgado, era baseado no fascismo italiano e no nacionalismo alemão, tendo como bandeiras a luta nacionalista e a defesa das tradições e dos valores morais (SILVA, 2007).

Podemos perceber na construção da imagem ideal feminina, marcantes influências da igreja, do modelo patriarcal, do médico-higienista e do mercado. Essas instâncias sociais modelaram a mulher com marcas do biológico, da domesticidade e da inferiorização social feminina.

## **1.6 Mulher e educação**

No Brasil do início do século XIX, no âmbito da educação, também era cultivada a inferiorização da mulher, através de traços de fragilidade, docilidade, submissão, que lhe eram atribuídas e, sobretudo, pela configuração biológica das virtudes maternais. A própria educação da mulher se legitimava pela maternidade que assumiria:

Reconhecia-se a necessidade de instruir a mulher pelo seu papel materno, ou seja, porque a ela competia criar e educar os filhos, dando-lhes rudimentos de educação moral e religiosa. A finalidade, portanto, era diferente da masculina. Com elas a educação não visava formação profissional nem emancipação, ao contrário, justificava-se pela sua situação de objeto, de ser que só se define na relação com o outro pelos serviços que presta aos outros. (PASSOS, 2000, p.p. 59, 60).

Em meados do século XIX, Nísia Floresta, vendo a educação como um caminho para a emancipação feminina, denunciava a exclusão das mulheres da escola e apelava para os brios da civilização e para possíveis idéias liberais do governo do Império do Brasil, no sentido da educação feminina.

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta, na capital do império de santa cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? (FLORESTA, 1989, P. 2).

Essa denúncia e apelo não tiveram conseqüências práticas imediatas. Intensas discussões e controvérsias marcaram a educação da mulher, muito embora a história não as retrate com tanta clareza, conforme veremos.

Revisitando a história da educação no Brasil, sabemos que seu início se deu com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, especificamente com a “instalação de residências ou conventos, a que chamavam ‘colégios’”, cujo objetivo consistia em propagar a fé, catequizando e civilizando os nativos, assegurando a posse de terras a Portugal e a unidade do poder espiritual da Igreja Colonial (AZEVEDO, 1976, p.10). Os jesuítas foram os únicos educadores por 210 anos, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759.

Segundo Mello (1956, p.12), com os jesuítas, surgiram os primeiros ensaios de escola, através dos núcleos de alfabetização, onde “filhos de colonos e jovens índios mansos receberam rudimentos de leitura, cálculo e escrita e as indispensáveis lições de latim, tão rigorosamente observadas pelos padres da Companhia de Jesus”.

Na Paraíba, somente em 1772 é criada a primeira escola de primeiras letras, alcançando 12 dessas escolas, no final da Colônia. No entanto, todas essas escolas eram destinadas a meninos, uma vez que, de acordo com o pensamento da época, a mulher não necessitava de instrução, bastando-lhe somente o saber doméstico: ser dona de casa (MELLO, 1956).

Vale ressaltar que, na época do Brasil Colônia, a educação das moças se dava pela freqüência a professores particulares que ensinavam as primeiras letras na própria residência das moças abastadas, quando não pelos ensinamentos oferecidos em conventos religiosos às que eram para eles enviadas.

Algo novo ocorria no início dos oitocentos, no Império, em relação à instrução pública: a Lei de 15 de outubro 1827, primeira lei que apontava para a educação das mulheres, referendada pelo Visconde de São Leopoldo, Ministro do Império, e assinada por D. Pedro I.

D. PEDRO I, por graça e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súbitos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a Lei seguinte:

Art. I – Em todas as cidades, vilas e logares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que fôrem necessárias.

[...] Art. XI – Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os presidentes em Conselho, julgarem necessário êste estabelecimento. ((IMPÉRIO DO BRASIL, lei de 15 de outubro de 1827 In MELLO, 1956, p. p. 25, 27)

O espaço que a Lei de 1827 confere à escola para meninas é, entretanto, subordinada ao julgamento sobre a necessidade dessas escolas, por Presidentes do Conselho, homens.

No ano seguinte à promulgação da lei de 1827, a partir do conselheiro Padre Joaquim Antonio Leitão, foi fundada a primeira escola de primeiras letras para mulheres na Paraíba, na cidade de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa. E, somente em 1857, na administração de Beaurepaire Rohan, foi criado o primeiro colégio, que também recebeu o nome de Nossa Senhora das Neves. Para Mello (1956) ao lado do ensino primário funcionavam cursos de geografia, história, piano, canto e de indústrias domésticas.

Mesmo tendo sido legalmente asseguradas só em 1827, as escolas de primeiras letras para mulheres, Del Priore (1999, p.224) assinala a existência de algumas escolas mistas, citando a de Eusébio Vanério na Bahia, que mantinha na sua casa “porcionistas” de ambos os sexos. Para meninas, havia, nessa escola, disciplinas especiais, como costura e bordado. Azevedo (1976, p.67) indica que no início do século XIX, no Recife, Azeredo Coutinho criara um colégio para meninas de casa grande e de sobrado: o “Recolhimento de Nossa Senhora da Glória”. As iniciativas eram, entretanto, isoladas e, na época, repercutiam como escândalos,

uma vez que os papéis femininos eram claramente definidos para espaços domésticos que dispensavam a educação acadêmica.

Em meio a iniciativas esparsas de educação das mulheres, destaquemos, também, as Casas de Caridade, criadas pelo Padre Ibiapina nos sertões nordestinos, na segunda metade do século XIX. Estas instituições voltavam-se, especificamente, para formar e reformar meninas órfãs, mulheres consideradas perdidas ou convertidas sob o traço da pedagogia cristã, portanto, mais destinadas à caridade, ao acolhimento, que à educação. Além destas, as Casas de Caridades também abrigavam pensionistas, para ajudar no sustento da instituição.

Segundo Madeira, o Padre Ibiapina propiciava às meninas a instrução nas primeiras letras, além de refinamentos de modos, disponibilizando, também, “o aprendizado da música, do teatro, do bordado, do crochê, da pintura, da costura e da fabricação de tecidos”, atividades essas que serviam de fonte de renda para a manutenção das casas de caridades (MADEIRA, 2003, p.80). Havia, ainda, as atividades voltadas aos afazeres domésticos: cozinhar, fazer limpeza, cuidar dos animais e da horta-escola.

Assim, de forma esparsa, pela iniciativa de particulares, ou de religiosos, as meninas, as moças recebiam alguma instrução.

É importante considerar que mesmo a instrução destinada às meninas tendo conquistado algum espaço na lei, os ensinamentos para as meninas não eram exatamente os mesmos dos meninos: para estes, além do ler, escrever, contar e saber as quatro operações eram acrescentadas noções mais avançadas de matemática, gramática, história e religião católica.

Art. VI – Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de matemática, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (IMPÉRIO DO BRASIL, lei de 15 de outubro de 1827 IN MELLO, 1956, p.p.26, 27).

Às meninas, essa indicação de conteúdos, feita no Art. VI, sofria mudanças, seja pela supressão de noções ou de limites a elas dadas, seja pelo acréscimo de assuntos domésticos.

Art. XII – As mestras, além do declarado no artigo VI, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética só às quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica, e serão nomeadas pelos presidentes, em Conselho, aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais

conhecimentos, nos exames feitos na forma do artigo 7º (IMPÉRIO DO BRASIL, lei de 15 de outubro de 1827 IN MELLO, 1956, p.p.26, 27).

A diferenciação nos conhecimentos previstos para a escolarização dos meninos e meninas com certeza, era uma forma de modelar a futura mulher na esfera doméstica, uma vez que o discurso conservador, a todo instante, buscava incutir na sociedade a idéia de que o excesso de instrução para a mulher, além de custar-lhe a saúde, a levaria ao abandono da missão que lhes era destinada pela natureza: ser mãe e esposa.

Segundo Louro (1997, p.446), no início do século XX, as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas, produzindo jovens prendadas. “(...) As habilidades de mando das criadas e serviçais também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de representá-lo na sociedade”. A autora fala também dos ensinamentos de antigos manuais que orientavam os mestres nos cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos: modo de sentar e andar, colocar cadernos e canetas, pés, mãos, etc., distinguindo o homem da mulher, o que de uma certa forma ainda está presente na prática de muitos professores da atualidade, que postulam uma “natureza feminina”, constituída de afetividade e maternidade.

A educação da mulher que se seguiu a essas iniciativas parece ter firmado traços de domesticidade. Segundo Louro (1997, p. 447). “Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe”

Na realidade, o fim último da educação da mulher, no final dos oitocentos e início dos novecentos, era prepará-la para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, distanciando-a da esfera pública.

## **1.7 A mulher no magistério**

Além da instrução básica, as mulheres também almejavam sua profissionalização, o que ensejou o seu ingresso no magistério, defendido como um espaço feminino, conforme defende Oliveira na obra “O ensino público” (2003)<sup>5</sup>. O autor enfatiza que, ao final do século XIX, era entendimento corrente a necessidade de instrução primária para a mulher, justificada

---

<sup>5</sup>A obra “O ensino Público”, foi escrita no final do século XIX e editada pelo Senado, em 2003, dada com a qual é referida nesta pesquisa.

com a defesa de que a inteligência da criança “desabrocha entre graças, risos e sentimentos”, e que a mulher sabe entender essa graça, esses sentimentos. Só a mulher seria sensível, ou saberia com ela lidar, porque é semelhante a ela, criança. Tudo que a mulher e a criança fazem é regido pelo sentimento, ausente no homem:

O homem ordinariamente não possui a paciência e a bondade de que as crianças precisam achar em quem trata com elas. [...] a mulher - proclama-se geralmente - é o educador por excelência. Só a mulher saberia sorrir à infância. Ela só sabe empregar a carícia para despertar a alma, e a simpatia para dirigir-lhe os primeiros vôos. Ela só conhece os caracteres do alfabeto d'alma porque só ela estuda perto dos berços; quem não lhe viu o começo não pode adivinhar-lhe o fim. Portanto, doçura, sentimentos, bondade, tudo o menino encontra na mulher igual a si (OLIVEIRA, 2003, p. 206).

Com isso, Oliveira defende a afetividade, a docilidade, a bondade como elementos de uma “natureza feminina”, necessária ao exercício do magistério. Tais colocações remetem à da educadora nata e à relação mulher-mãe-professora. Para ele, o magistério feminino se constitui o mais poderoso auxiliar do evangelho, uma vez que é o sentimento e não a razão que encaminha os bons instintos e corrige e modifica os maus (OLIVEIRA, 2003, p. 207).

Exigia-se à mestra a honestidade, além dos desempenhos com o saber. Ao homem-mestre, eram também exigidas qualidades e virtudes. Oliveira pinta o mestre ideal:

Puro nos costumes, no dever exato  
Modesto, polido, cheio de bondade,  
Paciente, pio, firme no caráter,  
Zeloso, ativo e tão prudente  
Em punir como em louvar;  
Agente sem ambições, apóstolo  
Em quem a infância se modela,  
Espelho em que os mundos se refletem,  
Mito e sacerdote, juiz e pai,  
Eis o mestre, eis o professor. (OLIVEIRA, 2003, p. 204).

Como bem mostra o autor em poema próprio, ao longo do século XIX e início do século XX, o processo educativo se assentava na figura de um mestre exemplar, construído com virtudes heróicas e quase místicas, cuja missão ia além da instrução: formar homens para Deus e para a sociedade. O autor traz ainda como indispensável ao exercício da docência a formação feita na Escola Normal<sup>6</sup>, tendo em vista o nível cultural do professor.

---

<sup>6</sup> No Brasil, a Escola Normal foi iniciada em 1835 em Niterói- RJ. Na Paraíba, foi instalada em 1885, no governo do Barão do Abiahy (MELLO, 1956).

Na Paraíba, a bandeira em prol da Escola Normal foi levantada no governo do presidente Silvino Elvídio Carneiro da Cunha (Barão do Abiahy), em 1874, quando reclamava, entre outras medidas de melhoramento da educação, a preparação do pessoal docente. “Para isso se torna necessário uma escola normal para cada um dos sexos onde sejam preparados os que se destinarem ao professorado. Essa medida é urgente, sob pena de continuar-se a inundar a província de mestres sem a necessária aptidão, com raras exceções” (CUNHA 1874 apud MELLO, 1959, p. 51).

Essa alusão à Escola Normal como necessária à eficiência e eficácia do ensino também foi feita pelo presidente Pais Barreto, em 1885, denunciando a pouca ou nenhuma qualificação dos professores:

Quanto a mim, nada se fará de útil em matéria de instrução pública, enquanto o professorado fôr exercido, como tem sido até aqui, com poucas e honrosas exceções, por pessoas inteiramente alheias ao magistério, sem as necessárias habilitações, e ás vezes sem aquela moralidade e rigidez de princípios, que deve possuir quem se encarrega da difícil e honrosa missão de educar a mocidade. (PAIS BARRETO 1885 apud MELLO, 1956, p.37)

Ainda sobre a formação docente, observa-se que há 180 anos atrás a qualificação do professor já era tema recorrente. A Lei de 15 de outubro de 1827, tantas vezes tratada aqui, propugnava o preparo dos professores, devendo estes especializar-se nas escolas das capitais, ainda que com seus próprios recursos e a curto prazo:

Art. V – Para as escolas do ensino mútuo [leia-se Lancaster] se aplicarão os edifícios, que houverem com suficiencia nos logares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução dêste ensino irão instrui-se em curto prazo, e a custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais (IMPÉRIO DO BRASIL, LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 IN MELLO, 1956, p.26).

Traços desse método, referendado nos artigos IV e V, da lei 15 de outubro de 1827, é descrito por Ghiraldelli Junior:

[...] o ensino acontecia por ajuda mútua entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos mais adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p.29)

Oliveira (2006, p.18), ao tratar das escolas das primeiras letras, denuncia a desqualificação do mestre-escola, em virtude da improvisação então praticada e do recurso ao método Lancaster, ou seja, o ensino mútuo que, em sua visão, poderia, no contexto da época, ser eficaz à ampliação das primeiras instruções, mas era de qualidade polêmica.

A associação mulher-mãe-dona-de-casa foi reeditada em proposta de Gustavo Capanema – Ministro da Educação e Saúde, do governo Vargas, ao defender, com o decreto-lei de ‘um estatuto de família’, de 07 de setembro de 1939, a educação da mulher voltada à afeição para o casamento, para a educação dos filhos e para a domesticidade. Este decreto não foi promulgado na ocasião, mas, certamente serviu de base ao decreto de 1941 (decreto-lei de número 3.200), que dispunha sobre a organização e proteção da família. Ao regime de força da época (1937-1945), importava o disciplinamento da família, o controle da domesticidade da mulher. Os artigos 13 e 14 do decreto-lei de 41 são incisivos nessa direção:

Art.13: O estado educará ou fará educar a infância e a juventude para a família. Devem ser os homens educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as tornem afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa.

Art.14: O estado adotará medidas que possibilitem a progressiva restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados. Não poderão as mulheres ser admitidas senão aos empregos próprios da natureza feminina, e dentro dos estritos limites da conveniência familiar (apud SCHWARTZMAN, 1984, p. 112).

Os princípios morais defendidos por Capanema, em nome da ordem familiar, indicam para a divisão sexual do trabalho, acentuando a diferença homem mulher, calcada na natureza. Segundo Schwartzman (1984, p.107), esse encaminhamento havia sido exposto claramente por Capanema, em conferência proferida em 02 de dezembro de 1937, por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, quando este defende educação diferenciada para homens e mulheres, alegando a diferença biológica procedente de Deus.

O projeto Capanema abordava questões relativas às diferenças sociais atribuídas a cada sexo e à inferioridade imposta ao sexo feminino, bem como esforços para a valorização das mulheres no espaço do lar sob o jugo masculino.

Embora a educação brasileira atual não tenha princípios legais referenciados nos moldes dos artigos 13 e 14 do estatuto da família, ainda podemos perceber na dinâmica social idéias que distinguem algumas profissões como eminentemente femininas, um resquício do

entendimento de que para mulher correspondem apenas profissões que se associam à condição de mãe e dona de casa.

A aceitação dessa idéia, e as reservas tácitas sobre a ação de professores na educação de crianças pequenas, provavelmente, levaram ao predominante ingresso de mulheres no magistério, particularmente de crianças pequenas que hoje a Lei de Diretrizes da Educação Nacional denomina de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Almeida (1998, p. 23-24), “a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos da missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse”. Para Vidal e Carvalho (2001, p.212), essa feminização já acontecia nas primeiras décadas do século XX. As autoras comprovam que, em 1920, havia uma maioria de mulheres entre os docentes das séries iniciais.

Não há como negar a afirmação da profissionalização feminina pelo exercício do magistério, apesar da profissão docente para mulher ter surgido marcada pelo estereótipo da domesticidade e maternidade. O magistério era, pois, para as mulheres, uma possibilidade de acesso ao espaço público, no dizer de Almeida (1998, p. 22), era a conquista de “algo mais do que aquilo que lhes concedia o poder masculino”. Certamente, com o magistério, as mulheres caminhavam a passos miúdos para a ruptura com o seu retraimento do âmbito público.

Observamos, nesta exposição, vários nexos que constituíram o que se dizia ser a essencialidade, a natureza feminina, e, ao mesmo tempo, apreendemos indicadores rebeldes à essa essencialidade centrada em funções biológicas, parametrada pela maternidade, domesticidade e qualidades emocionais. A mulher que luta por sua afirmação no tecido social amplo, não apenas doméstico, que se afirma e até se encanta com suas qualidades emocionais e que, também, se realiza por suas capacidades cognitivas, executivas, políticas, enfim, essa mulher apontava uma essencialidade social, cultural e histórica em andamento na sociedade brasileira. Na mulher como em todos os sujeitos, o histórico e o natural se dão como síntese.

## CAPÍTULO II

### **A infância ignorada e a criança como ser de direitos**

*Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las, enquanto sujeito de direitos, se desejamos construir uma pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância? [...] Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos e silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança?*

(Zilma de Oliveira)

Para compreendermos as concepções de professores e pais em relação a práticas voltadas para as crianças, torna-se necessário entendermos questões referentes à criança e à infância, como também políticas de atendimento à infância, até então desenvolvidas no Brasil.

## **2.1 A especificidade da infância como construção histórico-cultural**

Para melhor caracterizar a educação infantil podemos partir do conceito de infância, que difere do conceito de criança, como bem definem Sarmiento e Pinto: “[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII” (SARMENTO e PINTO apud FRANCO, 2002, p. 101).

Rousseau (1999) defende a infância como um momento específico. Para ele, o adulto deve saber quais são os sentimentos, os pensamentos e os interesses das crianças, para não impor-lhes os seus. Na introdução do *Emílio* (p.XVII), o prefaciador Michel Launay sintetiza a mensagem do autor sobre a educação da criança: “podemos esquecer todos os pormenores do livro, mas o reencontraremos por nós mesmos desde que tenhamos compreendido estas palavras: respeitar a natureza e a liberdade da criança”.

No livro II da mesma obra, Rousseau (1999, p.69) reforça o lugar da infância na história da vida e sua especificidade, quando diz que “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Reitera, em vários momentos da obra, o lugar diferenciado da infância na vida do homem, assim como a especificidade de cada uma das fases de desenvolvimento: “A natureza determina que as crianças sejam crianças antes de serem homens”. Assim, cada fase de desenvolvimento - infância, adolescência, vida adulta e velhice, tem características distintas que devem ser respeitadas (ROUSSEAU, 1999, p. 261).

O que Rousseau defende, também, é que os adultos façam da criança um homem – o que já significa considerar que ela não é um ‘adulto em miniatura’- e que os adultos deixem a criança ser criança, de modo que a infância aconteça, pois ela é o que há de melhor nos homens. A educação da criança segundo a natureza não significa para ele deixar a criança à própria sorte, mas à ação da natureza, sob o acompanhamento vigilante do preceptor. Segundo a interpretação de Oliveira (1989, p.173) sobre esta questão, Rousseau compõe para a criança:

[...] um mundo triangular, resguardado da ordem social: a natureza, que tem meios para fortalecer e levar a criança ao seu bom termo; a criança mesma, que deixa falar a natureza cujas leis não devem nunca ser contrariadas; o

preceptor, perspicaz e atento ao diálogo criança-natureza, uma espécie de avalista cuidadoso desse diálogo (OLIVEIRA, 1989, p. 173).

Rousseau reconhece que o homem é um ser composto de aspectos biológicos e sociais. Os aspectos biológicos estariam vinculados ao estado da natureza, que necessariamente é boa. Os aspectos sociais constituem modificações (boas ou más) que o estado social opera sobre o estado natural do homem. No primeiro livro do *Emílio*, ele diz: “Tudo está bem quando sai das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (1999, p.07). Com Rousseau, a infância passa a ser considerada como o momento do desenvolvimento humano em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural. Com suas idéias, Rousseau atacou criticou a educação do seu tempo, principalmente ao afirmar que a infância não era um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma, chamando a atenção para as necessidades da criança e para as condições de seu desenvolvimento.

Não se trata pois, de ver a criança/infância apenas como um dado biológico, fragmentada, descontextualizada, mas sobretudo considerar a dinâmica histórica, social e cultural em que a criança se encontra efetivamente:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. Um conjunto de experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância, e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR.2004, P.31).

Desse ponto de vista, pensar a criança é também pensá-la como sujeito histórico, em suas amplas relações sociais.

Ariès (1981, p. 157), no seu estudo sobre a história social da criança e da família na década de 70 do século passado, nos permite ver que o “sentimento de infância” construiu-se historicamente. Nessa obra, o autor dá uma mostra da trajetória de como foi sendo construído o sentimento de infância, que “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”.

A pesquisa de Ariès (1981) mostrou que as crianças, até o século XVII, eram tratadas como se não tivessem características nem necessidades próprias, isto é, indica a ausência de uma particularidade da infância. O autor defende que a criança era também, em determinados momentos, considerada “santa”, um ser transcendental, um “anjo”, representado após sua morte.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática (ARIÉS, 1981, p.56).

Para ele, somente a partir do século XVI, através de retratos, surgem as representações de crianças vivas tal como se apresentavam naquele momento da vida.

Segundo o autor, é possível verificar formas diferenciadas na iconografia da época, onde as crianças são retratadas com as características físicas e vestimentas de adultos, apenas reproduzidos numa escala menor. Consideradas como tais, as crianças acompanhavam os adultos em todas as suas atividades, até mesmo nas orgias. As brincadeiras relacionadas ao sexo eram uma prática comum da época. Quanto a isso, Áries (1981, p.10) afirma que mal a criança adquiria um desembaraço físico já era misturada aos adultos, tendo sua infância reduzida ao primeiros anos de vida, ou seja, ao período mais frágil de vida, especificamente quando ainda dependia do adulto para realizar suas atividades básicas. Assim, “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...]”. Sendo assim, toda aprendizagem da criança era garantida pela convivência desta com os adultos.

Neste período histórico, não havia os cuidados necessários à idade, fazendo com que muitas crianças não sobrevivessem. A convivência com a mortalidade infantil, extremamente alta, fazia com que a morte de crianças fosse considerada natural. Quando a criança sobrevivia, aos 6 ou 7 anos, tornava-se companheira natural do adulto, como já foi citado acima.

Ainda na Idade Média, a criança passa a ser considerada fonte de relaxamento e distração para o adulto. Surge, então, o sentimento de “paparicação”, que se originou no seio da família. “Originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças - mães ou amas” (ARIÉS, 1981, p. 158).

De acordo com Ariés (1981), no fim do século XVI, algumas pessoas, a exemplo de Montaigne, criticaram o “despudor” com que os adultos tratavam as crianças. Essa crítica se estendeu ao século XVII.

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não tem ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (MONTAIGNE APUD ARIÉS, 1981, p.159).

A “repugnância” em torno do tratamento de paparicação dispensado à criança deu origem a um sentimento contrário à paparicação, proveniente de eclesiásticos, homens da lei, ou de um maior número de moralistas do século XVII que, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância e recusavam-se a considerar a criança como brinquedo encantado. Advogavam que era preciso, ao mesmo tempo, preservar e disciplinar as crianças. Para isso, as crianças eram retiradas do mundo dos adultos e submetidas a um período de “preparação”, realizado em escolas, às quais Ariès diz serem uma espécie de quarentena: enclausuramento das crianças, comparado ao dos loucos, dos pobres e das prostitutas, o que hoje chamamos de escolarização (ARIÉS, 1981).

A hostilidade ao sentimento de paparicação e o novo sentimento de infância, moralização, que Áries vê desenhar-se no século XVII, inspirou toda a educação até o século XX. O apego à “ infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. [...] tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação”(ARIÉS, 1981, p.162-163).

É importante ressaltar que o caminho traçado por Áries sobre o sentimento de infância evidencia que, na sociedade moderna, a particularidade da infância iniciou-se pela criança nobre e filhos da alta burguesia. As crianças do povo continuavam, por muito tempo, indiferenciadas em sua condição de infante.

Embora Ariès defenda o surgimento de um sentimento de infância só a partir do século XVII, Kuhlmann Jr. nega a inexistência de um sentimento de infância em tempos antigos, especificamente na idade média, apelando para o testemunho de livros de Riché e Bidon:

Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na biblioteca nacional francesa, 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época. (...) Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância da idade média (KUHLMANN JR., 2004, p.22).

Oliveira (1989) discute a historicidade da infância e defende o movimento de duas categorias que podem explicar a infância: a categoria simples e a categoria concreta, que em épocas históricas determinadas ou para classes sociais distintas, podem ser predominantes ou concomitantes.

A infância explicada pelo dado biológico, da natureza, ou seja, significada pela imediatidade do corpo imaturo, seria a referência da categoria simples de infância. Esta idéia sobre a infância como um “dado da espécie” talvez se explicita, segundo a autora, pela observação empírica do biológico, ou seja, o pequeno homem em sua incompletude maturacional.

O dado biológico, o dado natural, está na raiz do movimento de maturação, quanto na raiz de explicações que se dão da infância. Aquele dado revela-se na criança, mostrando muito mais seu lado natural pelo empírico do que revelando sua natureza social, histórica, só descoberta pelo exercício do pensamento. Evidentemente, o biológico pactua com os sentidos, exibindo sua objetividade no próprio corpo da criança e deixa, ao pensamento, a descoberta de suas determinações sociais (OLIVEIRA, 1989, p. 72).

O fato de se pensar a infância apenas como fenômeno natural, como dado da espécie, alinhado ao biológico foi durante muito tempo, a forma de se apreender ou representar a infância. Partindo deste entendimento, segundo Oliveira (1989, p. 84) mostrava-se possível entender a infância como algo extensivo a todas as crianças, fora da perspectiva das desigualdades sociais que incidem nos homens, principalmente nas sociedades divididas em classes. A infância sob essa referência seria assim: (a) “fenômeno universal – todos os homens têm infância; (b) fenômeno natural – a infância constitui um momento do ciclo vital; (c) fenômeno eterno – existe enquanto existirem homens”.

Entretanto, continua a autora, a partir do reconhecimento do lugar próprio que a sociedade, num movimento de longa duração, foi destinando à criança, de modo a oferecer-lhe práticas educacionais específicas, vestuário, alimentação, livros, costumes morais, tratamentos médicos, entre outros modos de cultura, também específicos, nesse momento, explicar a infância apenas pelo dado biológico, como categoria simples, torna-se insuficiente, a-histórico, ideológico. Nesse momento, a categoria que explicaria a infância é a categoria concreta, considerando-se a relação e a força da construção social, cultural sobre o dado natural. Pensar a infância como categoria concreta implica considerar a criança em constante relação com a sociedade:

Considerar a natureza social do homem, no caso específico da criança, significa pensar a criança na relação com a sociedade, com os bens e valores produzidos socialmente, com as novas necessidades que vão se criando para realizar tanto a criança que essa sociedade requer, quanto a sociedade pedida por esse novo homem (OLIVEIRA, 1989, p. 74).

Notemos nesta incursão sobre a infância, que hoje, mesmo reconhecida e considerada a sua especificidade, como é comum nos discursos oficiais, muitas crianças não vivem sua condição particular, ou seja, continuam a ser tratadas sob a categoria simples de infância. Como diz Oliveira, “com a categoria concreta da modernidade, afirma-se a particularidade da infância, mas nega-se essa condição a multidões de crianças das classes subalternas e marginalizadas que só são crianças pelo estágio de maturação que atravessam” (OLIVEIRA, 1996, p.246).

Este fato nos faz compreender que a composição da infância tanto como categoria simples quanto como categoria concreta coexistem num mesmo tempo e espaço.

## **2.2 Incursões sobre a infância no Brasil**

Para Kuhlmann Jr. (2004, p.22), no Brasil, no século XVI, já havia sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, com a iniciativa dos jesuítas, ao desenvolverem escolas de catequese para os pequenos índios ou na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, programa educacional que estabelecia classes separadas por idade.

Farias (2005, p.37), em estudos sobre a infância e educação no Brasil nascente mostra que a criança era considerada “santa”, associada a um pequeno Jesus, por isso eleita pela Companhia de Jesus como alvo da sua educação centrada no educar para a fé católica e para a submissão. Observe-se a relação dessa idéia com as primeiras representações das crianças em Ariès: a criança anjo, menino Jesus, Nossa Senhora menina.

A autora defende, também, que no Brasil escravocrata, a população infantil era dividida em dois grandes grupos: a criança da casa-grande e a criança escrava, tratadas conforme suas respectivas condições social e econômica.

A criança da casa-grande “era considerada anjo, até os cinco anos de idade. Perdê-la não significava tristeza, mas consolo. Quanto mais filhos morriam em tenra idade, os pais vislumbavam, para o futuro, uma feliz e certa entrada no ‘reino dos céus’, pela mão de seus filhos anjinhos”. Dos cinco aos dez anos de idade, a criança da casa grande era vista como ‘menino-diabo’, passando grande parte do seu tempo fazendo traquinagens, entre elas, judiando dos moleques escravos. A partir de nove ou dez anos já era considerado um adulto em miniatura, sendo inserido até mesmo em práticas sexuais (FARIAS, 2005, p. 39).

Já as crianças escravas recebiam um tratamento totalmente diferenciado, a começar pelo aleitamento materno. Por terem que alimentar as crianças da casa-grande, as mães

tiravam tal sustento dos próprios filhos. Quando completavam sete anos de idade, já eram iniciados no trabalho escravo. A infância lhes era negada.

Vale ressaltar que as crianças brancas, oriundas de famílias pobres, também não gozavam de privilégios, sendo muitas vezes abandonadas à sorte da rua por falta de meios de sobrevivência.

Para famílias menos abastadas, a criança, muitas vezes considerada como estorvo, era uma ameaça à própria sobrevivência dos pais, haja vista que estes necessitavam trabalhar para prover o seu sustento. Às vezes, não tendo como cuidar dos filhos os abandonavam à própria sorte ou provocavam o infanticídio.

Uma nova forma de se pensar a criança, no Brasil, teve a contribuição do movimento higienista que, preocupado com a mortalidade infantil decorrente da falta de cuidados dos pais quanto ao destino da prole, organizou a família em torno da conservação e educação das crianças, criando dois tipos de intervenção: a medicina doméstica, na família burguesa, e campanhas de moralização e higiene coletiva, para as famílias pobres (COSTA, 1983).

Foi neste âmbito que a educação e a conservação das crianças ganhou a importância que tem até hoje. Foi por esta via que os pais modificaram suas relações com os filhos e a família passou a ser vista, até períodos bem recentes, como local exclusivo de proteção e cuidados da infância (COSTA, 1983, p. 151).

Os higienistas acreditavam que só criando uma nova organização familiar se atenuariam a morte dos filhos, ou seja, as crianças receberiam do pai a proteção material e da mãe a iniciação à educação. Esse movimento reforçou o amor materno e a imagem da mulher-mãe-educadora. Com isso, as famílias foram incentivadas a conviver, cuidar e disciplinar os próprios filhos.

Aliás, esse sentimento de amor materno, referenciado pelos higienistas, segundo Badinter (1985, p.54), não havia antes de 1770, tendo se cristalizado a partir das idéias de Rousseau, com a publicação do *Emílio*, em 1762. “Foi Rousseau que deu um impulso inicial à família moderna, isto é, à família fundada no amor materno”. Antes disso, como defende a autora, a criança não tinha nenhuma importância na família, constituindo-se muitas vezes como transtorno.

De acordo com Badinter (1985, p.56), a teologia cristã, na figura de Santo Agostinho, via a criança como símbolo do mal, de “culpabilidade moral”. Esse pensamento vai de encontro ao pensamento de Rousseau, que defende que o homem nasce bom, a sociedade é quem o corrompe.

Em resumo, as considerações a respeito do sentimento de infância nos levam a compreender que não existe uma natureza infantil, mas acima de tudo, uma condição particular de ser criança, construída por fatores que vão do biológico ao social.

### **2.3 Dos primeiros passos da proteção à infância ao compromisso da lei**

Diante do abandono a que muitas crianças de classes desprivilegiada eram destinadas, por volta de 1726, foram criadas as “casas de expostos” ou “rodas”, que serviam de amparo à infância desvalida. Estas instituições, por se manterem precariamente, e em péssimas condições de higiene, agravavam profundamente os índices de mortalidade infantil, ensejando, como já citado, o movimento higienista, que tinha como meta o ideal da mulher-mãe.

Assim, a casa dos expostos, criada para atender àquela clientela, poderia ser considerada como uma das primeiras medidas tomadas – pela junção do público e do privado (filantrópico) –, em direção à infância, infância esta marcada na sua origem histórica, pela pobreza, pela clandestinidade em que foi gerada e pela fatalidade da maternidade explorada e escravizada (FARIAS, 2005, p. 47).

Durante muito tempo, a educação das crianças era responsabilidade da família, ou dos protagonistas do interior das casas de expostos, asilos e outras instituições que tinham como função unicamente a guarda de crianças de classes desfavorecidas, criadas a princípio com a expansão do trabalho feminino. Atualmente, principalmente com a LDB de 20 de dezembro de 1996, a educação das crianças ganha um estatuto nominal – educação infantil – e adquire expressão nas políticas públicas de educação, rompendo com o caráter assistencialista que predominou nessa atividade.

Essa nova posição galgada pela educação da criança pequena reconhece e encaminha a criança como sujeito de direitos na sociedade brasileira, à qual correspondem deveres do Estado. É respaldada por uma postura cidadã mais geral da sociedade, que se reflete no ordenamento legal do Estado brasileiro, a partir de sua Carta Magna de 1988, e em outros documentos oficiais já referidos.

O direito da criança à educação traz na sua operacionalização a necessidade de projetos pedagógicos consistentes e articulados. Exige que se reconheça e construa, na prática, a especificidade da educação infantil tratada, no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96), como primeira educação, com objetivos abrangentes que articulam

aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento da ação da família e da comunidade (BRASIL, LDB-LEI 9394/96, Art. 29).

Este novo desenho legal para a educação da criança estabelece que a criança tem direito a uma educação que vai além da recebida na família. Para isso, pressupõe um profissional com formação adequada e uma proposta pedagógica que considere as necessidades individuais da criança, bem como o seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social, além da consideração ao contexto sociocultural em que vive a criança. Assim, a referida lei modifica a concepção assistencialista que permeou, durante muito tempo, as instituições de educação infantil, quando seu objetivo centrava-se na guarda de crianças pobres, cujas mães assumiam trabalho fora de casa. Mesmo assim, percebemos que coexistem, em um mesmo momento, diferentes concepções para o encaminhamento institucional da educação infantil, ou seja, projetos com tendências mais assistencialistas e mais educativas, dependendo da classe social em que a criança está inserida.

Vale ressaltar que o assistencialismo constituiu-se numa das mais antigas funções atribuídas à educação da criança caracterizado pelo suprimento de cuidados e de proteção às crianças pobres, órfãs, abandonadas, sendo tais cuidados, mais tarde estendidos às crianças das mães trabalhadoras.

O processo de industrialização e urbanização e a postura moderna que particulariza e valoriza a criança como eixo da atividade da família levaram a iniciativas em prol da criança, ao longo da história.

Kuhlmann Jr. (1998), aponta que as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas, filhas de operários, datam do início do século XIX. Para o autor, embora com finalidade assistencialista, essas instituições já apresentavam preocupação com a dimensão educativa. Afirma que essas instituições tiveram como protótipo a criação do industrial Robert Owen, em 1816, de uma escola para filhos de operários de sua indústria, para seus próprios filhos e para a comunidade de New Lanark, na Escócia. Essa escola tinha uma classe que recebia crianças de 2 aos 6 anos de idade. Em Londres, em 1824, Samuel Wilderspin fundou a “infant school”, instituição para crianças de 2 aos 11 anos e, na França, em 1828, teriam sido criadas as “salles d’asile”, que depois mudaram o nome para escolas maternas.

No Brasil, na segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura, várias instituições de proteção à infância foram criadas para solucionar o problema do abandono de crianças na rua, a subnutrição e os altos índices de mortalidade infantil, como casa de expostos, rodas e creches.

Embora sejam bastante discutidas as influências das quais resultaram as instituições voltadas para a assistência e para a educação de crianças no Brasil, Kuhlmann Jr. (1998) apresenta três delas: a) a influência médico-higienista, que tinha na prevenção da doença um dos pontos principais de sua atuação; b) a influência jurídico-policial, cuja preocupação era com a legislação trabalhista e a assistência dos detentos menores (Patronato de Menores - 1909); segundo o autor, sob essa influência, as iniciativas educacionais, ao invés de protegerem e zelarem pela integridade física das crianças, tinham como função proteger a sociedade, uma vez que as crianças eram consideradas perigosas à ordem social; c) por fim, o autor refere-se à influência religiosa junto às classes trabalhadoras, através da igreja católica, tida como “a única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos” (KUHLMANN JR., 1998, p.95).

Para o autor, essas influências se articularam em nosso país, criando instituições e organizando congressos sobre o tema da assistência, da higiene e da educação. O movimento médico-higienista é visto como de maior peso, entre as influências que resultaram em ações junto à população de crianças e jovens.

Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (KUHLMANN JR., 1998, p.91).

O atendimento à infância brasileira em casas de expostos ou rodas, que existiu até 1974, tinha como finalidade atender filhos das classes populares cujas famílias não tinham meios para sustentá-los. Essas instituições atendiam a filhos ilegítimos, frutos de uniões ilícitas que a sociedade reprovava.

Na passagem do século XIX para o século XX, com o processo de urbanização e com o primeiro surto da industrialização no Brasil, grandes alterações ocorreram. Uma delas foi a transferência de famílias do meio rural para as cidades, em busca de melhores condições de vida, fato que levou muitas mulheres ao trabalho fabril, especificamente ao setor têxtil, e deixou muitas crianças sem os cuidados maternos. Essa nova organização social contribuiu de forma significativa para o aumento da mortalidade infantil, surgindo então a preocupação com a guarda da criança<sup>7</sup>. Com isso, são criadas as chamadas “salas asilo”, “creches”, localizadas

---

<sup>7</sup> Por se tratar apenas de enunciar a inauguração de creches no Brasil, não nos cabe, nesse trabalho, deslindar o processo de industrialização no Brasil. Há de se considerar, também, que a época da inserção da mulher na indústria é ponto de discussão entre vários autores. Aqui consideramos o primeiro surto da indústria, no final do século XIX.

próximas aos locais de trabalho das mães, para que as mesmas atendessem seus filhos. Essas instituições, criadas para atender filhos de mães trabalhadoras, preocuparam-se especialmente com o controle social e com os cuidados com a alimentação e a saúde. Como diz Loureiro,

Sem condição de cuidar de sua cria, vendo-se obrigada a trabalhar, muitas mães abandonavam seus filhos na rua (situação que se repete até os dias atuais). A esta circunstância, juntavam-se a pressão dos(as) trabalhadores(as) por melhores condições de trabalho e a ameaça do controle social, impulsionando a abertura das primeiras instituições voltadas para crianças de 0 a 6 anos. O cuidado relacionava-se com a preocupação de manter as crianças vivas, bem alimentadas e sadias. O controle social relacionava-se à necessidade de ‘guardar’ as crianças para evitar que elas ficassem na rua, enquanto suas mães trabalhavam (LOUREIRO, 2002, p. 50-51).

Consideramos, portanto, que a criança das classes trabalhadoras ao se colocar como problema, começa a ser vista e a ser atendida por instituições fora da família. O atendimento dispensado à criança não era reconhecido ainda como direito da criança e dever social, mas como caridade. Esse modelo predominou, no Brasil, até fins dos anos 20. Segundo Didonet (2001, p. 12), “durante bastante tempo, orfanato e creche eram quase sinônimos”.

Com o princípio filantrópico, custodial, as instituições não contemplavam conteúdos pedagógicos. Tal conteúdo surgiu na década de 30 do século XX, sob a inspiração do pedagogo alemão Froebel, que muito influenciado por idéias de Rousseau, se preocupava com o potencial educativo das crianças de baixa idade. Considera-se que o primeiro Jardim da infância foi criado por ele, em 1837. Para Froebel, a criança era comparada a uma sementinha que, se bem adubada e exposta a situações favoráveis do meio ambiente, desabrocha numa árvore completa, capaz de dar frutos saudáveis. Sendo assim, os professores eram “jardineiros” que deveriam cuidar dessas “sementes”. O recurso metafórico à natureza e o conteúdo de plenitude a se realizar parecem emprestar aos jardins de infância, que se consolidam posteriormente, uma imagem de alegria e felicidade, acostada à imagem romântica da infância feliz.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), no final do século XIX e início do século XX, também propagam-se novas instituições sociais na área de saúde e proteção à infância, a exemplo do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro – IPAI -, criado pelo médico e filantropo Arthur Moncorvo Filho, em 1899. Esta entidade multiplicou-se por todo o país, expandindo-se em 1922, em 22 filiais, oferecendo serviços de pré-natal, puericultura e higiene infantil, além de hospitais infantis, creches, jardins-de-infância, escolas elementares. Tinham como lema: “quem ampara a infância trabalha pela pátria”.

A iniciativa do IPAI, bem como a criação da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), também em 1899, a primeira creche para filhos de operários de que se tem registro, constituem para o autor um marco inicial da educação infantil brasileira.

Vale ressaltar que as creches, ao contrário das casas de expostos, não se destinavam a crianças abandonadas, mas àquelas cujas mães precisavam trabalhar. Essa instituição assegurava a guarda das crianças para que as mães não as abandonassem. Nesse sentido, era freqüente em congressos pan-americanos das primeiras décadas do século XX, que abordavam a assistência à infância, a recomendação de criação de creches junto às indústrias, a exemplo do 3º Congresso Americano da Criança e do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizados em 1922, no Rio de Janeiro (KUHLMANN JR., 1998, p. 54-55). Neste último, foram discutidas a educação moral e higiênica com ênfase no papel da mãe como cuidadora. Surgem também, nesse congresso, as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância (OLIVEIRA, 2002, p.97).

Com a primeira regulamentação do trabalho feminino no Brasil, em 1923, foi criado o Decreto nº 16.300, de proteção à mãe trabalhadora, estabelecendo, dentre outros direitos, a instalação de creches próximas aos locais de trabalho das mulheres. Essa obrigatoriedade foi reafirmada em 1932, com o Decreto nº 21.417-a, que regula as condições de trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Em 1943, o Decreto nº 5.452, que aprovou a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho –, determinou que as empresas com mais de trinta mulheres trabalhadoras deveriam ter um lugar para a guarda das crianças no período da amamentação (CAMPOS, 2001, p. 62).

É importante registrar que, com todas essas iniciativas em favor da proteção à infância pobre, a creche era vista por muitos como um “mal necessário” para a mulher pobre e trabalhadora, uma vez que o trabalho a afastava de suas obrigações de mãe.

Preocupado com a educação e o lazer da classe operária, na década de 30, Mario de Andrade, então administrador do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, criou Parques Infantis (PIs), nos bairros operários, para oferecer educação, recreação, alimentação, saúde e higiene às crianças. Com esta iniciativa este idealizador colocava em prática anseios do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, em 1932 preconizava para a sociedade brasileira uma educação que incluía a pré-escola.

Os PIs tinham como objetivo principal educar a criança, recreando-a, assegurando o direito da criança de ser criança, ou seja, favorecendo o exercício da especificidade infantil, considerando os aspectos físicos, intelectuais, culturais, lúdicos e artísticos. Esta perspectiva mantém-se nos nossos dias, conforme vemos na LDB 9394/96 (art. 29) e nos Referenciais

Curriculares Nacionais para Educação Infantil, indicando a não originalidade da recém criada lei.

É importante ressaltar que, com os PIs, Mário de Andrade inaugurou uma rede municipal de educação não-escolar para crianças menores de 7 anos, desarticulada da questão médico-sanitária e da trabalhista (direito da mãe trabalhadora), voltada, sobretudo, para a criança como ser cultural.

De acordo com Faria (1999, p.48), Mário de Andrade defendia a criança como consumidora e produtora de cultura. Essa concepção de criança era, para época, o que havia de mais avançado, considerando que, ainda hoje, muitos educadores não concebem a criança dessa maneira.

Já a criação de instituições pré-escolares privadas para as elites, os jardins-de-infância, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.84), tiveram “como principais expoentes, no Rio de Janeiro, a experiência do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877”. Para o autor, no setor público, foi criado em 1896, o jardim-de-infância, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, com propostas pedagógicas baseadas nas idéias de Froebel. Esta foi a primeira escola infantil pública do Brasil. Com isso, uma nova função é atribuída ao atendimento de crianças - mais ligada à educação do que ao assistencialismo.

Conforme Loureiro (2002, p.52),

[...] no Brasil, assim como em outros países do mundo ocidental, a exemplo da Inglaterra, França e Itália, a história das instituições de educação pré-escolar é marcada por uma bifocação (creches/pré-escola), cujo núcleo parece estar na dicotomia entre cuidar e educar. Enquanto as creches foram criadas visando o cuidar das crianças pobres, evitando que elas ficassem na rua, as pré-escolas, originalmente, constituíram-se como instituições de caráter educacional, visando o desenvolvimento cognitivo da criança.

Assim, a creche se encarregaria do cuidado das crianças, assumindo funções relacionadas a cuidados maternos e a pré-escola, dando-lhes contornos da escolarização, junto a crianças abastadas.

De acordo com Nascimento (2006, p.27), as crianças de classes abastadas eram educadas em suas próprias casas, por preceptores particulares, não tendo freqüentado escolas até o início do século XX, idéia esta contrária à exposta por Kuhlmann Jr.<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ver Kuhlmann Jr. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, 2004, p.83-84.

Após a 2ª guerra mundial, a pré-escola ganha contornos e estratégias bem delineadas na função compensatória de deficiências bio-psico-culturais. Seus programas requeriam um trabalho que compensasse as carências e deficiências da população pobre, considerada atrasada em relação ao padrão médio. Assim, a pré-escola com função compensatória assume a responsabilidade de diminuir os problemas existentes nas séries iniciais, tendo, agora, a centralidade no desenvolvimento cognitivo da criança.

Convém registrar que, decorrente da visão compensatória, surge a educação infantil preparatória, extensiva a todas as classes sociais, com a função de preparar a criança para o antigo primário, a partir de exercícios de prontidão, idéias estas ainda marcantes na educação infantil dos dias atuais.

Afora estas medidas, proliferaram outras iniciativas de proteção à criança, nucleadas no Departamento Nacional de Criança, em 1940; SAM - Serviço de Assistência à Menores, em 1941; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, em 1946; OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-escolar, em 1953, LBA- Legião Brasileira de Assistência, em 1974, dentre outras. Como podemos ver, estas medidas surgiram de forma esparsa em períodos sucessivos: Ditadura Vargas (1937-1945), a Redemocratização (1946-1964) e a Ditadura Militar (1964-1985).

Frente a iniciativas oficiais e de empresas em prol da criança, a sociedade civil e órgãos governamentais empenharam-se na luta para que o atendimento de crianças de 0 a 6 anos fosse reconhecido na Constituição Federal. Situavam-se, nessa luta, o movimento feminista e os movimentos sociais de lutas por creches. Assim, a educação de crianças menores de 7 anos começou timidamente a ocupar espaço na legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 / 71, explicitava no Capítulo II, do Ensino de Primeiro Grau, art. 19, Parágrafo 2º, que os sistemas de ensino velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternais, jardins da infância e instituições equivalentes.

A partir da Constituição Federal de 1988, novos encaminhamentos foram dados às políticas de atendimento à educação de crianças de 0 a 6 anos, agora norteadas como direito da criança como cidadão. Conforme este documento legal, a Educação Infantil em creches e pré - escolas passa a ser um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Esse documento ensejou a criação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reiterando o direito da criança a esse atendimento e contribuindo, de forma peculiar, para se ter um novo olhar para a criança, assegurando-lhe o direito à saúde, moradia, assistência, cultura.

É bom lembrar que esse documento, além de explicitar os direitos da criança e do adolescente, determinou “a criação dos Conselhos da Criança e do adolescente e os Conselhos Tutelares, cuja responsabilidade consiste em traçar diretrizes políticas e zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes” (CARVALHO, 2003, p.69).

Reafirmando o direito à educação no Brasil, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei nº 9394/96) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (art. 21), tendo como finalidade atender às especificidades do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, evidenciando a necessidade de se considerar a criança em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual e social) para promover o seu desenvolvimento integral (art. 29). Neste sentido, a lei propõe, em seu art. 30, que a Educação Infantil seja oferecida em creches (para crianças de zero a três anos de idade) e pré - escolas (para crianças de quatro a seis anos de idade). A lei estabelece que essas instituições devem ser administradas pelas Secretarias de Educação e não mais pelas Secretarias de Assistência e Promoção Social. Apesar dessa determinação, as creches do Estado da Paraíba ainda permanecem na dependência da Secretaria de Assistência e Promoção Social, atualmente chamada de Secretaria de Desenvolvimento Humano. Até que ponto essa vinculação ainda revela o assistencialismo?

Ainda na década de 90, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI/1998-, que se constituem num conjunto de sugestões para professores de creches e pré-escolas. Segundo Leite Filho (2001, p.41), “esse documento significou um retrocesso no processo que vinha se dando no Brasil de o governo, com a participação da sociedade civil, construir uma política de educação para as crianças pequenas”. Isso significa dizer que o RCNEI foi elaborado sem o aporte popular ou como diz Haddad (2001 apud CARVALHO, 2003, p.79), “ocorreu à revelia das instâncias de educação infantil [...]”. Além disso, embora o documento não seja mandatário, tem representado, para muitos, uma “camisa – de - força”.

De acordo com Carvalho (2003, p.82), esses referenciais ignoram a especificidade dessa fase da infância, em que a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade são preponderantes. Dessa forma,

apresentam um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e o afeto; o objetivo sobre o subjetivo; o conhecimento sobre a vivência e a experiência; o abstrato sobre o concreto; o produto sobre o processo; a fragmentação sobre a globalização; o pensamento sobre a expressão.

Mesmo com o avanço nas políticas educacionais até então mencionadas, continua-se a apontar a ausência de uma política global mais coerente, sendo criado, para isto, o Plano Nacional de Educação – PNE/2001, acrescido a este um capítulo sobre a educação infantil. Em conformidade com esse documento, é criada, em 2004, a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, que preconiza entre muitos aspectos, a garantia do desenvolvimento integral da criança, a partir de projetos que atendam à especificidade da formação humana nessa fase da vida, superando a visão adultocêntrica em que a criança foi concebida. Essa política explícita, também,

a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006, p.10).

Vale ressaltar que com os desdobramentos dos objetivos citados, o MEC publica o documento “Por uma política de formação do profissional”, que preconiza a necessidade e a importância do profissional qualificado para lidar com esse nível de ensino, almejando, com isso, a qualidade da educação infantil.

Em consonância com as políticas até então destinadas à educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), apresenta o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” - 2006 -, cujo objetivo constitui-se em “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil[...]” (BRASIL, 2006, p. 8). Esses parâmetros defendem, ainda, a criação de uma base nacional comum, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais levando em consideração as diferenças e diversidades culturais.

Com esse propósito, o referido documento, traz alguns aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para esse nível de ensino, tais como:

as políticas para a educação infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infra-estrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (BRASIL, 2006, p.43).

Em relação ao profissional da educação infantil, o documento é enfático quando defende como um importante indicador de qualidade inquestionável a formação específica do professor.

Para a efetivação da melhoria de qualidade na educação infantil, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil”, de acordo com Política Nacional de Educação Infantil, reafirmam as competências e responsabilidades dos órgãos federais, estaduais e municipais para com esse nível de ensino.

A despeito das políticas acima citadas terem preconizado um novo olhar para a educação infantil, é salutar considerar que muitos desses discursos legais já se faziam presentes na década de 30, quando Mario de Andrade defendia a idéia de que as crianças tinham necessidades e características próprias que deveriam ser respeitadas e valorizadas. Faria (1999) defende o projeto dos Parques Infantis de Mario de Andrade, anteriormente citado, como uma proposta atual e ideal, haja vista que o referido projeto foi norteado pelo respeito ao direito de ser criança, pelo brincar e pela diversidade de atividades culturais como partes essenciais no desenvolvimento integral da criança, bem como a socialização criança-criança, criança-adulto e das relações sociais com a família.

Para efetivação dessa proposta, Maria de Andrade defendia, para o educador, uma formação pedagógica e cultural que lhe favorecesse a compreensão da especificidade da criança e a importância do lúdico no seu desenvolvimento.

Mesmo entendendo que estas políticas tenham sido decisivas na assistência à criança, não se pode negar que muitas têm vivenciado um atendimento precário, de cunho assistencialista, caracterizado por um atendimento restrito às concessões outrora defendidas pelos higienistas, ou pelo atendimento unicamente preparatório, referenciado na escolaridade posterior.

O olhar para educação infantil como função preparatória, embora não esteja explicitamente clara nos documentos oficiais, tem-se evidenciado na nova política do governo Lula, quando defende a “Provinha Brasil”. “Provinha” esta que tem como objetivo avaliar a alfabetização de crianças de 6 a 8 anos de idade. Contrapondo-se a esse recurso, acreditamos no caráter processual da avaliação da criança, desconsiderada nessa proposta<sup>9</sup>. Uma avaliação com esse propósito não deve considerar apenas a assimilação de conteúdos por parte das crianças, mas, sobretudo, a capacitação dos professores e a infra-estrutura da escola.

---

<sup>9</sup> Ver SOUZA, Glória Maria Leitão. *Avaliação na rotina pedagógica da educação infantil: um olhar para as linguagens exploradas na sala de aula da pré-escola*. 2007.

Talvez seja precipitada uma crítica a respeito dessa nova proposta para educação, mas não estaria essa proposta incentivando o aspecto cognitivo em detrimento de outros aspectos preconizados na lei? Não seria esse um vestibulinho? Não seria esse um incentivo à educação infantil como função preparatória?

Com base nisso, entendemos persistir ainda uma indefinição de funções nesse nível de educação. Nesta perspectiva, entendemos inexistir a educação infantil enquanto objetivos próprios, ou seja, a pré-escola não possui um objetivo em si mesmo, seu objetivo está focado exclusivamente na escolarização futura.

O conteúdo romantizado do lema “a educação infantil é a base para o ensino fundamental” tem se tornado um terreno fértil para se entender a educação infantil como um cursinho preparatório como se entende o ensino médio. Essa proposta nos parece uma reprodução ou reafirmação do caráter propedêutico da pré-escola compensatória da década de 70, que se baseava na teoria da privação cultural. Neste caso, o projeto da educação infantil assume como objetivo principal a preparação para as séries iniciais do ensino fundamental, direcionando todas as diretrizes pedagógicas para a formação de habilidades necessárias para isto.

Por outro lado, a educação infantil não pode ser considerada substituta das mães, o que acarreta uma confusão de papéis dos profissionais que atuam neste nível de ensino, exigindo-se apenas que saibam cuidar adequadamente do bem-estar físico das crianças.

Este modelo familiar/materno nega a profissionalização de professoras, sendo-lhes exigidos apenas a transposição de competências maternas. Em síntese, a educação infantil não deve substituir a família nem antecipar práticas de escolarização, que privilegiem mais o sujeito-aluno do que o sujeito-criança.

Com todas essas conquistas e percalços em torno da educação infantil no Brasil, vozes de todas as partes do país têm se mobilizado para que se faça valer o que tantas políticas preconizam. A exemplo disso, o MIEIB – Movimento Interfóruns da educação Infantil do Brasil -, vem, desde 1998, lutando pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade.

O MIEIB é constituído por 23 Fóruns Estaduais integrados por diversas entidades, órgãos e pessoas que lutam pelo direito à educação infantil. É um movimento suprapartidário, que se constitui num espaço de discussão e articulação entre fóruns de educação infantil, tendo como bandeiras de luta:

- ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas; melhoria da qualidade do atendimento;
- integração das instituições de educação infantil públicas e privadas aos sistemas de ensino;
- estabelecimento de normas para o funcionamento e regularização das instituições;
- destinação de recursos públicos e adequados para a educação infantil;
- formação e valorização dos profissionais da educação infantil;
- implementação de proposta pedagógica elaborada de forma democrática e participativa pelas instituições de educação infantil;
- controle social da implantação do FUNDEB .

O Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB), foi instalado em 12 de setembro de 2005, pela iniciativa da professora Adelaide Alves Dias, que já fazia parte do fórum do Rio de Janeiro. Hoje, o fórum é constituído de representantes da SEEC-COEB, UFPB OMEP, Conselho de Assistência, Aldeias S.O.S, Conselho Tutelar, Sindicato das Escolas Particulares, Núcleo de creches, UEPB, UNDIME, Pastoral da Criança, Secretaria de Saúde.

Embora ultimamente tenha havido um reconhecimento crescente da importância da educação infantil, com a multiplicidade de políticas em prol desse nível de ensino, o atendimento em creches ainda enfrenta graves dificuldades em todos os aspectos.

Ainda em relação à precariedade em que se encontra a educação infantil, é sabido que muitas crianças sequer têm acesso a esse nível de ensino. Quanto a isso recorremos a entrevista dada ao jornal Correio da Paraíba pela professora Adelaide Alves Dias que denuncia:

A realidade da educação infantil no Estado, em especial as creches, é de um cenário preocupante. Na periferia, o número é precário. Muitos professores ainda não possuem o ensino médio e parte das instituições privadas ainda não são regulamentadas. [...] a procura de famílias por uma vaga em creches é grande (CORREIO DA PARAÍBA, 05 de agosto de 2007).

Acreditamos que este fato nos aproxima da realidade de grande parte das creches brasileiras.

Diante de tudo que foi exposto neste capítulo, é possível perceber que hoje, após 11 anos da promulgação da LDB – lei 9394/96, as creches públicas, que durante muito tempo serviram de combate à pobreza e a mortalidade infantil e as pré-escolas com caráter

exclusivamente preparatórias, continuam vivas. Isso significa que muita coisa ainda precisa saltar das páginas da lei para a dinâmica viva da sociedade.

# CAPÍTULO III

## **Um desenho da educação infantil através do discurso das professoras e famílias usuárias da creche**

*Ser mãe seria um ponto chave para se ensinar em creche, porque assim, se a professora fosse mãe seria assim... mais, seria uma coisa mais completa porque você se preocupa como mãe com aquela criança. Se torna mais fácil, se você agir como mãe, está entendendo? [...] o que eu quero pros meus filhos, eu quero pra eles.*

(Professora 05)

A oferta de educação infantil em creches, no Estado da Paraíba, é rarefeita, podendo ser indicativa da complementaridade legal das competências dos Estados e Municípios frente a essa oferta e, principalmente da atribuição prioritária dessa competência aos Municípios (LEI 9394/96, art.11). Em toda a unidade federada (Estado da Paraíba), com seus 223 municípios, há apenas 56 creches mantidas pelo Estado, após transferência de unidades dessa educação para o poder municipal. Em Campina Grande- PB, 8 (oito) creches compõem a rede estadual. A oferta desse nível de educação aí se expande com a iniciativa municipal, que mantém em sua rede, aproximadamente, 20 (vinte) unidades de educação infantil, além da oferta da rede privada.

Chama a atenção, ao consultarmos documentos oficiais das creches mantidas pelo Estado, no Município de Campina Grande, o percentual de professoras não capacitadas para o trabalho com a educação infantil, ou seja, 22,8% das professoras não cursaram nem o ensino médio.

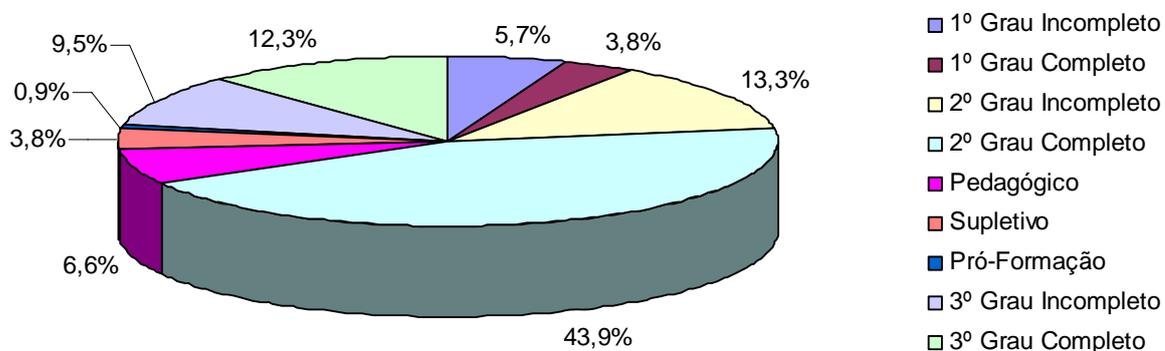


GRÁFICO 1: Percentual de escolaridade dos educadores das creches estaduais oferecidas em Campina Grande – PB – 2004.

Fonte: SEEC – PB (Secretária do Estado da Educação e Cultura da Paraíba)

Em relação à creche pesquisada, esse percentual sobe para 29,5%. Esses dados, ainda que genéricos e um tanto desatualizados, são elucidativos da distância entre a formação dos educadores atuantes no espaço público e o nível de qualificação normatizado atualmente pelos documentos legais.

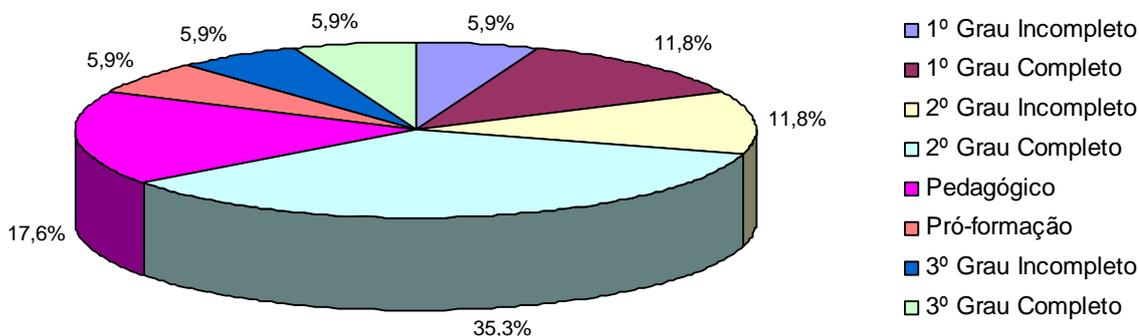


GRÁFICO 2: Percentual de escolaridade dos educadores da Creche “Mundo da Criança” – 2004.  
Fonte: SEEC – PB (Secretária do Estado da Educação e Cultura da Paraíba)

A creche pesquisada, doravante chamada “Mundo da Criança”, está situada em um populoso bairro residencial. Foi fundada em dezembro de 1994, na época, sob a dependência administrativa da Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado da Paraíba. Hoje esta secretaria denomina-se Secretaria de Desenvolvimento Humano e em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura /Coordenação da Educação Infantil, têm a creche “Mundo da Criança” sob sua competência.

A instituição atende 80 crianças com idades que variam de 02 a 06 anos, distribuídas nas turmas Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II. Funciona em tempo integral, de 07 às 17 horas, de segunda a sexta-feira, de acordo com o calendário escolar do Estado. Em relação ao quadro funcional, a instituição dispõe de uma coordenadora, dez professoras, duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha, cinco vigias, quatro agentes de serviços gerais, uma lavadeira e uma engomadeira.

O espaço físico da creche dispõe de duas salas de aula amplas e arejadas, que são revezadas entre as professoras, uma vez que a referida creche atende quatro turmas. Outras dependências da creche são: um espaçoso refeitório, que também é utilizado para realização de atividades pedagógicas que envolvem muitas crianças; uma secretaria; um almoxarifado; uma brinquedoteca; um dormitório com 30 leitos; uma rouparia; uma área de serviço; um jardim interno; um sanitário com cinco vasos apropriados à idade das crianças; um banheiro com cinco chuveiros, onde as crianças tomam banho conjuntamente; dois banheiros para

adultos; uma cozinha com despensa; um pátio com um parque infantil e uma pequena área coberta para a realização de atividades recreativas.

A creche pesquisada apresenta-se em boas condições de funcionamento, dispondo de espaços ao ar livre, que possibilitam atividades de movimentação ampla, assim como a convivência espontânea em brincadeira, todas sob significativo conforto ambiental e segurança. O mobiliário e os espaços destinados às atividades de sala foram arquitetadas para favorecer a maior autonomia e independência das crianças. A creche estudada também mostra-se bem assistida por serviços básicos da creche: alimentação, vestimentas, higiene.

### **3.1 Professoras propostas pela lei e professoras reais das creches**

A nova regulamentação da educação infantil no Brasil alargou a formação do professor feita no ensino médio, para o ensino superior, refletindo a necessidade de bases mais amplas para o trato da criança nesse nível de ensino. A lei 9394/96 normatiza que a educação infantil, em complementação à ação da família e da sociedade, proporcione condições adequadas ao desenvolvimento integral da criança, levando em conta os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29). Em sintonia com o proposto na referida lei, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001, p.36) reitera que os profissionais da educação infantil sejam “altamente qualificados”, dada a sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estabelece um prazo de cinco anos durante o qual se complementaria a formação específica em nível médio (modalidade normal), para todos os professores e, de dez anos, para a formação em nível superior, de pelo menos 70% dos professores.

A lado da política de formação vêm sendo discutidas e implementadas a que vise a superação de dicotomias que vêm incidindo nesse nível de educação, ao longo de sua história, especialmente o cuidar/educar como objetos da educação infantil.

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e o mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência (BRASIL, 2001, p.34).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, que apresentam o cuidar e o educar como indissociáveis, logo defendem a superação dessa dicotomia, considerando direitos e necessidades da criança:

[...] as relações educativas na instituição da educação infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2006, p.17).

Ora, pôr relevo a indissociabilidade do cuidar/educar e insistir na superação dessa dicotomia significa colocar em destaque uma formação mais bem cuidada do profissional da educação infantil, logo, a superação de níveis mais elementares de sua formação.

Apesar da exigência da formação superior para o educador da criança de 0 a 6 anos, na unidade pesquisada ainda se constata a falta da titulação convencional para esse nível de ensino. O Quadro 01, abaixo, indica esse descompasso:

#### QUADRO 01

##### Formação das professoras da Creche “Mundo da Criança”

<b>Formação</b>	<b>Nº de professoras</b>	<b>Código das professoras</b>
Curso fundamental	02	P2, P10
Curso médio	02	P3, P7
Magistério	01	P1
Curso superior	05	-
Pedagogia – educação infantil	01	P9
Pedagogia – outra habilitação	03	P5, P6, P8
História	01	P4
<b>Total</b>	10	-

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2007

À metade das professoras com formação superior, contrapõem-se percentuais com nível médio e mesmo com nível fundamental. A entrada desses profissionais na creche ocorre em momentos anteriores às exigências atuais de formação e, portanto, à época na qual a visão custodial da educação infantil era dominante? Considerando-se que o tempo máximo de serviço das professoras na creche pesquisada é de sete anos (Quadro 02), concluímos que a

entrada de todas as profissionais dessa creche é posterior à LDB, evidenciando-se o fosso entre exigências oficiais e efetiva prática institucional.

#### QUADRO 02

##### Tempo de serviço das professoras na Creche “Mundo da Criança”

<b>Tempo de serviço</b>	<b>Nº de professoras</b>	<b>Código das professoras</b>
1 ano	02	P8, P10
2 anos	02	P7, P9
3 anos	03	P2, P3, P6
4 anos	01	P5
6 anos	01	P1
7 anos	01	P4
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>-</b>

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2007

Por sua vez, a própria formação superior que alguns professores têm, parece carecer da especificidade que a educação infantil requer. Enfim, a formação inicial para a educação infantil, na creche pesquisada, mostra um quadro preocupante de recursos humanos.

Na instituição pesquisada, constata-se também o desvio de função, aqui entendido como processo pelo qual o profissional ingressa na função de serviços gerais e é remanejado para a função de professora. Este remanejamento, longe de mera rotina, representa uma improvisação de professoras e atesta o descaso com a formação necessária à educação infantil, conseqüentemente, com a função desse nível de educação.

#### QUADRO 03

##### Situação funcional das professoras da Creche “Mundo da Criança”.

<b>Cargo de origem do contrato</b>	<b>Função atual</b>	<b>Nº de professoras</b>	<b>Código das professoras</b>
Professora	Professora	06	P1, P4, P5, P6, P7, P9
Serviços gerais	Professora	04	P2, P3, P8, P10
<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>10</b>	<b>-</b>

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2007

A improvisação de professoras tem incidido no magistério em diversos momentos históricos, seja por falta/insuficiência de instituições formadoras, seja por ingerências político-clientelistas que, durante muito tempo, garantiram ao leigo o exercício do magistério, seja, ainda, no caso da educação infantil, pela assimilação mãe/professora.

O desvio de função, que antes qualificamos como improvisação, é explicado no discurso de professoras da unidade pesquisada:

[...] Aí quando eu cheguei aqui, cheguei como serviços gerais, aí eu sempre dava uma olhadinha nas crianças, sempre dava uma ajudadinha por fora. Aí dona Feliciano me botou pra ficar como auxiliar, como educação para cuidar das crianças (P2, questão 01).

Fiz o concurso pra auxiliar de serviço. Passei e atuei como professora, assim que cheguei, porque a coordenadora viu o meu trabalho [...] com os meninos, como eu tinha o controle na sala de aula [...] Foi assim...ela me aproveitou (P8, questão 01).

Eu cheguei aqui com outra função, aí pela observação é que a gente entra [na função de professora]. Em creche, ninguém venha dizer que entra direto não...eu acho que só aquelas que já vêm de outras pra ocupar logo [a função de professora] (P10, questão 01)

O conteúdo manifesto dessas declarações leva a compreender critérios para o exercício da função de professoras na instituição: o fazer cotidiano observado, o desempenho disciplinador junto ao grupo de crianças. O conhecimento específico para o trato com a criança parece diluir-se na cooperação cotidiana, no cuidado imediato, na prática controladora, chamando atenção para a insignificância da formação específica como critério para o desempenho educacional com as crianças. A instituição deixaria sob responsabilidade pessoal a superação da falta de formação desses profissionais? Assumiria coordenar a formação desses sujeitos na própria prática?

O último discurso chama a atenção para a generalidade do uso da improvisação de professoras, nas creches. A improvisação estaria cristalizada. A quem interessaria essa improvisação viabilizada pelo desvio de função? A impressão é que tudo depende de necessidades da creche, ou de pessoas, longe, pois, de legítimas necessidades educacionais.

Admitir como critério para o desempenho docente a prática do cuidar, destituído de bases teóricas e aceitar o mínimo de formação para o trabalho educacional com as crianças pequenas, parece aproximar a instituição pesquisada às salas de asilos do século XIX, no Brasil, em que prevalecia a guarda de crianças, o cuidar delas.

Para as profissionais remanejadas da função original, essa improvisação representa mudança de status, não uma ascensão salarial, pois formalmente permanecem como assistentes de serviços gerais.

[...] Ser professora pra mim é um orgulho muito grande [...] porque eu trabalhava na limpeza de serviços gerais e foi aonde elas me tiraram de serviços gerais... É sempre assim...uma professora faltava, me colocavam em sala de aula e a pessoa de longe ficava me observando... Só que eu não tinha experiência, mas aos poucos eu fui aprendendo com as outras professoras e até hoje estou aqui. Mas pra mim é uma satisfação enorme, muito grande e só tenho agradecer e levar cada vez mais à frente e passar para as crianças aquilo que eu realmente tenho, né? (P2, questão 02).

É predominantemente enfatizada no discurso de professoras a formação docente pela prática, pelo fazer cotidiano, pela observação de outros, mesmo entre as que têm formação específica para o magistério. A força da aprendizagem da docência parece residir na própria docência, enquanto que a teoria seria algo de menor força.

Aprendi vendo as colegas...observando (P3, questão 04)

No dia-a-dia [aprende-se a profissão]. Porque quando eu saí da Escola Normal eu tive treinamento especial para 1ª a 4ª série e aqui eu peguei pré II e é uma turma totalmente diferente. Aí eu tive que aprender no dia-a-dia (P1, questão 04).

Só que aqui, quando eu cheguei, eu não fui diretamente trabalhar com criança. Entrei em outra função...mas com o passar do dias eu ia olhando as meninas trabalhando, fazendo atividade, sempre eu ia dar uma ajudadinha a elas...fui aprendendo... na prática. Só que... eu ainda não estou aquela expert em sala de aula... eu estou aprendendo aos poucos (P3, questão 01).

[...] Sempre a gente vai aprendendo no dia-a-dia da pessoa [...] Com a criatividade da gente, a gente vai aprendendo (P2, questão 04).

Ao lado da força da prática para o desempenho ótimo da professora, destaca-se no discurso, o voluntarismo: “eu quero/eu posso”:

Eu praticamente avalio que cada dia eu estou aprendendo mais. Eu não vou dizer que eu tenho uma nota nove, dez. [...] Eu todo ano tenho que me esforçar mais...pra quando a equipe pedagógica vier me avaliar dizer o que eu tenho de melhor. Tudo é da vontade da pessoa. Eu mesma...um dia eu pensei: eu vou fazer isso...no outro dia eu fazia e dava certo. Quando você quer, você consegue...eu acredito nisso (P1, questão 10).

[...] A cada dia a gente tem que tentar fazer o melhor, apesar de que a nossa... o nosso meio não... [...] dá subsídios o suficiente para que a gente possa fazer uma prática, além de que, quando quer fazer, a gente faz, mesmo

sem o conhecimento científico, porque eu vejo gente aqui que não tem conhecimento, está entendendo? E faz do mesmo jeito, ou até melhor. Então vai muito do querer da pessoa, né? (P5, questão 03).

Insistir no voluntarismo implica, de um lado, em exaltar a força da subjetividade, do projeto pessoal na ação docente e, de outro lado, em reduzir a significação de circunstâncias objetivas na ação pedagógica, de modo a excluir responsabilidades políticas de dirigentes e personificá-las no docente.

Importa realçar que a vontade, o querer fazer implica em adesão a um projeto, ou seja, é preciso “o querer fazer” para que as coisas aconteçam. É tanto que a vontade política é sempre invocada para dar segmento substantivo as ações.

A despeito da pouca incidência de declarações sobre a importância de fundamentos teóricos para o desempenho educacional nas creches, um percentual significativo de professoras associa dificuldades nesse desempenho à não formação para o magistério. Isto demonstra um certo esgotamento do saber prático. Para estas professoras, a perspectiva de conhecer a teoria surge como posterior à prática e, muitas vezes, incentivada pela necessidade de identificar-se com colegas formadas, ou com o status destas.

Como eu já disse [...] eu tenho só o segundo grau. Eu não tenho esse curso que as outras têm...pedagógico... Eu queria ter esse desenvolvimento que elas tiveram...Com o passar do tempo, eu vou conseguir (P3, questão 08).

Aí eu me motivei a fazer o curso de pedagogia. Eu via que eu estava dentro de uma sala de aula, então pra isso eu fazia, mas aí, pra isso, eu teria que me embasar em alguma coisa, me sustentar em alguma coisa para que eu visse mais resultado daquilo que eu tava querendo. Então foi por isso, aí foi quando eu pensei em capacitar, né? (P 05, questão 03).

Quando eu vi que o negócio [a prática na creche] tava dando certo, aí foi quando eu percebi que eu tinha que procurar algo para me sustentar, para me dar um subsídio melhor (P5, questão 04).

A formação pela prática segue ocupando a centralidade do discurso. Isso implica que a formação/teoria é, aqui representada, como um mero complemento.

[...] temos ótimos educadores aqui, porém, não formados...que dão um show em muitos outros formados. Então, eu acho que na verdade, na verdade deveria ter uma formação sim, mas pra conhecer a teoria...porque ajuda muito. Eu não digo nem superior, superior acadêmico, mas também o nível médio que ajuda muito (P6, questão 16).

É evidente que o saber do professor não provém de uma única fonte, que a titulação não é indicativo absoluto de qualidade, ao contrário, o saber reconhecido no título é fruto de uma relação dialética entre o saber científico teórico, a experiência prática e a institucionalização desse saber. Para se tornarem profissionais, os professores devem construir um corpo de conhecimentos que é próprio à profissão, impedindo a existência de professores não legítimos, “improvisados”. A propósito da existência dessas professoras, o Correio da Paraíba, divulga nota do MEC, em manchete: “47% (28 mil) dos professores na Paraíba são tapa - buracos”. Os dados do Sistema de Estatísticas Educacionais do Ministério da Educação, mostram que

3,7 mil vagas são ocupadas por profissionais que não têm nem mesmo a graduação e 25 por quem só tem o Ensino Fundamental, sendo que em quatro postos de trabalho, os professores atuam no Ensino Médio e ‘ensinam’ alunos que têm um grau de escolaridade maior que o deles. (CORREIO DA PARAÍBA, 09/09/2007)

O jornal divulga, assim, a carência de professores qualificados na educação, o que o nosso estudo de caso também demonstra, especificamente no item de formação. Com esse caos da educação da Paraíba, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Associação dos Professores de Licenciatura Plena (APL/PB) alertam para um “apagão” na educação, caso não sejam tomadas medidas emergenciais.

Dentre as entrevistadas, foi possível constatar, também, indignações, perplexidade em relação à improvisação, à falta de preparação apropriada à educação das crianças, conhecida em seu cotidiano.

[...] eu acredito que além de ter dom, de gostar muito...eu acredito que deveria ser muito bem preparado pra está aqui...[...] porque a gente vê tanta coisa absurda, que chega dói no coração, e diz: *Meu Deus do Céu, eu não acredito que essa criatura trabalha com criança não* (P9, questão 11).

Esta declaração revela não só a ausência de qualificação em relação à profissão, mas à própria qualidade do tratamento dispensado às crianças.

Ao lado de apontamentos sobre a necessidade de formação teórica e de certa perplexidade com determinadas improvisações, evidenciou-se a não satisfação com o exercício da educação infantil, provocada seja pelo não reconhecimento do trabalho em creche, seja pela própria qualidade desse trabalho. Nessa insatisfação há a denúncia da falácia

sobre o “trabalho por amor” e a necessidade de reconhecimento social desse trabalho, o que quer dizer, “dinheiro” também.

Desde quando eu comecei a trabalhar com jovens e adultos, eu achei diferente ... eu via uma visão diferente, eu não sei se é porque a gente em creche, a gente é mal reconhecida...porque ninguém venha dizer que trabalha pelo amor que não trabalha! [...] Porque na realidade, creche pra mim é está sendo babá de filho dos outros, que a gente não tem uma visão de professor, não é reconhecido... E parece que nunca vai mudar (P4, questão 01).

O trabalho real feito nas creches, com o qual a professora é insatisfeita, parece reavivar ou realimentar a concepção da educação infantil atrelada ao atendimento predominantemente custodial da criança, veiculado no início da criação de instituições.

Conforme o que foi apontado até então, percebe-se o descaso no que diz respeito ao profissional que atua na educação infantil. Os dados foram notadamente reveladores de uma invisibilidade de saberes teóricos, o que vai de encontro à política vigente, que recomenda a todo o período de 0 a 6 anos o cuidar e o educar. Ali estaria presente a superação de práticas centradas no cuidar como exclusivamente identificadora das creches.

Para essa superação é preciso articular a teoria dos saberes e fazeres no cotidiano dos profissionais da educação infantil.

### **3.2 O trato pedagógico articulado à afetividade e ao dom**

No trato com as competências da professora da educação infantil, muitas entrevistadas salientam a dimensão emocional desse trabalho, expressa por amor, paciência, carinho, docilidade. Essas características já permitiram a identificação da mulher-mãe a funções sociais femininas biologicamente determinadas. Assim, a professora na educação infantil é identificada com qualidades semelhantes:

É ser paciente, e ser amiga, é ser um pouco de mãe, né?...ser carinhosa, ter amor por eles (P3 , questão 18).

[...] Se você não tem coração para amar verdadeiramente a criança, como é que você vai poder acompanhá-la? (P1, questão11).

Ser uma sonhadora, ser criativa e amar as crianças como se fossem parte da gente. É isso... (P1, questão18).

A afetividade aparece como condição fundamental para o exercício da docência, na educação infantil, condição que parece inerente à mulher. Esta idéia, conseqüentemente, secundariza o conhecimento teórico e legitima a falta da formação institucionalizada para o magistério. Em relação a isso, Mello (1998, p. 134) mostra que “o discurso amoroso se coloca quase sempre como uma estratégia de dissimulação da incapacidade técnica”. Com isso, a autora não nega a importância da afetividade na relação professor/aluno, mas coloca em evidência a pouca relevância com que as professoras tratam os conhecimentos científicos. Essa posição também é assumida pela pesquisadora.

As qualidades afetivas, em geral associadas à mãe, à maternagem, vêm articuladas, no discurso das professoras, à questão do “dom”, explicado ou contextualizado, talvez como algo sobrenatural, como elemento metafísico, talvez, como tendências de aptidões das pessoas.

[...] O que eu pude perceber justamente é pela facilidade de emprego que as pessoas vêm trabalhar aqui e não por ter o dom...que é uma tristeza [ausência do dom]. Muitas colegas minhas trabalham na educação sem ter esse dom...[...] (P1, questão 11).

[...] eu acho que ser professor ou é um dom que você sente que está ali... ou no decorrer do tempo você vai descobrir que não é aquilo mesmo que você quer. E, se você está num local que você não se identifica com o que você faz...eu acho que nem todo mundo dá pra sala de aula.(P4, questão 11).

[...] é um dom...eu gosto...eu entrei aqui pra ir pra sala de aula mesmo [...] (P 10, questão 02).

Tais discursos nos remetem à discussão sobre a natureza da ação da professora da educação infantil. Evidencia-se aí o estereótipo sobre uma “natureza feminina”, que subjaz à maternagem e traz em seu bojo o sentido da ação como troca afetiva entre mãe e filhos. Isto aponta a aceitação de professores da atualidade ao velho inatismo do conhecimento e, conseqüentemente, a dispensa de um saber sistematizado, necessário à prática docente.

### **3.3 A maternagem e a feminização do magistério**

Os estudos expostos no primeiro capítulo evidenciaram que a natureza do trabalho pedagógico, durante muito tempo, teve como referência o trabalho doméstico, especificamente saberes e fazeres da mãe. Essa concepção ainda se encontra em declarações das professoras, quando falam do que é ser professora, do que aproxima /distancia o trabalho da professora da educação infantil frente ao da mãe.

É amor que você deve ter como uma mãe tem a um filho (P1, questão 02).

[Ser professora é] Ser mãe... (P4, questão 18).

Eu acho... que é ser tudo. Assim, porque a gente além de ser professora, nós somos... Na verdade, nós somos educadoras e somos amigas ao mesmo tempo, somos mãe, né? ( P5, questão 02).

Eu acho que ser mãe e ser professora há um elo, [...] porque assim: a gente não vai ser... com o filho da gente tudo. A gente tem que impor alguns limites [...] Então ser professor, do mesmo jeito. A gente tem que tentar... É ter aquela sensibilidade de detectar determinados problemas, determinada situação, até mesmo a nossa prática pra gente agir naquela hora. Quando a gente propõe: *Vamos fazer qual atividade?* Então a gente também tem que se preocupar com o que a criança está querendo e não só o que a gente está querendo entregar pra ela, né? E quando a gente é mãe facilita (P5, questão 14).

[mãe e professora se relacionam] Pelo seguinte...pelos cuidados, o dar banho, o de botar pra dormir...esses cuidados que a mãe tem, de super-proteger seus filhos, de não deixar ele se machucar...essa é a relação que eu acho que tem entre a professora e a mãe da educação infantil (P8, questão 14).

É ter carinho por eles, né?...É ser quase que...uma segunda mãe... Elas deixam eles aqui 7 horas da manhã e vem buscar 5 horas da tarde (P10, questão 18).

[...] eu sou capaz de sentir um cheiro e lembrar de alunos que foram meus...assim, que hoje tão fazendo vestibular...assim...tem toda essa sensibilidade do cuidar, do amor, do zelo com a criança...tem tudo a ver [relação entre a professora e a mãe]...eu não gosto que mães maltratem e olhem com cara feia pros filhos dela e acho que é assim que eu queria que tratasse minha filha e eu acho que tem tudo a ver. Apesar de que eu tive a experiência de educação infantil antes de ter tido filho, então assim...mas é ...já era assim...mas aumentou depois que eu tive filho. Acho que o cuidado, o zelo aumenta...você passa...não...eu não vou querer que façam com minha filha o que eu estou fazendo com o filho dos outros assim...tem todo esse cuidado (P 9, questão 14).

Mesmo quando perguntadas sobre qual a relação e o que diferencia a professora da educação infantil e a professora do ensino fundamental, a referência à mãe e ao amor materno aparece como elemento diferenciador.

Almeida (1998, p.37) discutindo e desmistificando o prestígio da profissão de professor e professora, na república velha, mostra que, para a época, ser professora passava a ser visto como uma atividade adequada ao sexo feminino, justificada pela similitude do trabalho doméstico e o trabalho no magistério:

Como o cuidado com crianças não fugia a maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão [da mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino (ALMEIDA, 1998, p.37).

Na atualidade, quando a profissionalização feminina ganha dimensões muito mais vigorosas, persiste a referência à mãe, entre muitos que trabalham com a educação infantil. A própria representação de mãe, objetivada nas falas, aponta para uma significação idealizada, a mãe como um super-ser que provê todas as circunstâncias do cuidado a ser dispensado às crianças. Essa representação, se completa com a consideração do aluno como filho, com a projeção dos próprios filhos sendo cuidadas por outras professoras (mães).

A nossa função de professora é muito parecido com a da mãe, porque a gente passa assim maior tempo com ela [criança], a gente sempre dá pra elas na escola a educação de casa (P3, questão 14).

[...] a gente que está aqui dentro, a gente está sendo mãe, a gente está sendo assistente social...a gente está sendo mais do que a mãe, porque praticamente a gente está aqui o dia todo com eles [...] eu me achava mais mãe do que a própria mãe. Porque a gente aqui tava sendo tudo: médico, doutor, mãe, tudo aqui a gente é...principalmente mãe (P4, questão 14).

Eu acho que a gente pra trabalhar dentro de uma creche, tem que ter essa parte mãe, porque é diferente você ser mãe e não ser mãe e trabalhar dentro de uma creche. Sendo mãe é melhor trabalhar na creche, é melhor, porque vai ter aquele lado. [...] É tanto que as meninas dizem assim: que eu quero ser a mãezona deles, no geral, porque eu tento fazer o máximo. Porque se aquela criança cai eu me preocupo, se aquela criança está doentinha, mas tem pessoas que não vêm por esse lado, age só como profissional e eu não. Eu me envolvo mesmo (P5, questão 02).

Mas com certeza, ser mãe é o que dá mais sustentação para trabalhar numa creche, mesmo que não tenha a formação teórica, mas já é um subsídio. [...] Então, quando você olha com esses olhos para aquela criança, com os olhos de mãe, aí você vai tentar fazer o melhor. Então, eu vejo pessoa aqui, que apesar de não ter o conhecimento, a parte teórica, está entendendo? Às vezes até faz até um bem melhor do que aquela que tem aquela bagagem todinha (P5, questão 03).

[...] na verdade quando eu cheguei aqui eu não tive ninguém que dissesse assim: eu vou te ensinar... a fazer. [...] Eu cheguei muito tensa, porque quando eu me deparei com vários meninos, eram 28 meninos, na época quando eu entrei. [...] eu fui trabalhar como... agindo como mãe. Eu aprendi a partir de mim mesma, a partir da minha condição de mãe (P5, questão 04).

A fusão mãe/professora, atualmente se desloca ou é substituída, na fala cotidiana, pela fusão professora/tia, que se reveste dos atributos de domesticidade e maternagem presentes

na fusão originária: “Para ser tia, a professora não necessita de preparo, nem de condições especiais de trabalho”, mas fundamenta-se na referência materna. (NOVAIS, 1987, p.130).

Esse deslocamento da professora/mãe para a professora/tia reitera a feminização do magistério, a identificação parental, doméstica, maternal da professora, bem como a secundarização de conhecimentos profissionais para o exercício do magistério com crianças pequenas.

Segundo Cerizara (2002, p. 102),

As profissionais das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas –, auxiliares de sala e professoras foram pensadas a partir da forma como essas profissionais têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.

Assim, a identificação da professora ora como mãe, ora como tia, e a proximidade do trabalho com crianças pequenas em creches com o trabalho desenvolvido na família, constitui-se um elemento dificultador da identificação da educação infantil como processo autônomo, embora relacionado à família.

De acordo com Carvalho (2003, p.182), esses conflitos têm concorrido para aumentar a indefinição das atribuições da educação infantil e dos profissionais que atuam neste nível de ensino.

A secundarização do aspecto teórico frente à maternagem já foi evidenciado nas falas das professoras. Aqui se destaca ainda essa temática com a feminização do magistério, enquanto desdobramento da maternagem.

[...] Para lidar com crianças pequenas tem que ser mulher. Homem não tem paciência, não sabem quando as crianças querem alguma coisa, não são carinhosos. Veja! Aqui nós temos que ser mãe e tia...e eles não tem essa capacidade...isso é mais da mulher (P1, questão 15).

Eu acho que não tem... não tem... assim...porque o homem não tem a sensibilidade que a gente tem. [...] O homem é muito autoritário. Já é da natureza dele, né? Eu... eu não acho que homem dentro da educação infantil... eu acho que não tem nada a ver. Eu posso está errada, mas... (P5, questão 15).

A veemência do trato pedagógico como inerente à “natureza feminina”, “coisa de mulher”, tem evidenciado o homem como possível agressor sexual:

Eu...eu não sei se eu tô sendo muito radical, mas eu acho que professor não devia ser feito pra homem, principalmente da educação infantil... Eu acho porque em questão até da sexualidade, você não sabe uma fraqueza do homem, a gente ver hoje em dia, mulher... acontece o que acontece... imagine um homem...você em contato diretamente com a criança... eu não sei se é porque eu tô vendo um mundo completamente mudado. Eu sou radicalmente contra homem em educação infantil. Eu não acho que seja profissão pra homem. Eu posso ser, até que eu esteja enganada, assim muito tradicional... mas eu não vejo um homem na educação infantil... [...] porque creche... eu acho que já está dizendo...é mãe...creche é mãe...porque um homem não vai ficar o dia todinho com a criança...eu não sei se isso já vem de que homem tem que trabalhar e mulher ficar em casa... [...] acho que creche realmente foi feita realmente pra mãe (P4, questão 15).

No maternal não! Se fosse uma série assim..como uma quinta, uma sexta...aqui não!...porque aqui tem coisas que só a mulher mesmo...como dá o banho, botar pra dormir... eles iam ter paciência disso?...Tinham não!...tinha nada! (risos)... E é perigoso também...pelo tempo que a gente está hoje...E a gente se dá como se fosse mãe, porque uma criança dessa não sabe de nada ...e os pais não iam aceitar de jeito nenhum (P10, questão 15).

Não acho certo não [homem como professor da educação infantil] Porque o homem [...]. A gente está vendo agora que acontece muita coisa, né? E como pra educação infantil é pra cuidar de criancinhas, assim... eu não acho certo assim um homem ...atuando na educação infantil cuidando de criança pequena (P2, questão 15).

A naturalização da educação infantil como atribuição feminina parece legitimara feminização do magistério, por entre outros estereótipos que pesam sobre a identificação de homens e mulheres.

### **3.4 O debate entre o cuidar e o educar no campo da educação infantil**

Como vimos no decorrer deste estudo, no cenário atual, a concepção custodial/assistencialista foi paulatinamente substituída, nos documentos legais, por uma concepção que privilegia o cuidar/educar. Nessa nova forma de pensar a educação infantil, a criança, antes defendida como frágil, incompleta ou mesmo como uma ameaça à ordem, cede lugar à criança produtora de cultura. Mesmo assim, a partir das imagens que as professoras têm de si mesmas e do próprio papel desempenhado com as crianças, ainda persiste a idéia da educação infantil como uma instituição voltada para o cuidado.

Por outro lado, no discurso das professoras, é perceptível o cerne do processo educativo da creche como modelo escolarizante. Essa visão pressupõe a criança como um vir-a-ser, a partir dos preceitos da escola, como aponta Moss (2002, p. 239): “a criança como futuro, vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera”. Neste

sentido, a educação infantil é vista como modeladora, antecipadora de comportamentos propedêuticos ao ensino fundamental, como base para o futuro.

É a base do ensino. É a base, primeiro lugar, quando você vai formar aquela criancinha. [...] principalmente pra ela ir pra o fundamental preparada, porque tem criança que chega lá sem saber nada...Eu acho que é porque a professora do infantil não preparou ela (P1, questão 10).

Pelo meu reconhecimento, eu acho que é a base de tudo. Você tem a educação infantil como o primeiro degrau, você sobe aquele, para depois ingressar no segundo, no caso é o ensino fundamental e os demais. Na minha visão, a educação infantil deve preparar para o ensino fundamental... (P4, questão 10).

Professoras são sensíveis a expectativas de professores do ensino fundamental relativo ao trabalho na educação infantil. Essa sensibilidade não anula o entendimento de muitas sobre a base que a educação infantil deve proporcionar ao ensino fundamental, mas destaca-se nessa base o desempenho cognitivo acima de outros aspectos. Estaria a professora se antecipado ao destaque da prática geral de educação escolar de valorizar o cognitivo? Observe-se que o brincar é referido sob certa hesitação.

A gente...[ a educação infantil] vamos dizer assim...é mais ou menos a base para o ensino fundamental. Eu vejo minhas colegas do ensino fundamental dizerem: *Vocês da educação infantil deveriam trabalhar tal coisa assim, assim, assado, pra que quando chegasse no fundamental não sofresse tanto.* Mas [...] a questão da autonomia, da socialização, trabalhar a coordenação, não que a criança não desenvolva bem, mas assim...quanto melhor melhor trabalhada o cognitivo da criança...Muitas vezes a gente diz: *o brincar , o brincar na educação infantil é importante...*o brincar que Vygotsky bate, bateu, e a gente continua batendo nessa tecla. Eu acho mais ou menos aí o cognitivo e mais a autonomia pra criança entrar no fundamental mais preparada (P6, questão 12).

O que diferencia é o seguinte...porque professor de creche, você tem que ser um pouco de tudo...você lida com crianças problemáticas, que traz problemas de casa, que muitas vezes ele não sabe transmitir o que passa...muitas vezes você tem que descobrir e os do ensino fundamental não. Ela já pega a base pronta...e nós temos que, como eu disse a você, construir aquele alicerce e o fundamental não, ele já vem preparado...já vem com o conhecimento dele e já vem com o conhecimento da escola...e nós não...a gente só pega eles com o conhecimento que eles trazem, que por sinal é riquíssimo [...] e preparar eles justamente pro ensino fundamental (P8, questão 13).

Aqui é mais uma preparação pra continuidade que ele vai ter lá, né...[...] Eu acho assim, que em creche, principalmente, é uma preocupação muito dos pais, porque quando chega no Pré II, *ai Meu Deus, não vai ter esse cuidado todo lá no grupo* (P9, questão 12).

A idéia de escolaridade futura ou de alicerce, fortemente marcada na fala das professoras, parece ancorar-se no próprio termo pré-escola, que supõe uma preparação para a escola. Percebe-se, com isso, que não há uma clareza sobre a função da educação infantil, o que nos faz crer que tal nível de ensino tem fundamentos ainda indefinidos, funcionando ora como socialização, assistência, ora como cognitiva como preparação para o ensino fundamental. Essa suposição ganha força com a nova política do governo expressa na Provinha Brasil, mencionada no capítulo II.

Como vemos, a discussão em torno da educação infantil tem revelado duas vertentes que se alternam: de um lado a educação infantil como espaço de cuidado, de outro como estágio preparatório.

### **3.5 As atividades da ação pedagógica nas creches**

A partir das reflexões tecidas anteriormente, e das políticas oficiais para a educação infantil, viu-se que esse nível de ensino tem como objetivo principal propiciar condições para que a criança possa se desenvolver integralmente. Tais propostas enfatizam que não se pode perder de vista a pedagogia da educação infantil, ofertando um sistema integrado de educação que inclua o cuidar e o educar, sem priorização de um ou outro.

Nesse contexto evidencia-se a importância das múltiplas linguagens na educação infantil, da qual faz parte o brincar. Segundo Loureiro (2002, p. 123), “[...] o brincar ganha sentido enquanto atividade que potencializa a dimensão humana, levando a criança a aprender a conviver socialmente, produzir e reproduzir cultura”.

Ademais, na educação infantil, é preciso considerar tanto os aspectos básicos das necessidades da criança, como os processos gerais de sua constituição: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário.

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraudas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006, V. 2, p.28).

Tendo como base tais considerações, é possível ver, nas falas das entrevistadas, que a brincadeira parece ocupar grande espaço na sua ação.

## QUADRO 4

Atividades da ação pedagógica das professoras da Creche “Mundo da Criança”.

<b>Atividades</b>	<b>Ocorrências</b>
Brincadeira	04
Música	03
Motricidade	02
Rabiscos	01
Lúdico	02
literatura	01
Conteúdo	02
Matéria	01
Meio social das crianças	01
Recreação	01
Atividade escrita	01
Atividades mimeografadas coletivas	01
Escrita do nome	01
Conceitos matemáticos	01
Leitura	01
Dever de sala	01
Linguagem ora	01

Fonte: Entrevista aplicada pela pesquisadora - 2007

Embora a brincadeira, dentre outras atividades (Quadro 04), estejam presentes no cenário da creche pesquisada, percebe-se, nas falas das professoras, certa falta de consciência do sentido pedagógica das atividades desenvolvidas em sua prática. Parece até que não se dão conta dos objetivos, da potencialidade educacional, já que o que mais aparece é a anunciação da atividade e não a justificativa do seu sentido.

As atividades... como eles são pequenininhos, a gente na brincadeira, a gente canta música com eles, na coordenação motora deles, na linguagem oral. Sempre assim (P2, questão 05).

A gente aqui trabalha o lúdico. A gente constrói muitas coisas. A gente trabalha por projetos e a gente trabalha com o lúdico, a gente constrói (P5, questão 05).

O lúdico...eu gosto muito, principalmente porque eu trabalho com educação infantil. Apesar [...] da instituição, não dispor de muitos recursos, mas agente busca outros tipos de recurso. Não só o brinquedo em si. Mas não existe só isso, existe também o brinquedo sucata, que a gente tenta. É um pouco precário, mas a gente sempre decide. Passa pra criança, principalmente, da educação infantil, o brincar, o lúdico que...é mais construir com eles, é mais palpável, e a criança aprende mais rápido (P6, questão 05).

Na minha faixa etária, que eu ensino o maternalzinho, é mais a questão do pegar, do cortar, da coordenação motora...são mais coisas concretas mesmo (P7, questão 05).

Como eu sou da turma do maternal II, são mais musiquinhas, mais rabiscos, mais coordenação motora, brincadeiras...de acordo com o projeto, que sempre tem um projeto e a gente trabalha em cima desse projeto ...a gente vai trabalhando de acordo... (P3, questão 04).

A última professora, mesmo falando de atividades lúdicas na sua prática, deixa transparecer que as faz para cumprir determinação da equipe pedagógica. Para outras professoras, o brincar transparece como ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos. Estas professoras valorizam o brincar enquanto atividade voltada para o desenvolvimento cognitivo julgado necessário ao ensino fundamental. O foco é no ensino, nos conteúdos disciplinares.

[...] É pra ser trabalhado mais o lúdico, mas no meu caso, eu não sei se é porque eu gosto de trabalhar o conteúdo... eu vou mais em cima do conteúdo, através de projetos (P4, questão 05).

Assim...uma atividade recreativa primeiro, pra depois desenvolver outra atividade...como é que eu vou dizer...atividade escrita. Primeiro eu tento partir de um conceito pra depois [...] chegar na atividade escrita. É mais pintura, não é bem atividade escrita... não, porque é maternal (P8, questão 05).

Todas as atividades possíveis pra educação infantil [a professora desenvolve], desde as atividades mimeografadas coletivas até as atividades com materiais concretos, com sucata...Tudo a gente utiliza em sala de aula...assim...vou e jogo bola com eles. Agora não, porque eu tenho asma e estou cansada demais, mas eu adoro assim, tirar minha sandália, vir de short e jogar bola ali com eles. É porque tudo aqui na creche parte de algo. Então, assim...dentro do tema que a gente trabalha...pronto...os animais, então eu vou procurar uma história, eu vou procurar uma música e vou trabalhar com os conceitos de matemática, vou trabalhar a escrita do nome deles, cores, formas...tudo dentro do tema (P9, questão 05).

Ah!...são muitas... [as atividades] leitura, dever de sala e outras brincadeiras...que tudo isso aqui... pra elas mesmo lá, que vem fazer o planejamento, é tudo tarefa. (P10, questão 05).

A dimensão com que as atividades pedagógicas surgem na educação infantil (fragmentação, compartimentação), coloca esse nível de ensino na mesma condição do modelo escolarizante.

O que se pretende, na nova política da educação infantil, é a articulação entre o cuidar e o educar. Essa articulação, de uma certa forma, tem gerado polêmica, uma vez que muitos

não têm uma definição clara do que seja o cuidar e o educar. Essa indefinição traz a tendência de se privilegiar um ou outro. É preciso, portanto, compreender o cuidar como referente à proteção, saúde e alimentação, incluindo, também, a afetividade, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta (BRASIL, 1998, p.18).

Assim entendido, a educar deve estar pautado em valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades, diferentemente da divisão disciplinar que compartimenta a criança.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural".é certo que a educação infantil constitui-se a base que dará sustentação para toda vida da criança, não se constitui, portanto, num tempo de preparação para a escolaridade futura (BRASIL, 1998, p.23)

Neste contexto, entende-se que a criança é que deve ser tomada como ponto de partida e não o ensino fundamental. Assim, tanto o cuidar quanto o educar transparecem na ação pedagógica e, acelerar o desenvolvimento da criança aos moldes escolarizante é desconsiderar o desenvolvimento integral da criança.

### 3.5.1 Complicadores da ação

Quando se volta a atenção para as dificuldades que as professoras declaram sentir para desenvolver suas atividades, bem como para o que elas declaram que menos gostam, na creche em que trabalham, a questão da carência de recursos materiais é lembrada por quase todas. O baixo salário também vem sendo apontado como relevante empecilho, dentre outros aspectos menos citados (Quadro 5):

## QUADRO 5

## Complicadores da ação das professoras da Creche “Mundo da Criança”

<b>Complicadores da ação</b>	<b>Ocorrências</b>
Carência de material didático	8
Baixo salário	4
Falta de reconhecimento	3

Fonte: Entrevista aplicada pela pesquisadora - 2007

Observe-se que os complicadores da ação pedagógica elencados pelas professoras, resultam, em geral de providência de terceiros, sem dispensarem a ação docente. Ao lado de carência de material didático apropriado, professoras dão ênfase, com “certo pudor”, à falta de salário e de reconhecimento. Em nenhum momento as professoras colocam a própria desqualificação como um fator complicador de sua prática.

Posso falar? Do salário...(risos)... É mais assim...os recursos, a falta do recurso [risos] (P6, questão 07).

Nossa!...do meu salário...eu acho. [...] E as dificuldades do material didático, que não tem apropriado para cada criança, porque eu trabalho com o maternalzinho e acho que o material didático deveria ser apropriado pra eles...se eu trabalho com o Pré deveria ser um material mais avançado. E eu sinto essa dificuldade (P8, questão 07).

A falta de subsídios, né? De material (P05, questão 08).

É... é a gente não ter reconhecimento nenhum, nenhum, de ninguém, de parte alguma, só tem cobrança. É tanto que eu sou a que mais falo nas reuniões daqui e eu sempre digo, porque aqui não chega ninguém pra elogiar o trabalho da gente, só chega pra criticar, e se fosse uma crítica construtiva, até eu aceitaria, mas as vezes até...as vezes é só pra lhe desestimular (P5, questão 07).

Formas corriqueiras que apelam para a criatividade como superação de dificuldades, um discurso bem conhecido para o enfrentamento de dificuldades na escola pública, preocupam algumas professoras e assumem, nas falas de algumas, um tom de crítica. Estas atentam para uma contingência da educação infantil, que é trabalhar com o concreto, considerando o estágio de lógica da criança. Entender que a educação é um processo que

exige, também, a relação com elementos de qualidade move, não somente com a simplicidade dos cotidianos pobres.

É justamente essa... falta de material, muita dificuldade, porque só tem o giz e o lápis e no entanto, hoje em dia e o que mais se diz é que não se trabalhe com giz e com lápis com a criança. Você trabalha o concreto, que no caso seria o material de sucata...mas que sentido eu vou ter que trabalhar com o material de sucata se essa criança já vive em casa com o material de sucata direto? Então que incentivo...o que eles vão ter numa aula dessa, né?...quando tiver um material mais ou menos, chama a atenção deles, aí fica melhor de se trabalhar (P8, questão 08).

Aqui falta...eu tenho de dizer a verdade...aqui falta material...falta muito ...a gente tem que criar e fazer...falta material (P10, questão 08).

O apontamento de dificuldades para o trabalho, em algumas professoras, extrapola a questão do material e atinge o âmbito familiar, a própria escola ou autoridades escolares. Um desânimo entristecedor invade o discurso de professoras:

[...] Desde a falta de apoio da família...desde, sei lá... Às vezes, na instituição, é muito difícil você trabalhar uma maneira diferente, que a pessoa que está acima de você vê as coisas [...] assim...é difícil! Às vezes você está querendo desenvolver um trabalho, você está querendo ajuda da família e você não encontra...Assim...falta de material...tudo é muito difícil, porque eu venho com uma mala todo dia. Dentro da minha mala tem desde sabonete até vela, pra fazer atividades...tem tudo tudo assim (P9, questão 07).

Estes argumentos, denunciam a qualidade do trabalho que se faz na educação infantil e mostram as precárias condições de trabalho das profissionais.

### **3.6 A educação infantil no olhar de usuários da creche**

Os objetivos da educação infantil, a partir do olhar de usuários da creche “Mundo da Criança”, pais, mães, familiares ou responsáveis pelas crianças ali educadas, estão profundamente articulados aos objetivos das primeiras instituições criadas no Brasil: a guarda de crianças para que os pais pudessem trabalhar. Esse entendimento da creche como serviço à mãe ou a família trabalhadora é evidente em todos os discursos:

[Trouxe meu filho para a creche] Por causa que meu marido tava desempregado e eu precisava trabalhar (U1, questão 01)

Pra mim é muito importante , quando eu precisar trabalhar eu tenho onde deixar (U1, questão 03).

Porque eu acho bom, assim, que eu preciso trabalhar e ela não fica em casa só, eu vou trabalhar bem a vontade, deixo, pego e volto (U2, questão 01).

Ajuda o pai e a mãe trabalhar mais tranqüilo, né?...que o filho ESTÁ bem guardado (U3, questão 03).

Pela necessidade, né?...porque eu preciso trabalhar e eu não tenho com quem deixar...e eu optei pra deixar na creche (U5, questão 01).

A importância eu acho que é porque ajuda muitas mães que trabalha e não tem com quem deixar seus filhos, né?...hoje em dia, falta de confiança nos outros e eu acho que a creche é uma boa opção (U6, questão 01).

Pra trabalhar...no início foi pra trabalhar, mas agora eu estou desempregada (U8, questão 01).

Porque eu tinha que trabalhar e não tinha com quem ele ficar (U9, questão 01).

Pra poder trabalhar (U10, questão 01).

Nessa representação, em que a creche configura-se como espaço custodial, a figura da professora destaca-se como mãe substituta, protagonizando ações de cuidado: proteger, alimentar, colocar para dormir, dar banho, dentre outros.

A creche é ótima...por cuidar bem das crianças, né?...sai na hora certa, entra na hora certa, bem cuidado (U3, questão 02).

Assim...é a alimentação...tão se alimentando tudo certinho...na hora certa... não falta comida aqui (U6, questão 08).

É que aqui eles têm comida, dorme, recebe carinho...é isso (U8, questão 08).

É que aqui eles tem tudo...comida, roupa, cama...tudo (U9, questão 08).

Aqui é bom demais. Os meninos chegam, comem, dormem, brincam e já vão pra casa pronto (U10, questão 02).

Pra mim é tudo. Ele come, toma banho...não falta nada (U9, questão 03)

O exercício da guarda que a creche exerce em relação aos perigos da rua é outro cuidado salutar, na visão dos usuários:

É eles num ficar no meio da rua solto. Aqui eles tem comida, toma banho...faz tudo (U10, questão 08).

É muito importante que eles não fica na rua vadiando (U10, questão 03).

Na verdade, estes critérios de atendimento à criança pequena orientam e norteiam o trabalho na educação infantil desde o século XIX, nas antigas casas de recolhimento, creches domiciliares, casas de misericórdia ou como se queira chamar.

A idealização de um perfil de professora de creche em que repousam a bondade, a meiguice, o carinho, dentre outros contornos da maternagem, parece permanecer nos usuários e usuárias da creche pesquisada. Pelo menos é o que argumentam, ao falarem sobre o que é ser uma boa professora ou professor da creche:

Pra mim ser um bom professor é ser um professor educado, educar os alunos, não maltratar os alunos, tratar os alunos com carinho, né? (U3, questão 6).

É... Ela deve ser uma pessoa boa, carinhosa, dedicada aos alunos, né? O que a senhora sabe, não maltratar as crianças, né? (U3, questão 7).

Boa professora... é o que eu terminei de falar, né?...ela trata bem as crianças, ter paciência...se acriança ta dando trabalho, chama o pai e a mãe pra conversar, né?...com o menino que ta rebelde, que não ta obedecendo. Essas coisas aí influi muito, né? (U4, questão 6).

Primeiro do que tudo é tratar bem os alunos, porque eles são como seus filhos na escola e ensinar direito...é...eu acho que é isso (U5, questão 6).

Principalmente tratar eles bem, não bater...eu sei que elas não batem...mas é aquela preocupação. É tratar bem ...o principal é tratar bem (U5, questão 7).

Ave Maria... tratar bem, cuidar das crianças, ser como uma mãe...porque assim...aqui é como se elas fosse a mãe...(U8, questão 6).

É ser boa, carinhosa, ter paciência (U9, questão 6).

É ser como uma mãe (U10, questão 6).

Ao lado dos bons tratos, os familiares chamam atenção para a “responsabilidade”, com a dimensão da responsabilidade civil, de responder a compromissos assumidos e, às vezes, com a dimensão moral, do bom exemplo.

Uma pessoa ter responsabilidade e tratar bem as crianças. Pra mim é só assim (U1, questão 6).

Uma boa professora é saber cuidar, é saber dá bons exemplos também na creche ou que seja na escola também, porque não adianta a tia não poder dar bom exemplo na creche e a mãe não dá...não adianta de nada...pra dá na creche, tem que saber dá em casa também, porque a criança não vai aprender

só na creche, tem que aprender em casa também. É como tem esse ditado: costume de casa vai à praça, né? (U7, questão 6).

A concepção da professora da educação infantil esboçada pelos usuários da creche dá sinais de construir-se com a exclusividade da mulher nessa profissão. Pais e mães das crianças da Creche “A” apresentam uma certa indignação ao se levantar a possibilidade do homem vir a ser educador de creche.

Eu não acho muito legal não, porque homem, ele não sabe muito, tem homem que dá... tem jeito pra cuidar de criança..., mas tem homem que não dá não, só pra ser pai mesmo...pra crianças, só as tias mesmo.Principalmente, não tanto dos meninos, mas a gente já vê hoje, o tanto que a gente assiste no jornal, que às vezes pai faz com a filha, né?...então a gente já tem aquele cuidado (U7, questão 05).

[...] homem não tem nada a ver aqui não...não...porque é homem...menina feme...assim junto com um homem sendo professor não tem condições não. Se aqui tivesse um homem, eu tirava Maria daqui...tenho certeza. Isso é coisa pra feme e não pra macho (U8, questão 05).

Eu acho muito esquisito...como é que pode um homem tomando conta de menino? E se for uma menina? Não...isso é coisa de mulher. Eu mesmo num quero não (U9, questão 05).

Eu num acho que dê certo não. Isso num é serviço de homem. Tomar conta de criança tem que ser mulher (U10, questão 05).

Eu já não concordo com homem cuidando de criança...porque a gentes está vendo o que está acontecendo hoje em dia e a gente já não confia em homem cuidar de criança. É ...tem muito assédio sexual...envolve assim, muitas partes ruim (U6, questão 05).

Este repúdio parece ter contribuído para a feminização do magistério. Nesse terreno se enraíza a ideologia da domesticidade e da maternagem da mulher. Desta forma, se reafirma, mais uma vez, o cruzamento mulher – mãe – professora. O discurso da “natureza feminina” como justificativa para a inserção da mulher no magistério que ocorreu no passado, reafirma-se no presente, entre segmentos interessados no trabalho da creche.

Segundo Louro (1997, p. 450), foram muitas as vozes que argumentavam em favor de uma “natureza feminina”.

Afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha

‘espiritual’. [...] Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação.

De acordo com essa concepção, a professora não necessita de formação específica, uma vez que o cuidar de crianças seria uma extensão do trabalho da casa. Essa idéia defendida ainda hoje por professoras e usuários da creche é reforçada misticamente na Oração do Mestre, escrita por Gabriela Mistral:

Senhor! [...] dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos instantes. [...] dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne [...] ( MISTRAL apud LOURO, 1997, p. 463).

Na verdade, tanto para as professoras como para os usuários da creche pesquisada, o fim último da educação infantil é incubir-se do cuidado e da guarda das crianças. O aspecto cognitivo e a percepção de escola tem lugar secundarizado.

Nessa perspectiva, podemos entender que a educação infantil, outrora edificada na idéia da maternagem, continua viva, concepção esta que já se julgava superada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nesta pesquisa possibilitou a elaboração de algumas considerações em torno da significação da educação infantil, a partir do discurso de professoras e famílias usuárias da creche “Mundo da Criança”.

Percebemos que a menção feita à educação infantil, pelas professoras, parece revelar uma falta de definição clara da especificidade dessa educação, ora compreendida como extensão do lar da criança, materializada em cuidados básicos de alimentação e de higiene, ora como preparação para o ensino fundamental, particularmente centrada no cognitivo. A especificidade da creche como um espaço onde as crianças são cuidadas enquanto seus pais trabalham foi recorrente no discurso das famílias usuárias da instituição pesquisada. Para esses sujeitos essa especificidade parece clara, conseqüentemente, atribuindo à educação infantil a dimensão assistencialista que proliferou nos finais do século XIX e início do século XX, quando à creche cabia substituir a mãe no cuidado da criança.

A indefinição da especificidade, pelas professoras, reflete-se no conteúdo de sua ação, quando, por exemplo, apresentam certa insegurança em relação à legitimidade de atividades lúdicas destinadas às crianças, frente a outras atividades, ou seja, falam que é importante explorar o lúdico, porque algumas pessoas defendem sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Por vezes tomam o lúdico como algo não-sério, como perda de tempo, ou como uma forma descontraída de aprender conteúdos. Nesse sentido, tendem a valorizar atividades alinhadas à preparação para a escola.

Percebemos, ainda, que muitos estereótipos com que a mulher foi representada no passado permaneceram, estendendo-se ao discurso e à prática docente da atualidade: a professora é identificada com a mãe, e tem atributos supostamente naturais expressos na afetividade, docilidade, paciência, doação, abnegação, dentre outros. Estes atributos articulados à relação parental, a ponto de assimilar-se a professora à mãe ou à tia (denominação recorrente na atualidade), têm descaracterizado o desempenho profissional de educadoras de creche.

Conforme identificamos no discurso das professoras e famílias usuárias da creche, a significação da educação infantil é referenciada pela maternagem, na qual os cuidados com a saúde, alimentação e repouso são o próprio desenvolvimento, o próprio educar. A maternagem é apresentada como norteadora da boa prática pedagógica confirmando, de certa forma, a hipótese de trabalho levantada nesta pesquisa, sobre a centralidade dessa referência

na educação infantil. O ser mãe, o olhar de mãe, o agir como mãe são os parâmetros eficazes da prática das professoras. Neste caso, o magistério na educação infantil se apresenta mais pelos atributos maternos do que pelo profissionalismo.

Os atributos femininos considerados naturais, em geral, procedentes do discurso de higienistas, religiosos e educadores do passado, deram impulso à feminização do magistério, sem falarmos de outras ocupações, que se modelam como sensibilidade, amor, paciência, vigilância, cuidado. Assim, nada mais coerente do que a presença feminina no magistério.

A naturalização da mulher como mãe e como professora tem mascarado a necessidade de formação acadêmica construída em bases teóricas e práticas que qualifiquem o profissionalismo dessa educadora. Com isso, perdem-se elementos capazes de contribuir para o avanço da educação infantil no que diz respeito a seu objetivo de desenvolver a criança integralmente.

Ainda quanto à condição da mulher, evidenciamos que higienistas, religiosos e conservadores se colocaram obstinadamente contra a emancipação feminina, convencidos por argumentos naturalizadores e presos ao espaço privado, negando à mulher qualquer instrução ou a instrução apenas necessária à realização das tarefas alinhadas à sua missão doméstica, maternal e de esposa. Estes atores sociais procuravam persuadir as mulheres de que o amor materno era inato, puro e sagrado e que a maternidade e a educação das crianças representavam sua vocação natural. A mulher, então, deveria compreender a importância de sua missão de mãe, assumindo as tarefas domésticas, especificamente o papel de esposa/dona-de-casa/ mãe. Assim, as que não exercessem essa missão, “predeterminada pela natureza”, seriam consideradas anormais, além de colocarem em risco o futuro da nação, idéia circundante quando a mulher passa a ser considerada baluarte moral da família e mediadora entre os filhos e a Pátria.

A preocupação com a educação da mulher visava prepará-la não para a vida profissional pública, mas sobretudo para o exercício das atividades domésticas. Para ela, o privado, longe do público.

A idéia de que a mulher não é apenas sentimento e emoções, mas que possui a mesma capacidade de pensar e realizar atividades no âmbito público levou muitas mulheres a se rebelarem e assumirem espaços antes destinados aos homens, a exemplo da própria profissão do magistério.

Ficou claramente revelado, também, que as educadoras da creche compartilham com os pais o sentido de que cuidar de crianças é inerente à mulher, a partir de que negam o

homem na condição de professor, considerando-o inclusive como um possível “agressor sexual”.

Embora as professoras falem sobre a necessidade de qualificação consistente para o desempenho com as crianças, essa referência é fragmentada e a recorrência à maternagem, ao aprender fazer fazendo (ser professora pela prática) ocupa com mais força o seu discurso. A formação da professora da educação infantil, no caso da creche pesquisada, parece não ser levada em conta, uma vez que o trabalho com as crianças é realizado por um número significativo de professoras que aí ingressaram na função de serviços gerais, e foram remanejadas para função de professora. Vemos, com isso, que a improvisação é recorrente na prática da creche, pelo desvio de função. Se a formação pode se dar pela prática, há que perguntar sobre a ação institucional para potencializar esta formação ou se a prática como formadora é deixada ao acaso e ao domínio puramente individual. Pelo visto, a escola parece deixar que a própria professora “improvisada” responsabilize-se pela sua qualificação.

Na prática, reconhece-se o pouco avanço havido na educação infantil, especificamente em relação à profissionalização do magistério, muito embora as recentes políticas tenham preconizado um profissional qualificado para atuar nesse nível de ensino, como vimos no decorrer deste estudo. Reforçar essa questão é importante porque por meio de nossa experiência profissional e, também, dos dados coletados nesta pesquisa, identificamos a professora, assumindo mais a função de mãe do que de profissional, resquício de toda uma história em torno da mulher. Com isso, perguntemos: Até que ponto a referência às práticas maternas dominantes no passado, e persistentes ainda hoje levam a desvalorização do profissional?

Em termos gerais, podemos afirmar que as políticas recentes relativas à criança têm enfatizado a infância como uma fase da vida com características próprias. Assim sendo, a infância é explicada não mais pela categoria simples, mas sobretudo pela categoria concreta, que a explica como um sujeito histórico-social. O direito à educação infantil em creches e em escolas em geral é uma sinalização que a sociedade caminha reafirmando a especificidade da infância.

Enfim, ainda que reconheçamos avanços da legislação e em relação a educação da criança, é necessário enfatizar que muitas instituições da educação infantil continuam à margem dos parâmetros legais. Para a efetivação desses parâmetros, não basta apenas considerar a criança como sujeito de direitos, mas sobretudo, encaminhar e garantir ao professor formação adequada para lidar com essa nova criança.

Nesse sentido, muito ainda tem que ser feito para que as conquistas legais saiam do papel e se concretizem. Não se admite mais uma educação infantil calcada apenas na assistência, embora esta seja importante.

Acreditamos que mesmo com todos os avanços sobre a especificidade da educação infantil alinhada ao desenvolvimento integral da criança, essa significação ainda requer compreensão mais clara, que desvende a complexidade que aí está instalada. O desenvolvimento integral da criança é um processo complexo na medida em que aí estão presentes dimensões sociais, cognitivas, afetivas, culturais, físicas, sanitárias, estéticas.

## REFERÊNCIAS

ALGRANTI, M. L. **Honradas e devotas. Mulheres da Colônia. Estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste. 1750-1822.** Tese de Doutorado, FFLCH/USP, 1992.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Cortez, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, Rubim Santos Leão de. at. all. **Fazendo a história da pré-história ao mundo feudal.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: JC, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura: parte 3. da 5 ed. **Da obra a cultura brasileira.** São Paulo, Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Tradução de Waltensir Dutra. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Feminismo: Memória e História. In SALES, Celecina de Maria Veras e Et All (org). **Feminismo: Memória e História.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

BARBOSA, A.C. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: editora EGÉRIA LTDA, 1979.

BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979

BARROS, Maria Nazareth Alvim de. **As Deusas, as Bruxas e a Igreja: séculos de perseguição.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2001.

BASSANEZI, Carla. Mulheres nos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kühner. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense: 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**-Lei nº 9.394/96. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, MEC/SEC. 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação – PNE**. João Pessoa-PB. SEC. 2004.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Entre a casa e a escola**: educação do 1º grau na periferia de São Paulo. São Paulo, 1992 (mimeo).

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

CERTEAL, Michel de. **Invenção do Cotidiano I**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. M. F. **Creches e pré - escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Mariza Vorraber (org) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez.1996.

\_\_\_\_\_. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEL PRIORE, M. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. (Org). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **A família no Brasil colonial**. São Paulo: Moderna, 1999. Coleção Desafios.

DIDONET, Vidal. Creche: a que veio... para onde vai... In: **Em Aberto**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 18. n. 73. Brasília: O Instituto, 2001.

\_\_\_\_\_. Magia e Medicina na Colônia: o corpo feminino. 1997. In DEL PRIORE, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In. VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (org.) **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In GARCIA, Regina Leite ; LEITE FILHO, Aristeo (orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Ed. Atual com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe – Valadares. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual Editora, 1999.

FORGHIERI, Yolanda C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas.** São Paulo: Pioneira, 1993.

FRANCO, Márcia E. Wilke. **Compreendendo a infância.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1993.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala.** 23 ed. Rio de Janeiro: Olympio Editora, 2001.

GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GILLES, Lypovetsky. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino.** Tradução Maria Lúcia Machado – São Paulo: Companhia de Letras, 2000.

GOLDEMBERG; Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

JODELET, Denise. (org.) Tradução: Lilian Ulup. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In. MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: Uma proposta curricular para educação infantil.** São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1995.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA PLANCHE, J. **Vocabulário de psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LIMA, Lauro de O. **Pedagogia: reprodução ou transformação?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOUREIRO, Ana Cristina Rabelo. **A criança e a brincadeira na educação infantil: vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar...** Campina Grande, PB, UEPB: 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil.** 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

LOUZADA, Ana Maria. **Educação Infantil: teoria & prática.** Vila Velha – ES: CAEPE-Centro de assessoria, estudos e pesquisas em educação, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **Entre orações, letras e agulhas: a pedagogia feminina das casas de caridade do Padre Ibiapina – sertão cearense (1855-1883).**Tese de doutorado, 278 p. Fortaleza: UFCE, 2003

MACHADO, M. L. **Pré-escola é não é escola.** São Paulo: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In **História da vida privada no Brasil.** V. 3. Coordenador geral da coleção Fernando A. Novais; organizador do volume Nicolau Sevcenko, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MASINI, Elsie F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

MEC: 47% dos professores na Paraíba são tapa-buraco. **CORREIO DA PARAÍBA,** João Pessoa, Ano LIV, nº 036, p.A1, B1, 09 de Setembro de 2007.

MELLO, Guilmar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba.** 2. ed. João Pessoa-PB, Imprensa Oficial, 1956.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL –MIEIB. Educação Infantil: construindo o presente. -- Campo Grande/MS: UFMS, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In. MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **A infância na escola e na vida**: uma relação fundamental. In Brasil. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

NOVAIS, Maria Eliana. **Professora primária**: Mestra ou Tia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. – Brasília – Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. 1989. 269 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

\_\_\_\_\_. A infância como categoria histórica: reflexões metodológicas. In: **Educação em Questão**. UFRN. CCSA. V.6 n 2 . Natal: EDUFRN, 1996.

\_\_\_\_\_. Colégios e Liceus na Paraíba do Oitocentos: Oficinas para mandos e Ofícios da Cidade. In SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (org). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PARA CADA CRIANÇA NA ESCOLA, HÁ DUAS EXCLUÍDAS. CORREIO DA PARAÍBA, João Pessoa, Ano LIV, nº 021, p. B1, 05 de agosto de 2007.

PARAÍBA, Governo do Estado. **Resumo do perfil profissional das creches do Estado em Campina Grande**. Secretaria do Trabalho e Ação Social/Coordenação de Educação Infantil. Campina Grande, PB. Agosto/2004.

PASSOS, Elizete da Silva. O movimento feminista e as lutas por educação. In **Feminismo: memória e história**. SALES, Maria Veras. et all (org). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

POZZEBON, Paulo Moacir Godoy (org). **Mínima Metodológica**. Campinas: Alínea, 2004.

RABAY, Glória de Lourdes Freire. O movimento feminista na Paraíba: Conquista e Desafios. In SALES, Celecina de Maria Veras e et all (org). **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Trabalho feminino e sexualidade. PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

ROUSSEAU, J. J. **EMÍLIO ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. et all. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SCOCUGLIA, Afonso Celso & MACHADO, Charliton José dos Santos (org). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SALES, Celecina de Maria Veras e et all (org). **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **A Construção multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida VII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

SILVA, Giselda Brito. “Mulheres! Seu lugar é em casa!” In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 2. nº 16. Rio Janeiro: SABIN, 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social**. Caxambu, 1995 [Trabalho apresentado na 18ª reunião anual da ANPEd].

STEIN, S. A. **Educação**: reflexões e prática. São Paulo: Ed.Helder, 1969.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1997.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (org.) **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves, CARVALHO, Marília Pinto. Mulheres e Magistério Primário: Tensões, Ambigüidades e Deslocamentos. In VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos**: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO APLICADO OS (AS) PROFESSOR(AS)

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

##### 1.1 Sexo

- masculino  
 feminino

##### 1.2 Idade

- menos de 30  
 30 a 39  
 40 a 49  
 mais de 50

##### 1.3 Formação

- curso fundamental incompleto  
 curso fundamental completo  
 curso médio incompleto  
 curso médio completo  
 magistério  
 curso superior – pedagogia – educação infantil  
 curso superior – pedagogia – outra habilitação  
 curso superior – outro curso. Qual? \_\_\_\_\_

##### 1.4 Instituição onde trabalha

- municipal  
 estadual  
 particular

##### 1.5 Categoria funcional

- professora – nível I  
 professora – nível II

##### 1.6 Situação Funcional

- professora efetiva  
 professora substituta ( hora-aula)  
 desvio de função – Qual a função de ingresso? \_\_\_\_\_

##### 1.7 Série em que leciona: \_\_\_\_\_

##### 1.8 Tempo de serviço nesta creche: \_\_\_\_\_

##### 1.9 Tempo de serviço anterior: \_\_\_\_\_

##### 1.10 Carga horária semanal nesta creche: \_\_\_\_\_

## 1.11 Localização da creche / escola

- zona rural
- zona urbana

## 1.12 Remuneração

- menos de 1 salário mínimo
- de 1 a 2 salários mínimos
- mais de 2 salários mínimos

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Como chegou a ser professora da educação infantil?
2. Pra você, o que é ser professor?
3. Como você se mantém informada? Fale sobre isso.
4. Onde e com quem você aprendeu coisas fundamentais para o seu trabalho?
5. Que atividades você desenvolve com as crianças?
6. De que você mais gosta em seu trabalho?
7. E de que menos gosta?
8. Que dificuldades você encontra para desenvolver seu trabalho?
9. Como você avalia sua prática pedagógica?
10. Qual a importância da educação infantil?
11. Qualquer pessoa poderia ser professor(a) de crianças de 0 a 6 anos? Por quê?
12. Que relação há entre o seu trabalho e o trabalho de professores(as) do ensino fundamental?
13. O que diferencia a professora da creche dos (as) professores (as) do ensino fundamental?
14. Que relação você faz entre trabalho pedagógico na creche e trabalho pedagógico na condição de mãe?
15. O que você acha do homem na condição de professor da educação infantil?
16. O que determina a qualidade da creche?
17. Em que aspectos a melhoria do trabalho do professor precisa avançar?
18. Complete: Ser professora da educação infantil é ...

## APÊNDICE C

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA AS FAMILIAS USUÁRIAS DE CRECHES**

1. Por que o senhor(a) colocou o seu filho nessa creche?
2. Você está satisfeito com a creche? Por quê?
3. Qual a importância da creche?
4. Como você avalia a professora do seu filho? Por quê?
5. O que você acha do homem na condição de professor da educação infantil?
6. Pra você, o que é ser um bom professor, uma boa professora?
7. Que exigências o(a) senhor(a) faz para uma professora de creche?
8. O que você considera mais importante na educação infantil?

# **ANEXOS**