

DEBORAH THOMÉ SAYÃO

**RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE PROFESSORES
EM CRECHE**

**Florianópolis
2005**

DEBORAH THOMÉ SAYÃO

**RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE PROFESSORES
EM CRECHE**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ana Beatriz Cerisara.

Florianópolis
2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE PROFESSORES EM
CRECHE**

Tese submetida ao colegiado do Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado pela comissão examinadora em 25 de maio de 2005.

Dra. Ana Beatriz Cerisara (orientadora)

Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (examinadora)

Dra. Marília Carvalho (examinadora)

Dra. Miriam Pillar Grossi (examinadora)

Dra. Marlene Tamanini (examinadora)

Dedico essa tese às amigas cirandeiras que me mostraram que a ciranda é a dança da solidariedade: Patrícia Torriglia, Olinda Evangelista, Anabea, Rosalba Garcia, Maria Helena Michels, Lila Moura, Eneida Shiroma e Cleonice Tomazetti.

AGRADECIMENTOS

Gosto muito de ler agradecimentos em trabalhos acadêmicos. Penso que, quando escritos com o coração, eles revelam a alma do autor. Estes foram escritos com o coração. Qualquer esquecimento significa que eles estão “guardados bem no fundo do peito”.

Durante meu doutoramento, muitas pessoas fizeram parte de minha trajetória de vida e de profissão, pois realizava o Curso no mesmo local em que desenvolvia minhas atividades docentes. Além destas, outras se incorporaram por afinidade e laços afetivos. Agradeço, assim,

ao PPGE, às professoras e às profissionais do programa, aos professores, profissionais e familiares que aceitaram participar da pesquisa e às crianças que fizeram a festa;

ao povo com quem convivi lá no sul – antes de vir para Florianópolis –, minhas grandes parceiras: Maria Renata, Cleuzinha, Silvana e nossa mestra Olga Miranda, que despertou em mim a paixão pela Educação Infantil;

ao calor e carinho dos integrantes do NEE 0a6 – Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 Anos da Universidade Federal de Santa Catarina –, em especial à Eloísa Rocha e ao João Josué da Silva. Os debates ali ocorridos foram decisivos para as definições da tese;

ao Carlos Alberto Marques, que concorreu para que eu pudesse chegar até aqui, igualmente ao Fábio Pinto e ao Alexandre Vaz, que me proporcionou grandes lições;

à Profa. Miriam Grossi, minha mestra nos Estudos de Gênero. Abriu caminhos e criou possibilidades. Lembro-me com saudade dos Seminários de tese dos quais participavam, além de Miriam, as profas. Mara Lago, Carmem Rial, Joana Pedro e Luzinete Minella, e os/as doutorandos/as Carmem Suzana Tornquist, Marlene Tamanini, Adriano Nuremberg, Siomara Marques, Miriam Adelmam, Janaína Nascimento e outros que vieram depois;

à minha orientadora Ana Beatriz Cerisara que, sobretudo, cuidou de mim. Na convivência com ela aprendi que essa relação não precisa ser de poder. Os cuidados que Bea teve comigo ultrapassam os limites que poderiam ser colocados a uma

orientanda e sua orientadora, permitindo compartilhar sentimentos que estavam muito além da tese;

às professoras Ana Lucia Goulart de Faria, Marília Carvalho, Eloísa Acires Candal Rocha, Miriam Grossi, Marlene Tamanini e Leda Scheibe que aceitaram participar da banca de defesa, além das preciosas contribuições dadas a esta pesquisa no Exame de Qualificação;

a todos/as outros/as amigos/as e/ou familiares que de mim cuidaram durante o difícil processo que vivi ao longo do Curso;

à amorosidade da “comadre Helô”, constante no esforço de ajudar;

à Maria Célia M. de Moraes com quem troquei informações importantes para seguir a vida... e também à Maria Aparecida e João Aguiar pelo carinho;

ao meu pai Sidney, sempre preocupado com “a filha”. À minha mãe Dinah que deixou tudo e se “mudou” para Florianópolis para me dar atenção e apoio;

à Beta, mana querida, que com sua sensibilidade me ensinou que chorar refresca a alma;

ao meu companheiro Sayão (Nico) que tem se mostrado incansável para que eu possa viver com muito amor e dignidade;

à Marina, filha muito amada, que consegue estar bem pertinho mesmo quando se encontra distante.

No fim da tarde, nossa mãe aparecia nos
fundos do quintal: Meus filhos, o dia já
envelheceu, entrem pra dentro.

Eu queria crescer pra passarinho...

A minha direção é a pessoa do vento.
Meus rumos não têm termômetro.
De tarde arborizo pássaros.

Manoel de Barros

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo estudar o trabalho docente de professores na Educação Infantil. Desse modo, busquei compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos – profissão caracterizada como “tipicamente feminina”. Em um primeiro momento apresento os aspectos teórico-metodológicos da tese, assinalando a opção por uma perspectiva sócio-antropológica. Posteriormente, levando em conta essa perspectiva, explico e conceituo a categoria central do estudo: relações de gênero, entendendo as mesmas como uma construção social pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaços institucionais. Em seguida, apresento as trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e daqueles que desistiram da docência. Como possibilidade indicada pelos estudos de gênero, problematizo o cuidado/educação considerado princípio indissociável na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que o corpo está no cerne do debate acerca dos cuidados na infância menor. Por último, discuto outros elementos que permitiram problematizar o trabalho docente na educação infantil, dentre eles o corpo, a sexualidade, a brincadeira e o movimento. A pesquisa possibilitou compreender que o trabalho docente na educação das crianças de zero a seis anos está permeado por questões que envolvem as masculinidades e as feminilidades. Ademais, verificou-se que a concepção de profissão feminina precisa ser repensada porque qualquer noção sobre as mulheres implica necessariamente suas relações com os homens. Na creche, é possível desenvolver ações que contribuam para superar muitos binarismos como público e privado, masculino e feminino, corpo e mente, entre outros. Para isso, é necessário implementar mudanças na formação docente, conquanto não se possa perder de vista suas limitações no que tange a esse intento.

RESUMEN

La presente tesis de doctorado tuvo como objetivo estudiar el trabajo docente de los profesores de la Educación Infantil. De ese modo, busqué comprender como los hombres se constituyen como docentes en la educación de los niños y niñas de cero a seis años, profesión caracterizada como “típicamente femenina”. En un primer momento, presento los aspectos teórico-metodológicos de la tesis doctoral, señalando la opción por la perspectiva socio-antropológica. Posteriormente, teniendo en cuenta esa perspectiva, explico y conceptualizo la categoría central del estudio: las relaciones de género, entendiendo las mismas como una construcción social en que es posible comprender como, la jerarquía, la diferencia y el poder se moldean, conforman, instalan y actúan en las identidades y en los espacios institucionales. A continuación, presento las trayectorias profesionales y las narrativas de los profesores actuantes y de aquellos que desistieron de la docencia. Como posibilidad indicada por los estudios de género, problematizo el cuidado/educación considerado un principio indisociable en la educación infantil, partiendo del presupuesto de que el cuerpo es central en el debate en relación con los cuidados en la infancia. Por último, discuto los elementos que permitieron problematizar el trabajo docente en la educación infantil, entre ellos el cuerpo, la sexualidad, el juego y el movimiento. La investigación posibilitó comprender que el trabajo docente en la educación de los niños y niñas de cero a seis años está atravesado por cuestiones que envuelven las masculinidades y las feminidades. Además, se verificó que la concepción de profesión femenina precisa ser repensada porque cualquier noción sobre las mujeres implica necesariamente sus relaciones con los hombres. En los jardines de infante, es posible desarrollar acciones que contribuyan a superar algunas concepciones binarias como: público y privado, masculino y femenino, cuerpo y mente, entre otras. Por eso, es necesario implementar cambios en la formación docente, no perdiendo de vista las limitaciones en relación con ese intento.

ABSTRACT

The objective of the present research is to study the teacher's work at childhood education. I have tried to understand how some men constitute themselves as teachers of education for children aged 0-6 – characterized as "typically female profession". Initially, I present the theoretical and methodological aspects of my thesis, explaining my option for a socio-anthropological approach. Afterwards, considering this perspective, I explain and conceptualize the central category of this study: the gender relations. From my point of view, gender relations is a social construction. It is a useful concept which allows us to understand how hierarchy, difference and power were being modelled, conformed, installed and how they act over identities and at institutional spaces. After that, I present some trajectories of professionals and narratives of active teachers and of those who have quit the job. Based on the possibilities offered by the gender studies, I also discuss the binomial care/education, principle of childhood education, assuming that the body is in the center of the debate about children care. Finally, I deal with other elements that allow me to problematize teacher's work at childhood education such as the body, the sexuality, playing and the movement. This research shows that teachers' work education for children aged 0-6 years is permeated by questions which involve the masculinities and the femininities. Besides, the conception of female profession must be rethought because any discussion about women necessarily implies its relationships with men. It is possible to develop some actions which help to overcome some binomials like "public and private", "male and female", "body and mind", among others at the kindergarten level. Although it is necessary to implement some changes in teachers' education in order, we are conscious about the limits of this purpose.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	12
2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	20
2.1 Questões norteadoras da pesquisa.....	20
2.2 A construção do objeto e o desenvolvimento da pesquisa.....	22
2.3 Delineamento da investigação.....	29
2.4 Campo empírico: definição, procedimentos e recursos utilizados.....	31
3 UM ESTUDO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
3.1 Contextualizando e conceituando o “gênero” no movimento feminista, nos estudos sobre a mulher e nos estudos de gênero.....	49
3.2 O gênero como categoria de análise.....	54
4 TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DOS PROFESSORES.....	62
4.1 Professores atuantes na Educação Infantil: trajetórias de vida, opção e primeiros momentos na profissão e experiências docentes.....	62
4.2 Conhecendo os sujeitos atuantes	67
4.2.1 Características de Ângelo.....	67
4.2.2 Características de Júnior.....	84
4.2.3 Características de Ernani.....	101
4.2.4 Características de João.....	114
4.2.5 Características de Ivan.....	124
4.3 Os professores desistentes: trajetórias e narrativas.....	139
4.3.1 Características de Gerson.....	139
4.3.2 Características de Dilnei.....	148
5 NÃO BASTA SER MULHER... NÃO BASTA GOSTAR DE CRIANÇAS.....	152
5.1 “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil.....	152
5.2 Focando o debate brasileiro.....	156
5.3 Algumas bases para a discussão	161
5.4 O cuidado é tipicamente feminino? Algumas perspectivas apontadas pelos Estudos de Gênero.....	165
5.5 Cuidado é educação? Educação é cuidado?.....	174
5.6 “Eles não dão conta do recado”: apostando na incapacidade dos professores.....	177
5.7 Cuidado para as famílias e Educação para os/as profissionais: os cuidados corporais como impasse.....	178
5.8 Um limite para o cuidado: a metáfora da mãezona.....	180
5.9 O corpo como um problema.....	186

5.10 Saber legitimado... poder conquistado.....	189
5.11 O cuidado como construção social: como os docentes aprendem a cuidar.....	191
5.12 Dupla presença, dupla experiência.....	196
6 OUTROS ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	205
6.1 Corpo, gênero e sexualidade como tema e como “problema”: entre profissionais e meninos e meninas nas creches.....	208
6.2 O controle sobre o corpo dos professores.....	216
6.3 Professores “duros” e professores “moles”: violência, autoridade e disciplinamento na creche.....	229
6.4 Meninos e meninas: corpo e movimento no trabalho docente.....	239
6.4.1 A brincadeira é permitida às crianças: e o que fazem os adultos enquanto isso?	243
6.4.2 A brincadeira é permitida pelo docente, mas essa atividade é algo específico das crianças.....	245
6.4.3 A brincadeira significa interação entre meninos e meninas, professor e auxiliar.....	247
7 A HISTÓRIA NÃO ACABOU	254
8 REFERÊNCIAS.....	263

1 APRESENTAÇÃO

O tema central desta tese refere-se aos professores que atuam na Educação Infantil¹. Procurei compreender suas trajetórias pessoais e profissionais tentando conhecer quem são os docentes, por que optaram pela profissão, como desenvolvem seu trabalho nesta etapa da Educação Básica.

Denomino professores porque os sujeitos pesquisados são homens, mas se fossem mulheres denominaria professoras da mesma forma como utilizo as expressões meninos e meninas e não a expressão criança, tomada como ser passivo. Inseridas em determinada cultura as “crianças” não são neutras, são educadas de acordo com as crenças, os mitos, os rituais, a classe, a raça e o gênero a que pertencem. Tenho a convicção de que tanto os sujeitos quanto a profissão não são neutros no que concerne às relações de gênero e lido com os/as diferentes profissionais e meninos e meninas tomando por base essas relações.

Essa compreensão foi alcançada porque a participação, desde 1994, no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE 0 a 6) do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), possibilitou-me debater aspectos concernentes à infância e à educação de meninos e meninas em instituições como creches e pré-escolas, bem como à formação dos/as profissionais que nelas atuavam.

Ademais, o aprofundamento da temática “relações de gênero”, por meio da frequência a diferentes disciplinas oferecidas durante o Curso de Doutorado pela Profa. Miriam Grossi, e a participação em vários tempos, espaços e eventos do Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade (NIGS), do Centro de Ciências Humanas (CFH) da mesma universidade, indicaram, entre outros aspectos, a carência de pesquisas e a necessidade de aprofundamento teórico da articulação entre esses campos: Infância e Relações de Gênero.

¹ Refiro-me à educação para crianças de zero a seis anos em instituições próprias como creches e pré-escolas. A Educação Infantil é um dever do Estado garantido pelo art. 208, IV da Constituição Brasileira promulgada em 1988. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, é concebida como a primeira etapa da Educação Básica, também composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para compreender o recorte feito pela pesquisa é necessário compreender minha trajetória como professora de meninos e meninas de pouca idade e a valorização que sempre busquei do direito que eles/as possuíam de movimentarem-se, de vivenciarem seus corpos, de brincarem, de produzirem sua cultura. Na condição de professora tentava articular a área de Educação Física – minha primeira formação acadêmica – com o campo da Pedagogia.

Durante o tempo em que atuei como professora de Educação Física na Educação Infantil – entre 1981 e 1991 – precisei, muitas vezes, desenvolver posturas que encerravam uma certa masculinidade na disputa pelo projeto pedagógico, objetivando garantir os direitos das crianças e, por que não, minhas crenças e convicções teóricas. Tentava incentivar meninos e meninas a procurarem as mesmas oportunidades em relação ao movimento corporal, à brincadeira e a outras vivências importantes, constituintes da infância, considerando as diferentes nuances de acordo com a cultura ou a sociedade a qual pertenciam.

No entanto, um longo esforço precisava ser feito tendo em vista que minha formação em Educação Física reforçava estereótipos de masculino e feminino. Sabemos que esta disciplina, desde seu surgimento, compreende que homens e mulheres possuem corpos diferentes. Os homens são concebidos como mais fortes, viris e ágeis, enquanto as mulheres seriam mais leves e menos ágeis em função de uma série de cuidados com seus corpos, necessários em razão de sua capacidade reprodutiva.

No Curso de Educação Física há atividades diferenciadas para homens e mulheres, meninos e meninas, enquanto o Curso de Pedagogia, especialmente quando se refere à habilitação em Educação Infantil, é considerado “feminino por natureza”; tais questões me ocupavam. Quando fui trabalhar no Curso de Pedagogia – alguns anos depois, em 1996 – consegui perceber mais bem o que significavam as desigualdades de gênero. Ficava claro que o que consideramos masculino ou feminino são construções de gênero relacionadas com nossas formas de conceber o mundo.

O olhar sobre a diferença e a desigualdade orienta nossas práticas como docentes e meninos e meninas são educados/as desde a mais tenra idade para que suas ações correspondam a modelos pré-determinados, e mutuamente excludentes, do que é

ser homem ou mulher. Tais modelos variam em diferentes contextos históricos e em diferentes culturas, mas, em geral, os processos de formação estão orientados pela idéia de “diferença” – porque ser homem é diferente de ser mulher – e pela idéia de “desigualdade” – na qual ser homem é melhor do que ser mulher.

Como professora do referido curso convivi com alguns homens que atuavam com crianças de zero a seis anos, ou seja, em uma profissão concebida como "feminina". Perguntava-me: como as idéias de diferença e desigualdade se produziam nesse campo? Como os professores atuavam na profissão? Como lidavam com o cuidado de meninos e meninas? Que elementos poderiam apontar para a reflexão sobre o trabalho docente na Educação Infantil, ainda considerada um campo em construção?

Além das questões acima citadas, ocupava-me da articulação entre cuidado e educação. Também aqui me perguntava: por que há uma insistência na área de que cuidado e educação formam um par indissociável? As leituras que empreendia indicavam que havia algo bastante confuso acerca dos corpos de meninos e meninas e de adultos/as com quem interagiam nas instituições educativas. O cuidado estaria vinculado ao corpo, enquanto a educação se vincularia aos aspectos cognitivos, à mente? Levantei a hipótese de que o pequeno percentual de homens² atuando como docente em instituições de zero a seis anos poderia estar articulado à hipótese da existência da dicotomia corpo e mente. Quem eram estes homens? Considerei que era preciso conhecer os poucos docentes que aí atuavam.

De outro lado, o filme francês *Ça commence aujourd'hui*, do diretor Bertrand Tavernier lançado em 1999, exibido no Brasil sob o título *Quando tudo começa*, influenciou de certa maneira o percurso desta tese. O filme tem como protagonista um professor de crianças pequenas – Daniel – que atua como docente/diretor de uma escola maternal em uma região de intensa imigração na França³. Tal obra, assim como o arsenal de informações esparsas e desconexas que temos sobre temas que nos incitam a curiosidade, foi inspiração para meu desejo de compreender, por meio das

² Acompanhei várias investigações em diferentes países e com raríssimas exceções este percentual ultrapassava 6% do total de docentes atuantes na educação de zero a seis anos.

³ As escolas maternas francesas, desde 1989, matriculam crianças a partir dos dois anos de idade e estão sob o encargo do Ministério da Educação atendendo 87% dos meninos e meninas entre dois e seis anos de idade. Elas possuem um turno de seis horas diárias. Para um detalhamento acerca do atendimento à infância na França cf. Wajskop (1994).

trajetórias narradas, os modos de vida dos sujeitos pesquisados e suas opções profissionais. Pelos dados obtidos mediante registros fílmicos, entrevistas e observações participantes foi possível apreender – embora não na totalidade – suas relações nas instituições onde atuavam.

Poderíamos perguntar por que uma tese anunciaria que foi inspirada em uma história dramática como aquela contada pelo filme? Talvez porque Daniel tenha em comum com outros personagens “a educação das crianças pequenas”; talvez porque soe estranho a muitos o protagonista ser homem e professor de meninos e meninas de pouca idade; talvez pelas características de Daniel que dedicava boa parte de seu tempo às questões sociais que envolviam sua atividade docente. Preocupava-se com crianças mal alimentadas, algumas delas também vítimas de abusos e violência física e sexual. Não se conformava com o preconceito contra famílias consideradas “desagregadas” e sua precária condição econômica. A ausência de assistência social por parte do Estado lhe estimulava a crítica ardente e a crença de que os problemas de toda ordem que enfrentava poderiam ser minimizados por meio do trabalho que empreendia.

Daniel era um cidadão comum e era sensível e participativo em sua vida familiar: preocupava-se constantemente com seus pais que possuíam uma idade avançada, com sua companheira e o filho dela. Também não se descuidava das relações que se materializavam no interior da unidade educacional onde atuava. Por ser um homem sensível e comprometido com a carreira que abraçou, Daniel repensava constantemente a profissão e sentia-se cansado ante as adversidades que vivenciava. É nas relações com sua companheira, com as crianças, com seus pares e suas parceiras e com as famílias que ele se reenergiza para continuar.

Exteriormente à visão dos/as que atuam com crianças pequenas, há diferentes concepções sobre a atuação de homens como docentes das faixas etárias menores. Algumas, com um embasamento mais próximo da Psicologia, indicam o caráter compensatório desse trabalho sugerindo que o educador compensaria a ausência de modelos masculinos na vida de algumas crianças, especialmente aquelas filhas de mães chefes de domicílio. Por essa concepção, os educadores seriam capazes de auxiliar no desenvolvimento dos papéis sexuais de duas formas: contribuindo para a

construção de comportamentos sexuais apropriados ao seu sexo e para a autoconfiança dos meninos. Mediante essa idéia é admissível que os homens forneçam um modelo de cuidado às crianças de ambos os sexos como nutridores, o que possibilitaria a oportunidade de observarem qualidades particulares nos educadores, variando de estilos mais tradicionais ao “novo homem” ou do homem autoritário ao homem sensível. Entretanto, isso é algo bastante questionável.

Há uma outra concepção sobre o trabalho docente masculino pautada na idéia de equidade social. Algumas pesquisadoras mais ligadas à Sociologia do Trabalho indicam que o envolvimento de um maior número homens na Educação Infantil aumentaria a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que a Educação Infantil seria um trabalho somente para as mulheres alterando, dessa forma, a imagem da profissão e, quem sabe, melhorando significativamente os salários e o *status* da carreira.

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de idéias que vêem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.

É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho. No entanto, além de nossas crenças mais comuns e, muitas vezes pré-concebidas, o que sabemos sobre como atuam professores em creches?

É bastante conhecido o volume de abusos e violências cometidos por profissionais inescrupulosos que agredem meninos e meninas. Contudo é necessário indagar se todos agem dessa forma. E, ainda, somente os homens são autoritários e usam de seu poder impondo violência contra meninos e meninas? Retomo o enredo do filme no qual o professor Daniel preocupa-se arduamente com o bem estar das crianças buscando alternativas para garantia de seus direitos fundamentais. Esse é o elemento que me permitiu afirmar que o filme também é inspirador desta tese.

O estudo tratou da trajetória profissional e do cotidiano de homens que atuam como docentes em creches públicas de Florianópolis/SC. Analisou suas relações com as crianças e suas famílias, com as profissionais de creche – auxiliares de sala, diretoras, coordenadoras – e tomou as relações de gênero como categoria central para análise dos dados levantados na pesquisa.

Tal opção justifica-se por uma certa invisibilidade da problemática relativa ao gênero nas pesquisas situadas no campo da educação e da Educação Infantil, em especial, o que me levou a propor conhecer mais bem as relações entre masculinidade e feminilidade materializadas no universo da creche.

Por tais razões tomei como tarefa neste estudo estranhar o que para mim era algo que estava se naturalizando na área: as sucessivas afirmações que evidenciavam a Educação Infantil como uma “profissão feminina”. Passei a problematizar não o “sexo” dos sujeitos, mas as masculinidades e feminilidades presentes no contexto educativo das instituições. Interessaram-me, portanto, as construções sociais de gênero objetivando compreender a profissão professor/a de crianças de zero a seis anos.

A pesquisa está apresentada da seguinte forma:

No Capítulo I – **Trajetórias metodológicas da pesquisa** – apresento o percurso metodológico do estudo. Desde as questões e objetivos norteadores até a análise dos dados. Ao adotar uma perspectiva sócio-antropológica, tentei ser coerente com a categoria central de análise – as relações de gênero – que não se encerra em uma única disciplina. Para realizar um estudo que articulava tantos temas não poderia ficar presa a uma única disciplina pela limitação que tal opção poderia causar.

No Capítulo II – **Um estudo de gênero na Educação Infantil** –, e dadas as necessidades que identifiquei na área, contextualizo e conceituo gênero a partir de algumas autoras como Nicholson (2000), Scott, (1995) e Willians (1995) entre outras. Nessas autoras colhi elementos que me possibilitaram sustentar as relações de gênero como categoria de análise. Conforme anunciei anteriormente, os estudos desenvolvidos conduziram-me à percepção da insuficiência de pesquisas em nível nacional e internacional que considerassem gênero como categoria de análise, o que poderia justificar idéias que foram “naturalizadas” pela Educação e pela Educação Infantil. Considerei as relações de gênero como uma construção social pelas quais é

possível compreender como o corpo e o poder se moldam, conformam, instalam e atuam.

A progressão do trabalho de campo, articulada aos referenciais teóricos, indicou que o Capítulo III – **Trajetórias e narrativas dos professores** – discorresse sobre as trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e daqueles que desistiram da docência. Foco suas experiências de vida, a opção e primeiros momentos na carreira e suas vivências docentes. Nesse capítulo o esforço é o de revelar os professores de “carne e osso”. Eles não são aqui um dado abstrato ou um número qualquer, sequer um percentual. Os professores evidenciaram suas singularidades anunciando que são diferentes entre si, que sua masculinidade é posta à prova pelas profissionais, que há rituais a serem cumpridos para serem aceitos como docentes de crianças pequenas. O sonho de ser professor de crianças de zero a seis anos não é algo que surge na infância dos sujeitos pesquisados, pois a carreira é algo que acontece ao acaso. A pesquisa demonstrou também que a docência é uma opção por trabalho e a histórica discussão de que magistério é vocação inexistente quando se trata de homens atuando com os/as pequeninhos/as.

No Capítulo IV – **Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...** – situo a relação cuidado/educação como princípio indissociável na Educação Infantil. Porém, problematizo especialmente a noção de “cuidado” que, historicamente, tem sido profanada na área. A concepção essencializada de uma mulher/professora naturalmente apta aos cuidados infantis, tão presente na educação de zero a seis anos, é questionada.

Busquei elementos para compreender o cuidado em sua complexidade do ponto de vista da produção teórica, dos discursos enunciados e das práticas cotidianas observadas nas creches, articulando as relações possíveis entre as masculinidades e as feminilidades. Utilizei como aporte teórico algumas pesquisas no campo do gênero e da teoria feminista além, é claro, de trabalhos elaborados no campo da educação e da Educação Infantil. Boa parte deste capítulo objetivou evidenciar que o corpo está no cerne do debate acerca dos cuidados na Educação Infantil e, talvez por isso, foi negligenciado ao longo da história da educação de zero a seis anos.

No Capítulo V – **Outros elementos para problematizar o trabalho docente** –, após análise do material de campo, indiquei outros elementos para problematizar o trabalho docente na educação dos/as pequeninhos/as. Penso que a profissão de professor ou professora de crianças pequenas está sendo “inventada” e o modelo de docência do Ensino Fundamental não é completamente compatível com a Pedagogia da Educação Infantil que se diferencia da Pedagogia Escolar quanto às suas funções. Tal razão levou-me a procurar captar, nas práticas dos docentes, modos de ser professor que pudessem indicar um perfil profissional, assim como aspectos importantes para a formação docente. Não pretendi, com isso, formular um currículo de formação, mas somente resumir os elementos que emergiram da análise dos dados coletados.

Na Conclusão – A história não acabou –, longe de responder a todas as questões levantadas por este estudo, busquei registrar aquelas idéias que, derivadas de minha pesquisa, poderão abrir espaço para novas investigações.

2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

2.1 Questões norteadoras da pesquisa

O tema geral que proporcionou o desenvolvimento desta pesquisa foi a evidência, bastante presente no campo da Educação Infantil, de que é um espaço de trabalho feminino⁴. Os trabalhos de Ávila (2003), Ongari e Molina (2003) e Sarmento (2001) vão nessa direção. Tal evidência atrelava-se ao fato de que, não somente no Brasil, assim como em vários países, a maioria dos que atuam nessa área é mulher. Saporoli (1997) levanta a hipótese de que isso ocorre, possivelmente, porque a profissão parece ter nascido colada ao gênero feminino.

Apesar de reconhecer a importância de tais evidências, e considerando este campo de trabalho como uma conquista das mulheres, o aprofundamento do tema à luz dos estudos de gênero poderia indicar novas questões e outros elementos de análise no que concerne ao trabalho docente na Educação Infantil e às masculinidades e feminilidades aí presentes. Problematizaria, dessa forma, possíveis essencialismos e naturalizações quanto à profissão e ao caráter educativo (KUHLMANN JÚNIOR, 1998) da educação de meninos e meninas de zero a seis anos⁵.

Com base em algumas indicações de Rosemberg (1992; 2001) que assinalam a carência de produção de conhecimentos relativos à educação, mulher e gênero, utilizo o conceito de gênero para analisar o trabalho docente dando especial relevo ao seu caráter relacional. Isso significa que os estudos que empreendi sobre os sujeitos concretos (homens e mulheres/homens ou mulheres) consideraram as masculinidades e as feminilidades como elementos significativos para o trabalho docente concebendo-os como interdependentes e constitutivos das relações sociais.

⁴ Baseadas em diferentes enfoques teóricos há diferenciações quanto a esta questão. No entanto, a idéia central permanece a mesma.

⁵ Kuhlmann Júnior (1998) defende que toda e qualquer concepção de educação que seja empreendida pela instituição contém em si um caráter educativo. Portanto, aqueles espaços categorizados como eminentemente assistencialistas exercem algum tipo de educação, ainda que seja para a submissão.

Para realizar o presente estudo procurei professores que desenvolviam seu trabalho docente como profissionais em creches e pré-escolas. Pouco se conhecia sobre estes profissionais, como projetavam e executavam seu trabalho, como se relacionavam nas instituições. Segundo Carvalho (1998) pouco se sabe sobre os homens e o que o trabalho que empreendem representa em termos das idéias de masculinidade e feminilidade na educação, o que pode ser ampliado para a Educação Infantil.

Outra razão para a busca de conhecimento acerca do trabalho docente de professores dizia respeito ao binômio educar/cuidar⁶ que tem sido concebido como indissociável e considerado, desde a década de 1990, como a finalidade precípua da Educação Infantil⁷. Entretanto, também nesse âmbito pouco se tem discutido, especialmente sobre o cuidado e seus significados para a área⁸.

Assim, com a intenção de estudar os professores e suas experiências na Educação Infantil, os Estudos de Gênero se constituíram em uma referência fundamental pela qual o objeto foi revelando-se ao longo da pesquisa e definindo categorias e subcategorias. Esta opção gerou as questões centrais do estudo expostas a seguir:

- a) quem são os professores que atuam na Educação Infantil e como exercem o trabalho docente? Quais as relações que estabelecem com as profissionais – diretoras, coordenadoras, professoras, auxiliares e merendeiras -, com as famílias e com as crianças?
- b) na relação com as profissionais, como os professores cuidam e/ou educam as crianças? O que significa cuidar para os professores pesquisados? Com quem aprendem a fazê-lo?
- c) o trabalho docente dos professores, analisado sob a perspectiva do gênero, contribui com que elementos para a reflexão no campo da Educação Infantil?

⁶ Este tema está mais bem desenvolvido no Capítulo IV.

⁷ Conquanto os debates anteriores tenham sido significativos para a área, o binômio educar/cuidar passou a ser mais amplamente divulgado após a publicação do documento editado pelo MEC, em 1994, denominado *Por uma política de formação profissional da Educação Infantil*.

⁸ O tema foi recorrente no GT *Educação de zero a seis anos* da ANPEd nas últimas duas reuniões, em 2003 e 2004.

Tendo essas questões como centrais, delineei os objetivos da pesquisa.

2.1.1 Objetivos da Pesquisa

2.1.1.1 Objetivo Geral

Compreender como os homens, selecionados para esta pesquisa, se constituem como professores de educação infantil em uma profissão que é caracterizada como “tipicamente feminina”.

2.1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar como pensam os sujeitos envolvidos – professoras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de sala, funcionárias dos serviços gerais e famílias – sobre os professores de crianças pequenas e como desenvolvem o trabalho docente;
- Investigar as trajetórias de vida dos docentes – atuantes e não-atuantes na Educação de zero a seis anos –, sua formação profissional e experiências institucionais;
- Buscar elementos para pensar a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil.

2.2 A construção do objeto e o desenvolvimento da pesquisa

Como destaquei anteriormente, a pesquisa se delineou tendo como foco o trabalho docente analisado com base nas Relações de Gênero de professores em creches públicas⁹.

⁹ Para citar alguns autores estrangeiros que trabalham com a categoria trabalho docente destaco Apple (1995), Tardif (2002). No Brasil, Hipólito (1997), Costa (1995), Carvalho (1999). A última elabora uma análise da bibliografia produzida até aquele momento acerca da categoria abordando os primeiros anos escolares.

Nesse âmbito, considere “trabalho docente” não somente os aspectos relativos à formação de nível superior e ao vínculo empregatício, mas a todas as ações concretamente realizadas pelos sujeitos fossem elas formais e/ou informais, envolvendo os professores nas suas relações com as profissionais, com as crianças e com as famílias. As ações as quais menciono contêm um corpo de conhecimentos específicos adquiridos ao longo de suas histórias de vida, formação acadêmica e experiências profissionais.

Os aspectos informais das relações referiam-se a momentos que, nas creches, escapavam a qualquer previsibilidade e diziam respeito às demandas das próprias crianças algumas vezes mediatizadas pelas famílias e/ou demandas institucionais que fugiam do planejamento, algo muito comum nesse espaço.

Na Educação Infantil o trabalho docente apresenta algumas peculiaridades em relação à escola tendo em vista que o cuidado/educação, apesar de historicamente ter sido encarado dicotomizadamente¹⁰, é um tema que perpassa os diferentes momentos da rotina na creche. Na maior parte das vezes é compreendido em relação à situação de dependência das crianças por sua pouca idade. Além disso, o dispositivo legal que garante a educação de zero a seis anos como complementar às ações da família provoca, ou deveria provocar, uma forte aproximação na relação creche-família¹¹.

Quando pensamos na convivência cotidiana de meninos e meninas em instituições coletivas, o contexto sócio-cultural dos mesmos não pode ser secundarizado pelos/as professores/as e profissionais em geral. Portanto, o trabalho docente na educação dos/as pequeninhos/as extrapola o modelo de professor com formação para exercer seu trabalho na instituição escolar. Basta lembrar que, entre outras singularidades, boa parte dos/as meninos/as que freqüenta creches ainda não possui a linguagem oral como forma primordial de comunicação como acontece com os adultos. Por isso lançam mão de formas de comunicação como o choro, as expressões corporais, o toque, entre outras. O/A docente precisa ter disponibilidade para compreendê-las e encaminhar o trabalho.

¹⁰ A tese de Cerisara (1996) é esclarecedora da questão. Nesse estudo, evidencia que, em geral, as profissionais concebem que as auxiliares cuidam e as professoras educam.

¹¹ Refiro-me ao art. 29 da Lei n. 9.394/96.

Há outros exemplos de ações que exigem do/a docente práticas educativas que escapam da previsibilidade, tais como: uma criança que, de repente, apresenta temperatura elevada, a disputa por um brinquedo que acaba em agressão física, a recusa do grupo em ouvir determinada história, a falta de água na creche, o pai que está descontente com o que está sendo realizado e decide conversar com o professor, a festa de aniversário que não estava combinada e muitos outros acontecimentos que saltam aos olhos a qualquer momento e que fazem parte da dinâmica e, por que não dizer, da rotina das creches.

Esses eventos acontecem, segundo Tardiff (2002), porque o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído por interações humanas. Lastreada nessa afirmação, pressupus que as características da docência em tais instituições exigem dos professores uma forte interação não somente com os meninos e meninas, mas com as famílias – pais, mães e/ou responsáveis¹² pelos/as pequenos/as – e com as profissionais – professoras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de sala, funcionárias dos serviços gerais – que desenvolvem suas atividades em creches.

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

Afirma Rocha (2002, p. 78, sem grifos no original) que

[...] a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo [...] enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola tem como objecto as *relações educativas* travadas

¹² Considerarei como "responsáveis", adultos que criaram ou estão criando algumas crianças possuindo sua guarda ou tutela.

num *espaço de convívio colectivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 aos de idade [...]

Desse modo, os conhecimentos na Educação Infantil estão situados na esfera da totalidade do ser humano. O corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura e, por essa razão, a educação das crianças pequenas diferencia-se daquela presente na escola tradicional. As crianças e as relações educativas estão permanentemente sendo transformadas quando os sujeitos delas participantes são concebidos como seres históricos e todos/as possuidores/as de conhecimentos. Ou seja, a relação não se limita a um/a professor/a que ensina e um aluno que aprende¹³.

Por várias razões, a abordagem qualitativa e a utilização de ferramentas provenientes da etnografia delineavam-se como perspectiva metodológica. De acordo com Goldenberg (2000), o ato de compreender o objeto estudado está ligado ao universo existencial humano e as abordagens qualitativas enfatizam a compreensão de fenômenos sociais baseadas em suas particularidades dando relevo à subjetividade e à singularidade, secundarizando a expressividade numérica e privilegiando a imersão profunda no campo estudado. Por tal razão, o número reduzido de professores atuando na Educação Infantil não é, neste estudo, um obstáculo. A preocupação estava, sobretudo, em conhecer aqueles que foram encontrados objetivando compreender o trabalho docente e verificar os elementos que tal presença aporta para a constituição da especificidade da Educação Infantil.

A autora citada indica que, por meio da observação participante, das entrevistas em profundidade, da análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas, o/a pesquisador/a encontraria casos exemplares que revelariam a cultura onde os sujeitos estavam inseridos. Sarmiento (2003) acrescenta que estudos que se utilizavam da abordagem etnográfica evidenciavam a natureza sócio-cultural da investigação revelando contextos singulares de ação.

Pelo exposto, cabe considerar que as interpretações decorrentes do processo de pesquisa são específicas e pertencentes ao universo investigado. Não tenho a pretensão

¹³ Embora mais recentemente muitas escolas tenham passado por intensas transformações quanto ao seu projeto político-pedagógico, o modelo escolar mais tradicional é o que ainda vigora.

de que se tornem universais os registros desta investigação, conquanto não possa perder de vista que todo estudo tem uma efetiva contribuição a dar para o desvendamento das questões que são pertinentes a um determinado campo de conhecimento. As análises, se se circunscrevem ao contexto sócio-cultural de pertencimento dos docentes investigados, permitem que alcemos vãos teóricos para além deles.

Frente a estes registros, considerei que a abordagem qualitativa possibilitava aprofundar os objetivos traçados, buscando algumas respostas mediante o trabalho de campo no qual o contato com os sujeitos de “carne e osso”, suas trajetórias e histórias de vida, o modo como desenvolviam o trabalho docente em creches, analisados à luz do referencial teórico, permitiria análises e interpretações que, certamente, extrapolavam qualquer dado em relação ao número de participantes do estudo.

Iniciei o trabalho de pesquisa tendo o texto de Fonseca (1999) – *Quando cada caso não é um caso* – como uma espécie de guia que me provocava constantemente a reflexão sobre o objeto que pretendia investigar e que se encontrava em plena construção: os métodos que utilizaria na pesquisa; a forma como abordaria e/ou selecionaria os sujeitos; meu posicionamento como pesquisadora, entre outras.

O que me fascinava nesse texto era, por um lado, a possibilidade que se apresentava de realizar uma pesquisa com abordagem etnográfica e, por outro, os aspectos que a autora levantava quanto às formas pelas quais a etnografia “penetrava” na pesquisa educacional. Era preciso ficar atenta às várias questões apontadas pela autora.

De antemão, me situava como pesquisadora. Eu possuía uma formação no campo da educação e pensava me “apropriar” de uma ferramenta que constitui a gênese da Antropologia. É sabido que o método adotado em uma investigação não pode ser simplesmente deslocado de seus pressupostos teóricos, pois estão intrinsecamente articulados. Portanto, para enfrentar a abordagem etnográfica, era necessário incorporar, como pesquisadora e aos trâmites da pesquisa, os pressupostos que a constituem, tendo claro que não me transformaria numa antropóloga, mas seria uma educadora que utilizaria as ferramentas provenientes da Antropologia respaldada também por alguns matizes teóricos da Sociologia.

Do ponto de vista teórico-metodológico, da mesma forma como o gênero se constituiu, segundo Costa (1996), como um campo interdisciplinar que objetivava atravessar e questionar as diferentes disciplinas acadêmicas no sentido de refazê-lo e ampliá-lo como categoria ou como prática social, procurei não delimitar um único campo disciplinar quanto aos pressupostos da pesquisa. Dessa forma, adotei uma abordagem, denominada por Sirota (2001) e por Tamanini (2003), como sócio-antropológica que, em sua dinâmica e como os Estudos de Gênero, propõe ultrapassar as barreiras disciplinares.

Dessa maneira, o método foi entendido não em oposição à teoria, mas como um conjunto de técnicas e estratégias investigativas direcionadas para o tema estudado e aos fundamentos e processos nos quais a reflexão se apoiou. Conforme Sarmiento (2003) ele poderia, sim, ser um roteiro que conduziria o caminho da busca, permeado pelas incertezas e ambigüidades que a investigação suscitava .

Além disso, para Fonseca (1999) uma perspectiva aberta de pesquisa permite ousar na criação de novas estratégias e a etnografia serve como um norte para que o/a pesquisador/a exerça uma atitude reflexiva diante dos dados e de sua interação com o campo empírico. A autora complementa afirmando que, na pesquisa educacional, o/a pesquisador/a geralmente não tem condições de levar a etnografia “ao pé da letra”, mas sem dúvida pode tomar emprestados alguns de seus elementos para estabelecer maneiras criativas de interagir com o objeto e compreender seu trabalho de investigação.

O alerta de Fonseca (1999) acerca da atitude auto-reflexiva do/a pesquisador/a permite conferir sentido a alguns escritos de Pierre Bourdieu acerca das noções de masculino e feminino em qualquer análise da realidade, pois interferem substantivamente no processo de pesquisa: a percepção de que ser homem ou mulher é *parte e parcela* do objeto que tentamos compreender. Quando analisa a “Dominação masculina”¹⁴ (Bourdieu 1995; 1996; 1998; 1999) o autor conclui que nossa condição de pesquisadores ou pesquisadoras é influenciada por estruturas sociais e cognitivas que revelam uma tradição masculina no modo de pensar a realidade. Bourdieu (1998, p.14, grifos nosso) defende que tais estruturas são interiorizadas na forma de

¹⁴ Este tema foi insistentemente trabalhado pelo autor em diversos textos.

[...] esquemas inconscientes de percepção e apreciação, das estruturas sociais históricas da lei masculina. Por conseguinte, nosso primeiro imperativo deve ser descobrir uma estratégia prática que nos permita efetuar a objetivação metódica do sujeito da objetivação científica: um estratagema para revelar as estruturas do inconsciente arcaico que devemos à nossa ontogênese e filogênese como seres dotados de gênero, e que nos leva a participar do próprio fenômeno que procuramos sondar [...]

Nesse sentido, a auto-reflexão deveria permear todas as minhas ações ao longo do processo de pesquisa porque era uma mulher pesquisando homens. A inquirição sobre até que ponto as estruturas sociais do universo masculino teriam penetrado meu inconsciente me acompanharia durante a trajetória como investigadora. Em relação a este tema o ponto de vista de Grossi (1992) é de que o gênero de um autor ou autora interfere na forma de ver e interpretar o objeto de estudo e isso se evidencia, muitas vezes, quando dois/as pesquisadores/as, ao analisarem o mesmo fenômeno, chegam a conclusões diferentes. Poderíamos pensar que isso se deveria somente ao fato de ambos assumirem diferentes teorias de base.

Grossi (1992) chama a atenção para que se faça uma leitura do autor e sua obra indicando que a história do pesquisador interfere na sua maneira de ver o objeto. Ela verifica que, no caso da Antropologia, há uma tendência explícita de busca do universal pelos homens que até o momento pouco explicitaram questões sobre a própria identidade de gênero ou mesmo sobre sua subjetividade em suas pesquisas. Enquanto isso, a auto-reflexão¹⁵ tem sido uma das ferramentas muito utilizadas pelas mulheres quando elaboram suas investigações.

Esse é um aspecto a ser considerado e questionado permanentemente para que as categorias homem/mulher ou masculino/feminino não sejam essencializadas e

¹⁵ Bourdieu, em *Coisas Ditas* (1990), assim como em outros textos explora a auto-reflexão ou auto-análise como uma das condições de desenvolvimento do modo de pensar, especialmente, na Sociologia. O autor alega que tal disciplina pode transformar-se numa *arma* ou num *instrumento de defesa* e a auto-análise seria, então, um instrumento de vigilância. Apesar da indicação de Bourdieu e, ao confrontá-la com as questões apontadas por Grossi (1992), parece que são as mulheres quem, de um modo geral, interpõem as questões subjetivas e são mais afeitas à reflexividade no desenvolvimento de suas pesquisas. Os exemplos citados no texto da autora são esclarecedores das diferenças entre homens e mulheres no desenvolvimento e escrita de suas pesquisas.

sequer tomadas como dicotomias, tanto do ponto de vista da condição da pesquisadora como das categorias de análise.

2.3 O delineamento da investigação

A proposta de estudar professores que possuíam uma experiência mínima de três anos na Educação Infantil estava voltada para a aposta de que os anos por mim vividos com crianças pequenas em instituições educativas de zero a seis anos possibilitavam um nível mais elevado de auto-reflexão, particularmente no que se referia aos elementos inerentes ao trabalho docente. Além disso, optei por professores com formação em nível superior respaldada pelas exigências da LDBEN nº. 9.394/96¹⁶.

A leitura de textos nacionais e internacionais, referidos ao longo desta tese, ajudou a delimitar seu escopo. Ao buscar registros de investigação sobre trabalho docente de professores na bibliografia internacional encontrava focos de discussão em pesquisas de autores/as europeus, como Gunnarsson, (1994), Jensen (1993), Sarmiento (2002), e norte-americanos/as, como Willians (1995), Seifert (1988), entre outros/as. Ou seja, havia estudos realizados em outros países que poderiam indicar em que medida o campo de pesquisa na área apresentava demandas para novos estudos. No magistério as professoras, especialmente, são alvo da imensa maioria das pesquisas, o que é justificado, grande parte das vezes, pelo fato delas serem a “imensa maioria”.

Alguns trabalhos realizados no Brasil precisam ser destacados, como os de Cruz (1996), Saporoli (1997), Bueno, Catani e Souza (1998), Flores (2000) e Carvalho (1998), porque elas expõem aportes importantes que funcionam como antecedentes desta investigação. Penso, na esteira de Geertz (1989, p. 35), que

[...] os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas

¹⁶ No Título IX – Das Disposições Transitórias, art 87, é instituída a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei. O § 4º determina que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996). Cabe destacar que a formação de profissionais da infância em nível superior é uma antiga reivindicação da área com a qual concordo plenamente.

coisas [...]. Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e a superou [...]

As pesquisas acima citadas indicavam importantes pistas sobre o que já havia sido produzido acerca do trabalho docente realizado por homens, seja nos primeiros anos escolares ou na Educação Infantil. Considerava estas investidas como as primeiras aproximações ao campo empírico, nas sendas do que discute Silva (2000). Ele ressalta que o trabalho empírico em sentido ampliado se forma por meio da bibliografia que lemos sobre o tema, dos relatos de outras experiências que nos chegam por vias diversas, além dos dados que obtemos em primeira-mão.

Um outro fator que cabe evidenciar foi o destaque de Carvalho (1998) ao indicar que o estudo sobre os professores era uma possível alternativa para compreender a feminização da docência como processo de construção social de significados do gênero feminino para o trabalho docente nas séries iniciais. Estabeleci algumas hipóteses quanto a essa questão e as articulei à Educação Infantil tendo em vista que essa última está ainda mais próxima da noção de “natureza feminina”, caricaturizada pela visão de mulher dócil, amorosa, sensível e que, por seus “dons naturais”, é capaz de cuidar/educar as crianças. Perguntava-me: e os homens, quais seus atributos quando atuam com os/as pequeninhos?

2.4 O campo empírico

2.4.1 Definições, procedimentos e recursos utilizados

Como citado, havia definido pesquisar professores com tempo mínimo de experiência de três anos na Educação Infantil e com formação de nível superior. Uma outra definição foi a de pesquisar professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o que tinha respaldo nos antecedentes da produção de um volume considerável de teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos de iniciação

científica que o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de zero a seis anos da UFSC havia acumulado. Tal produção estava definida por uma política do núcleo que objetivava, entre outras questões e por meio das pesquisas, oferecer dados que contribuíssem para melhorar a qualidade dos serviços públicos prestados na Educação Infantil, embora eu tivesse consciência de que não ficaria fechada a possibilidade de recorrer à rede estadual de ensino e outras redes públicas no país¹⁷. Este estudo centrou-se na rede pública de ensino.

Obtive da Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) uma listagem de professores que atuavam na rede municipal lotados nas unidades de Educação Infantil. Simultaneamente, uma busca por rede viabilizou o acesso aos docentes¹⁸. Após, foi necessário solicitar a autorização da Divisão de Educação Infantil da PMF a fim de ter acesso às creches na condição de pesquisadora. A análise do projeto por esta divisão finalizou com a concessão da solicitação.

De início, localizei dois professores que atuavam em uma mesma creche. Eles revelaram que possuíam alguma experiência no magistério e na Educação Infantil e isso me surpreendeu, pois contradizia uma primeira afirmação encontrada em outros estudos¹⁹ de que os homens, em sua maioria, ascendiam na carreira mais depressa do que as mulheres, geralmente ocupando posições administrativas como diretores, coordenadores e outras funções.

Os dois primeiros docentes localizados possuíam formação superior e tempo de magistério que indicava uma certa “experiência”. Um deles foi o primeiro professor de Educação Infantil concursado e efetivado há aproximadamente 20 anos. Um dos professores desdobrava sua carga horária da seguinte forma: um turno na creche

¹⁷ O trabalho de campo limitou-se ao Brasil, tendo em vista os impedimentos institucionais para a realização de doutorado sanduíche.

¹⁸ A busca por rede constitui-se em uma forma de localizar os dados que é dada por relações que o/a pesquisador/a estabelece por meio de conhecidos, amigos, instituições, o que facilita a aproximação entre os sujeitos. Para Velho (2002), a rede social existe na medida em que mesmo indiretamente os indivíduos estão relacionados de alguma forma configurando uma categoria social específica, no caso, a de professor de Educação Infantil.

¹⁹ O estudo de Costa (1995, p. 173) registra a interpretação de professores e professoras sobre o trabalho docente de homens: “os homens são mais práticos e procuram um trabalho socialmente mais qualificado e com melhor remuneração”.

municipal e outro em um grupo de crianças de quatro anos de idade aproximadamente em uma escola privada de cunho confessional²⁰.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) localizei outros três professores que preenchiam os critérios estabelecidos. Além destes, a busca em rede indicou um docente que pertencia ao quadro de carreira do Magistério Estadual. Esse professor, apesar de não fazer parte do quadro da RME possuía uma longa experiência com as crianças e acabara seu curso de Pedagogia. Em face do reduzido número de homens atuando na Educação Infantil, optei por incluí-lo.

Nos primeiros contatos que fiz com os docentes eles conheciam alguns outros professores que haviam sido seus colegas, mas que tinham “desistido” de trabalhar em creche ou pré-escola e foram deslocados da função ou abandonaram a profissão. Chamou-me atenção a expressão que persistia em algumas falas: “eles desistiram da profissão”. Perguntei-lhes o significado do verbo “desistir”. Constatei que revelava a opção pela atividade burocrático-administrativa ou não-docente, o que instigou minha curiosidade sobre suas experiências na Educação Infantil e, por essa razão, quis entrevistar também alguns “desistentes”. Por isso, dois professores que não estavam atuando com crianças de zero a seis anos foram entrevistados, configurando outro critério de seleção dos sujeitos.

Os cinco docentes selecionados foram entrevistados e realizei observações participantes em seus grupos de trabalho. Os dois desistentes foram somente entrevistados. Também utilizei este recurso com as cinco auxiliares dos professores, as respectivas diretoras e, em geral, dois ou três responsáveis – pais, mães, avós – por crianças do grupo²¹. Demonstro a seguir, quadros explicativos para identificar os sujeitos pesquisados²²:

²⁰ Apesar de ter definido que não pesquisaria instituições privadas, a alternativa de observar o professor que desdobrava sua carga horária entre as duas instituições objetivou mais bem compreender a trajetória do docente. Esta experiência possibilitou-me alguns dados bastante significativos em relação ao debate de gênero e por isso os dados não foram descartados.

²¹ Na Educação Infantil geralmente denomina-se “grupo de trabalho” à divisão promovida pela instituição de meninos e meninas por faixa etária. Em Florianópolis, a maioria dos grupos recebe denominações como Berçário, Maternal, Primeiro e Segundo Período e Pré-Escolar.

²² Todos os nomes de sujeitos adultos são fictícios. Alguns foram escolhidos por eles mesmos e outros por mim. As crianças aparecem somente com uma inicial.

Nome	João	Ernani	Ângelo	Júnior	Ivan
Idade	35	34	42	27	49 anos
Naturalidade	Blumenau – S.C.	São Joaquim – S.C.	Florianópolis – S.C.	Biguaçu – S.C.	Florianópolis – S.C.
Local de trabalho	Creche Municipal	Creche Estadual	Creche Municipal	Creche Municipal	Creche Municipal
Formação	1)Magistério 2)Adicional pré-escola 3) Pedagogia em curso	1)Magistério 2)Adicional pré-escola 3) Pedagogia	1) Técnico em contabilidade 2) Pedagogia	Magistério Adicional materno-infantil História Especialização em História Mestrado em Engenharia da Produção	Magistério Pedagogia Especialização em Orientação Escolar
Escolarização da mãe	II Grau	I Grau incompleto	I Grau incompleto	I Grau incompleto	I Grau incompleto
Escolarização do pai	II Grau	I Grau incompleto	I Grau incompleto	I Grau incompleto	I Grau
Tempo de trabalho na Educação Infantil	Sete anos professor Dois anos auxiliar de sala	14 anos	Oito meses professor Sete meses auxiliar de sala	10 anos	22 anos
Carga horária (trabalho)	40 horas na mesma instituição	30 horas na mesma instituição	40 horas. 20 horas em cada instituição	20 horas creche e 20 horas em instituição privada	40 horas na mesma instituição
Trabalhos anteriores	Monitor de Educação Física	Mecânico de automóveis	Contador Gerente de Loja Policia Militar Segurança	Comerciário	Professor de I Grau
Observações	Seis irmãos Toda formação em instituições públicas Não possui filhos Solteiro	Cinco irmãos Toda formação em instituições públicas Uma filha Casado	10 irmãos Estudo em seminário para formação em padre Parte da formação em instituições públicas e parte em escolas cenesista Duas filhas Casado	Cinco irmãos Toda a formação em escola pública Uma filha Casado.	Quatro irmãos Formação em escola pública Um filho Solteiro

QUADRO 1 – Identificação dos professores atuantes

Fonte: Dados coletados em questionários realizados, 2002.

Nome	Dilnei	Gerson
Idade	45 anos	43 anos
Naturalidade	Alfredo Vagner – S.C.	Florianópolis – S.C.
Local de trabalho	Prefeitura Municipal de Florianópolis	Prefeitura Municipal de Florianópolis
Formação	Pedagogia Especialização em Orientação Educacional	Magistério Pedagogia em curso
Escolarização da mãe	II Grau incompleto	II Grau
Escolarização do pai	II Grau	I Grau
Tempo de trabalho na Educação Infantil	21 anos	21 anos
Carga horária (trabalho)	40 horas	40 horas
Trabalhos anteriores		
Observações		

QUADRO 2 – Identificação dos professores desistentes

Fonte: Dados coletados em questionários realizados, 2002.

Nome	Idade	Formação	Local de trabalho	Cargo/função	Tempo na instituição
Doris	40	Psicologia	Escola Privada	Coordenadora	Sete anos
Eloísa	40	Pedagogia	Escola privada	Coordenadora pedagógica	Oito anos
Marisa	45	Magistério	Escola privada	Professora	25 anos
Simone	35	Magistério Pedagogia em curso	Creche Municipal	Diretora	20 anos
Catarina	39	Pedagogia	Prefeitura Municipal de Florianópolis	Coordenadora	Três anos
Teresa	49	Magistério Pedagogia em curso	Creche Municipal	Diretora	15 anos
Anete	45	Pedagogia Especialização	Creche Municipal	Professora	Três anos
Íris	35	Magistério Filosofia	Creche Municipal	Diretora	Oito anos

Elizete	44	Pedagogia	Creche Municipal	Professora	20 anos
Graça	34	Pedagogia em curso	Creche Municipal	Auxiliar de sala	11 anos
Renata	36	Magistério Pedagogia em curso	Creche Municipal	Auxiliar de sala	14 anos
Marisa	29	II Grau	Creche Municipal	Auxiliar de sala	Três anos
Rosa	28	Magistério	Creche Municipal	Auxiliar de sala	Cinco anos
Daniela	27	Pedagogia em curso	Creche Municipal	Auxiliar de sala	Três anos
Eloísa Helena	39	I Grau	Creche Estadual	Auxiliar de sala	17 anos
Lia	33	Pedagogia e especialização	Creche Estadual	Diretora	12 anos
Eva	70	I Grau	Creche Municipal.	Diretora aposentada	15 anos

QUADRO 3 – Identificação das profissionais

Fonte: Dados coletados em questionários realizados, 2002.

Nome	Idade	Grau de parentesco	Formação
Eli	31	Mãe	Superior em curso
Roberto	36	Pai	II Grau
Dalva	62	Avo	Não frequentou a escola
Érika	40	Mãe	I Grau
Demóstenes	40	Pai	I Grau incompleto
Cínara	27	Mãe	I Grau incompleto

QUADRO 4 – Identificação dos familiares

Fonte: Dados coletados em questionários realizados, 2002.

2.4.2 A observação participante

Nesses primeiros contatos com a empiria e, durante todo o tempo em que elaborei o estudo, elegi o caderno de campo como companheiro inseparável. Nele registrava tudo: as sensações ou aquele sentimento à primeira vista quando me aproximava dos professores e das profissionais, as falas, expressões, questões que

traziam e, da mesma forma, anotava o que eu ouvia sobre o tema que investigava nos lugares que freqüentava.

Entre março de 2001 e novembro de 2002 realizei as entrevistas e as observações participantes nos grupos em que os professores desenvolviam seu trabalho. A observação direta permitiu um acompanhamento mais minucioso e prolongado das situações onde os sujeitos estavam envolvidos e o registro dessas observações era sempre escrito posteriormente a minha estada na creche. Goldenberg (2000) afirma que a observação participante complementada pelas entrevistas em profundidade revelam o significado das situações vividas pelos indivíduos, o que é sempre mais amplo do que os questionários padronizados. Esses registros foram fundamentais para a construção das categorias que emergiram na pesquisa.

As observações, portanto, foram realizadas em três creches municipais e uma estadual. Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário que complementava informações, aplicado para todos/as os/as entrevistados/as, cujo objetivo era levantar dados pessoais e profissionais como: formação, experiências profissionais anteriores, entre outras. Com isso, acumulei muitas informações, mas algumas dificuldades se interpuseram quanto às observações e ao registro no caderno de campo. As crianças eram muito rápidas em suas ações e atuavam, no mais das vezes, em grupos demandando o tempo inteiro a atenção do professor, de sua auxiliar e a minha também.

As crianças “agitavam o tempo inteiro” fazendo com que, não raro, não conseguisse captar muitos diálogos, brincadeiras, expressões, propostas que os professores faziam e o modo como interagiam com elas. Por isso, pedi permissão para fazer algumas filmagens e explicava que o objetivo delas era ter mais um registro do campo dado a “velocidade” com que as ações aconteciam e minha total incapacidade de captar alguns detalhes.

2.4.3 Utilizando imagens

A utilização das imagens se constituiu como complementar aos registros de campo, um tipo de banco de dados que fazia parte das observações com o objetivo de

realizar uma releitura do material buscando mais fidelidade à dinâmica das relações, um suporte mais acessível para a apreensão dos fatos.

Conforme Peixoto (1995), a imagem captada de forma espontânea representa uma cena que não se reproduz e a filmagem com fins etnográficos agrega elementos que a observação não percebe ou lhe escapa. A utilização da imagem e da escrita se articularam entre si buscando captar aquilo que era imperceptível à primeira vista.

A entrada da filmadora, no início, causou uma nova sensação entre os/as pequenos/as²³ que pediam para serem filmados/as, faziam caretas e piruetas para serem “pegos” pela câmera. Meninos e meninas de outros grupos também queriam ser filmados/as e vinham me procurar. Crianças solicitavam para o adulto que as acompanhava para se deslocarem até o lugar em que estava filmando e esses adultos respondiam: “isso não é para vocês, a moça só vai filmar os do...”. Era perceptível que ficavam muito tristes com isso.

Como poderia enfrentar tais situações? Precisaria desafiar os adultos/profissionais, “desautorizá-los” na frente das crianças e filmá-las? O que estava implícito em “a moça só vai filmar os do...”? O comentário resultava do fato de que se tratava de uma pesquisa com o professor, único homem naquele espaço? Talvez o fato de ser uma mulher pesquisando “o professor” estimulasse a imaginação das outras mulheres gerando piadas, comentários e mesmo disputas por atenção das profissionais em relação à pesquisa. Em muitos momentos ouvi o comentário: você, heim... pesquisando os homens. Por que não pesquisa as mulheres que são a maioria?

Eu captava muitas imagens dos adultos – homens e mulheres – e de meninos e meninas em vários lugares e, após, organizava juntamente com o professor e a auxiliar momentos em que podiam “se ver” na televisão. Essa era uma vivência muito prazerosa e tenho registrado os comentários que eram feitos sobre colegas, professores/as, brincadeiras no pátio e outras situações.

Algumas professoras e auxiliares também me chamavam quando acontecia alguma movimentação interessante para que eu filmasse a cena. Havia pedidos como “você pode vir aqui amanhã à tarde para filmar nosso projeto com as pipas?” ou “você

²³ Batista (1998), Prado (1998) e Ávila (2002) registram situações semelhantes no contato com meninos e meninas.

pode filmar o café da manhã que vamos fazer para as famílias?” Sempre que pude atendi a esses pedidos, pois, no sentido dado por Da Mata (1978), essas eram algumas miçangas que eu poderia trocar em campo. De outro modo, tais demandas poderiam me jogar para uma “participação observante” que, para Cardoso (1986), representava a carência de discussão quanto ao método que algumas pesquisas evidenciam. Permaneci acreditando na posição reflexiva do/a, pesquisador/a e, com isso, pude conhecer mais bem os trabalhos realizados e as instituições que pesquisava.

No início, em meu trânsito pelas creches, uma sensação estranha era percebida quanto à pouca receptividade e empatia entre “a pesquisadora” e algumas “profissionais” não diretamente ligadas à pesquisa. Quando lia Geertz (1989) e suas *Notas sobre a briga de galos balinesa* – guardadas as devidas proporções – eu encontrava algumas semelhanças. Geertz relatou que quando ele e sua mulher chegaram em uma aldeia balinesa notavam que as pessoas se afastavam de seu contato. Elas não falavam ou murmuravam, permaneciam aparentemente indiferentes as suas presenças. Em alguns momentos foi o que senti nas creches que pesquisava, apesar de minha suposta intimidade ou empatia com ela. Algumas pessoas adultas não se afastavam, tal como assinala Geertz (1989), mas passavam por mim e expressavam sua total indiferença, embora os professores e algumas auxiliares relatassem que, nos momentos em que eu estava ausente, elas perguntavam constantemente o que eu fazia demonstrando muita curiosidade. As crianças, no entanto, me observavam atentamente e muitas se aproximavam para conversar desde minha chegada até a hora em que ia embora. Logo que introduzi a filmadora e, desde o primeiro momento, quando se viram na televisão, passamos a ter mais intimidade. Com as crianças pareceu-me tudo tão mais fácil...

Depois de um tempo de convivência com os grupos, propunha o início das entrevistas com os professores e suas auxiliares²⁴.

²⁴ As entrevistas não seguiram uma ordem lógica porque estavam diretamente relacionadas ao consentimento dos sujeitos em relação à participação na pesquisa. Elas eram gravadas na medida em que os sujeitos aceitavam participar do estudo. Porém, com os professores atuantes, elas foram feitas após um tempo de início da observação participante.

2.4.4 As entrevistas

Segundo Sarmiento (2003) na abordagem etnográfica as entrevistas, associadas à observação participante e à análise de conteúdo dos documentos produzidos pelas instituições, estão relacionadas com os métodos de recolhimento, análise e tratamento da informação. As entrevistas objetivam a verbalização do pensamento e interpretações sobre os temas. Elas podem ser um componente da observação participante e não é possível desconsiderar as relações de poder que envolvem o investigador e os sujeitos sugerindo que o pesquisador tenha consciência disso. Para o autor, a entrevista

Deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões porque se age e vive. Uma 'escuta activa e metódica' assim desenhada é, segundo Bourdieu, uma forma de 'exercício espiritual'. (SARMENTO, 2003, p. 163).

Reconhecia que a entrevista não deveria ter uma estrutura rígida, o que significava, segundo Zago (2003), que as questões poderiam se alterar conforme o direcionamento que o/a pesquisador/a fosse dando ao estudo. Desse modo, o trabalho de campo, da mesma forma que as entrevistas, iam sendo repensados permanentemente, assim como a subjetividade e o lugar social que a pesquisadora ocupava.

Em relação ao lugar onde as entrevistas foram realizadas, minha intenção era de que acontecessem em local diferente do da creche e demonstrava interesse que elas fossem feitas na casa dos/as pesquisados/as para que eu pudesse ter mais acesso aos modos de vida dos sujeitos. Com dois professores a pesquisa foi feita em suas casas, outros dois na creche em um espaço tranquilo e um outro em um local onde o docente desenvolvia atividades paralelas com as da creche. Essas entrevistas foram gravadas em uma sala da associação que o docente presidia, à noite, em seu horário de permanência lá. Com os dois professores "desistentes", a entrevista foi gravada em seus locais de trabalho e foram eles mesmo quem designaram espaços mais tranquilos para as gravações.

Nas entrevistas feitas em casa pude observar mais bem o modo de vida dos sujeitos. Eu era apresentada a seus familiares, amigos e vizinhos e sentia que minha chegada era esperada. Não faltavam convites para o almoço ou café, às vezes juntamente com a família. Isso foi muito agradável.

Nessas conversas, como sugere a reflexão empreendida por Zago (2003), surgiam vários dados para o trabalho e me perguntava de que modo eles poderiam ser integrados se, naquele momento, parecia que os pesquisados não se colocavam nessa condição e eu não estava para eles no lugar de pesquisadora. Nas caronas que os professores solicitavam e nos deslocamentos entre um e outro local de trabalho muitas revelações eram feitas, desde seus conflitos conjugais até seus problemas financeiros, de saúde, projetos de vida e as “fofocas” da creche. A hora do lanche na instituição era um tempo “privilegiado” para trocas. Eu também era entrevistada, surgiam perguntas sobre minha vida particular, o que era preciso fazer para ingressar na pós-graduação, como era o meu trabalho na universidade, entre outras questões.

Passei a encarar esses fatos como dados da pesquisa, tendo em vista que eles me ajudavam a captar questões pertinentes ao universo sócio-cultural dos pesquisados com mais fidelidade do que por meio de outros recursos. Considerei também o alerta de Fonseca (2000) sobre a “eterna autovigilância epistemológica” que pode levar-nos a uma espécie de paralisia. Era necessário garantir a dinâmica da pesquisa. Lembra-me igualmente do trabalho de Zaluar (1985) e de sua convivência em vários lugares de sociabilidade no bairro Cidade de Deus onde fazia uma de suas investigações. Ela freqüentava os bares, a quadra da escola de samba, envolvia-se na organização do bloco carnavalesco para o carnaval, nas reuniões da comunidade com os políticos e visitava as casas das pessoas que lhe relatavam muitos aspectos de suas histórias de vida. Com sua intensa participação e envolvimento com a comunidade pensa sobre os problemas éticos e políticos daí decorrentes e escreve:

Após passar tanto tempo junto a eles, bisbilhotando suas vidas, arrancando informações sobre seus conchavos, barganhas, conflitos, lutas e revoltas, deixei-os ainda mais livres para dedicar meu tempo à reflexão. Tomo suas entrevistas como um texto que me facilita o distanciamento. Debruço-me sobre a “troca de idéias” fixada no meu diário de campo para arrancar seus

sentidos, sua polifonia, que, por algum motivo, temo reduzir ou empobrecer. Penso sobre eles em seu lugar. (ZALUAR, 1985, p. 32).

A consideração da autora foi um valioso sinal para o necessário distanciamento que deveria ser feito após contatos tão próximos aos/às entrevistados/as.

As entrevistas eram gravadas e transcritas sempre o mais rápido possível porque durante a transcrição lembrava de gestos e expressões, silêncios, emoções e toda uma postura corporal dos/as pesquisados/as que poderiam ter significações e eram incorporadas aos registros do caderno de campo. Bourdieu (1999, p. 710) lembra que

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a têm, é apenas dar-lhes a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente [...]

Seguindo os rastros de Bourdieu (1999) retirei do texto os “desdobramentos parasitas” ou frases confusas, redundâncias ou tiques de linguagem nunca substituindo uma palavra por outra. Devolvi as entrevistas para os sujeitos e solicitei que me procurassem caso quisessem modificar alguma informação ou incluir outros dados. Somente um dos pesquisados modificou seu texto em alguns aspectos, porque entendeu que sua linguagem estava confusa. Quando comentou sobre as mudanças que tinha feito no texto assim se expressou: “parecia que eu estava calado ou engasgado há muitos anos e quando saiu... saiu de qualquer jeito”, o que remete à fala emocionada, momentânea, provisória. Por essa razão, sempre procurei fazer mais de uma entrevista. Aliás, longas entrevistas que duravam três, quatro horas. Quando propunha uma segunda ou terceira entrevista, eles já tinham em suas mãos a transcrição daquela feita anteriormente e, muitas vezes, elas eram uma consequência dessa.

Como os diálogos eram realizados em paralelo às observações participantes, eu havia previsto entrevistas com as auxiliares que acompanhavam os professores e também com as famílias das crianças, a estada na creche era motivo para fazer

contatos com as famílias e agendar as visitas em suas casas. Quanto às auxiliares, as entrevistas foram realizadas em diferentes lugares e o objetivo era captar os significados que atribuíam ao trabalho que desenvolviam próximas de um professor.

No que concerne às entrevistas com as famílias, a seleção foi elaborada de acordo com suas disponibilidades, mas tive o cuidado de diversificar a amostra tomando os dados de mães e pais que viviam em união estável, mães e pais que criavam os/as filhos/as sozinhos/as ou com novos companheiros/as, avós que eram responsáveis tentando contemplar a diversidade de composições familiares tal como sugerem os textos que compõem a publicação de Ribeiro e Ribeiro (1995). Tais entrevistas foram gravadas nas casas das pessoas envolvidas, o que acarretou um aprendizado do ponto de vista geográfico da grande Florianópolis, mas, sobretudo, pude ver muito de perto modos e condições de vida bastante diferentes daqueles por mim conhecidos.

Nesse aspecto, novamente na leitura de Fonseca (2000) encontrei algumas pistas para pensar a dinâmica das famílias e das instituições observadas. Visitei alguns lugares que lembravam a Vila do Cachorro Sentado estudada por essa autora²⁵. Embora minha proposta não fosse estudar os bairros por onde passava, mas, sensibilizada por Fonseca, não pude deixar de observar a pobreza material que ali se desenhava e instigava minha curiosidade as dinâmicas culturais que naquele espaço poderiam existir. Abandonei essas e outras divagações que eram assunto para outra tese.

A visita às casas das famílias das crianças que freqüentavam as creches precisava estar limitada às entrevistas a fim de captar como concebiam o trabalho docente realizado pelos professores. Era necessário compreender como os familiares significavam essa questão, quais as problemáticas que levantavam e qual seu ponto de vista sobre o tema.

²⁵ A Vila do Cachorro Sentado, estudada por Fonseca (2000), resulta de uma invasão, em Porto Alegre/RS, de uma zona de classe média onde uma população paupérrima não ocupava os postos de trabalho disponíveis em função de sua precária capacitação e escolarização. De acordo com a descrição da autora o nome da vila “cachorro sentado” tem sua origem em um comentário de um ‘burguês’ que ao ver homens sentados e ociosos à entrada da vila teria dito: “O quê? Só tem cachorro sentado por aqui?” A outra versão sobre o nome da Vila conta que morreu um cachorro à entrada da ocupação e os moradores deixaram seu cadáver exposto umas duas semanas e somente depois disso o retiraram.

2.4.5 A análise dos dados

A análise dos dados considerou tanto as entrevistas quanto as observações e os registros em vídeo. O conteúdo expresso nessas narrativas eram dados de campo que se entrecruzavam, eram problematizados e/ou complementados pelo diário de campo. Transcritas as fitas cassete e as de vídeo e de posse do diário de campo desenvolvi a análise dos dados elaborando uma reflexão sobre as entrevistas por meio do recorte temático denominado de “análise temática” por Blanchet e Gotman (1992).

Tal análise desfaz a singularidade dos discursos recortando transversalmente as entrevistas e sua manipulação temática consiste em agregar os elementos significantes em um arsenal de temas que se tornam evidentes após a leitura das entrevistas, uma a uma. Essa leitura tinha por objetivo elaborar um *corpus* que tem sua origem nas hipóteses ou pressupostos da pesquisa, mas que foram ressignificados pela leitura das entrevistas, dos registros escritos e em vídeo e pelo elenco de temas que delas surgiram. Os pressupostos ou hipóteses foram reformulados na medida em que os temas emergiam e, nesse sentido, a unidade temática não era definida *a priori*, ela foi um núcleo de sentido recuperável tendo como eixo o problema de pesquisa.

O cruzamento dos dados coletados a partir dos registros de campo, das observações, filmagens e das entrevistas permitiu a realização da triangulação. Esse procedimento metodológico possibilitou o esclarecimento de fatos ou eventos ou a interpretação a partir de diferentes fontes. Informações eram confirmadas ou não obedecendo ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação da informação que iam sendo escritas pouco a pouco (SARMENTO, 2003).

3 UM ESTUDO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acompanhando a produção teórica nacional e internacional no campo da Educação Infantil é possível perceber que, no Brasil, assim como em outros países, evidencia-se uma insuficiência de pesquisas que considerem o gênero como categoria de análise, o que talvez justifique a existência de algumas idéias “naturalizadas” pela Educação de modo geral. Dentre elas, pontuo ambigüidades entre o magistério compreendido como uma “profissão feminina” e as práticas de “maternagem e ou de cuidado/educação” na creche que, do meu ponto de vista, concentram questões polêmicas no que se refere ao trabalho docente e ao conjunto de características e especificidades que podem demarcar semelhanças e/ou distinções entre a educação de zero a seis anos e a escola formal – debate que a área vem fazendo desde os anos de 1980²⁶.

Parece-me que há uma forte tendência, de certa forma problematizada na produção da área acerca das práticas cotidianas em creches, a conceber cuidado e educação como transposição de saberes do feminino, em parte adquiridos pelas mulheres na sua socialização primária, assim como nas experiências provenientes do universo doméstico (CARVALHO, 1999). Há também conhecimentos e saberes que a instituição, por meio das profissionais, produz como práticas que igualmente são caracterizados como pertencentes ao “mundo feminino” e que conformam uma espécie de cultura institucional.

Isso pode estar denotando o que denominei de “presença-ausente” do gênero como categoria de análise nas pesquisas que são produzidas e nos saberes provenientes das práticas exercidas pelas profissionais, dificultando, de alguma maneira, a construção da “profissão de professor/a de crianças pequenas” e a definição do perfil profissional no campo da Educação Infantil.

Se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também

²⁶ Cabe lembrar o clássico estudo de Sonia Kramer, *A política do pré-escolar: a arte do disfarce*, de 1981, e outros que o sucederam.

do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças. Preocupada, então, com uma certa invisibilidade do gênero propus conhecer mais bem o universo da creche, reconhecido então, como já afirmei, comumente como “feminino”. A tarefa deste trabalho consistia em estranhar o que para mim era algo que estava se naturalizado na área: as sucessivas afirmações que evidenciavam a Educação Infantil como “profissão feminina”, questionando as masculinidades e feminilidades presentes nesse contexto educativo.

Dessa forma e pautada nas indicações de pesquisadoras brasileiras, como Cerisara (1996), Carvalho (1999), Ávila (2002) e Saparolli (1997), e em pesquisadoras internacionais, como Bellotti (1987), Seifert (1988), Jensen (1993), Niva (1996), Willians (1995) e outras, propus compreender melhor as ações dos professores que atuam na docência na Educação Infantil e suas relações com as profissionais, famílias e meninos e meninas. Eu tinha em vista conhecer os significados das masculinidades e das feminilidades que se desenvolveram nesse campo. A afirmação “o magistério é uma profissão feminina” constituiu-se num problema e não em uma verdade.

Pesquisando o papel do educador de creche, Rosemberg e Saparolli (1996) embasaram-se em estudos da pesquisadora catalã Izquierdo (1994) e inferiram que “a profissão de educador infantil” não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exercem uma função de gênero feminino, vinculada à esfera da vida reprodutiva: “cuidar e educar crianças pequenas”.

Sobre esse aspecto, Izquierdo (1994) esclarece que a sociedade está estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana e o que produz e administra a riqueza mediante a força vital dos seres humanos. São as mulheres que se dedicam à reprodução da vida e essas são atividades caracterizadas como prestação de serviços às pessoas, atendendo genericamente à vida humana. A autora exemplifica profissões que se enquadram nesse perfil: enfermeiras, professoras e outras. O setor reprodutivo se organiza em condições de dependência do setor produtivo, que é dominante, muito embora tais setores não sejam autônomos entre si. A desigualdade se evidencia, para Izquierdo (1994), em função de que as atividades femininas possuem menor poder e

prestígio em relação às masculinas, independentemente dessas funções serem exercidas por homens ou mulheres.

Guardo algumas restrições quanto ao argumento da autora e penso que é preciso aprofundar ou desconstruir algumas idéias em torno da *função de gênero feminino*. Penso que é necessário problematizar, também, do ponto de vista dos estudos de gênero, o vocábulo “função” porque, no caso das práticas realizadas em creches com crianças pequenas, é perceptível que o trabalho docente está estritamente ligado ao que vem sendo chamado de cuidado/educação. A profissão ainda carece de muitas definições, entre elas a distinção entre ensino fundamental e educação infantil; esclarecer os significados de cuidar/educar; traçar características e perfil do professor ou professora visando à valorização dos aspectos presentes na cultura infantil.

A profissão e a docência na Educação Infantil são, de fato, construtos elaborados pelo trabalho cotidiano de homens e mulheres em instituições educativas e não estão unicamente determinados por uma “estrutura de gênero” que desenharia *a priori* a profissão. Essas construções cotidianas podem evidenciar masculinidades e feminilidades como processos relacionados ao trabalho pedagógico, ao espaço institucional, às crianças e aos profissionais conduzindo a percepção de que há um mundo social onde as relações acontecem no qual subjetividades e identidades também se entrecruzam interferindo nas interações.

Assim, mesmo que se concorde com Izquierdo (1994) de que o “exercício da função de determinado gênero” seja uma estrutura mais poderosa do que as identidades daqueles/as que a exercem, não se pode secundarizar o fato de que os sujeitos que exercem as ações refletem, criticam e, muitas vezes, modificam-nas. É preciso, portanto, desconstruir idéias incorporadas de maneira a-crítica porque masculino/feminino não são entidades isoladas que possuem somente funções pré-determinadas pelo universo cultural.

Por tais razões, e pensando em masculinidades e feminilidades, não pretendo isolar os professores para compreendê-los em sua singularidade porque parto do pressuposto de que as identidades são socialmente construídas pela alteridade. É o conceito de gênero compreendido como relacional que permite problematizar questões como: “Homens numa função de gênero feminino? O que isso significa?” Ou, ainda, a

indignação demonstrada em idéias como as que expressam algumas profissionais: “Agora, só falta isso. O campo de trabalho para as mulheres já é restrito e eles estão se introduzindo até em creches”. São manifestações que indicam que há polêmicas a serem tratadas em relação ao tema.

Essa forma de pensar o objeto implica o reconhecimento de que as relações de gênero estão, sob diversos aspectos, presentes nos ambientes de creche. Afim de que seja possível mais bem compreender o trabalho docente, faz sentido que tais relações tenham visibilidade, mesmo que as mulheres sejam presença maciça e o trabalho que os homens exercem ainda seja pouco visível. Focar o exercício da profissão tendo como eixo o trabalho que os professores desenvolvem, segundo Costa (1998, p.186), significa que

[...] enfatizar o caráter relacional do gênero não é afirmar que os estudos de gênero devam ser sempre e necessariamente com homens e mulheres simultaneamente, pois isso seria reforçar uma perspectiva identitária. Enfatizar o caráter relacional do gênero é dizer que os estudos sobre sujeitos concretos (homens e mulheres/homens ou mulheres) devem considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes, ao mesmo tempo que constitutivas das relações sociais. É dizer também que gênero possibilita estudar as categorizações cujos referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes.

Essas considerações fazem sentido porque a idéia mais comum acerca dos estudos de gênero é de que se trata de estudos sobre a mulher ou as mulheres e, portanto, um fenômeno que além de ser socialmente desvalorizado deve ficar restrito ao âmbito de um suposto “universo feminino”. Neste capítulo pretendo historicizar este campo interdisciplinar de conhecimento denominado Estudos de Gênero, buscando algumas de suas origens e de seus desdobramentos a partir das intersecções com o movimento feminista e com a produção acadêmica objetivando levantar elementos para a análise do objeto estudado.

Inicialmente, destaco a dimensão política que o estudo engendra e que está, em parte, expressa no pensamento de Sorj (2002, p. 99):

[...] hoje, parece impossível pensar democracia, cidadania, desigualdades sociais, mudanças na organização da família, formas do trabalho, entre

tantas outras dimensões da vida social, sem ter como referência a constituição de um novo sujeito social, as mulheres, e uma forma de dominação, a de gênero, construídos pelo discurso feminista. Mesmo considerando as múltiplas elaborações sobre os fundamentos das diferenças e as distintas concepções de utopias feministas, o movimento feminista impôs, nas três últimas décadas, novas visões sobre os domínios do masculino e do feminino, da política e da intimidade, do privado e do público e das desigualdades de gênero [...]

Mais recentemente, uma parte do movimento feminista abarcou os estudos sobre a masculinidade possivelmente considerando que não fazia sentido investir política e academicamente de maneira exclusiva nas mulheres porque as mudanças ocorridas na vida das mulheres poderiam estar profundamente e/ou forçosamente articulada às mudanças nas vidas dos homens.

Tenho consciência das dificuldades de aceitação de um estudo sobre os professores de Educação Infantil na agenda feminista. No entanto, acredito que a própria dinâmica do conceito de gênero e do avanço incentivado pelos movimentos sociais possibilitaram romper com a tradição de cumplicidade entre os estudos de gênero e os estudos de mulheres ou sobre as mulheres, ampliando o leque de questões para o estudo das masculinidades.

Cabe lembrar que se os homens estiveram ausentes por um longo tempo dos estudos de gênero, de fato, não o estiveram das Ciências Humanas e Sociais, as quais eles dominaram completamente durante décadas, elaborando suas teses e seus discursos. Urge, então, a partir das Ciências Humanas e Sociais desnaturalizar as construções sociais sobre o masculino e o feminino, elaboradas em sua imensa maioria a partir de visões de mundo eminentemente masculinas e, muitas vezes, incorporadas de maneira a-crítica por nós, as mulheres.

O pressuposto geral para discutir o tema neste capítulo é a compreensão de que todas as atividades humanas são mediadas pela cultura como um campo do social que é dinâmico e agrega um arsenal de códigos, símbolos e signos que dão sentido ao que homens e mulheres produzem.

Assim, cabe pensar e complexificar o movimento que faz emergir um campo de trabalho/pesquisa na dinâmica das relações sociais que sujeitos – homens e mulheres,

meninos e meninas –, grupos ou comunidades empreendem no cotidiano a fim de produzirem a sua existência.

3.1 Contextualizando e conceituando o “gênero” no movimento feminista, nos estudos sobre a mulher e nos estudos de gênero

Os estudos de gênero, para Franchetto, Cavalcanti e Heilborn (1981), nascem sob forte influência do movimento feminista que alcança maior visibilidade no final dos anos de 1960 como produto de lutas sociais, especialmente nos países de capitalismo avançado como Estados Unidos, França, Itália e Inglaterra.

Meyer (2003) baseada na posição de estudiosas do movimento aponta que o mesmo desdobra-se em duas ondas: a primeira está bastante desenhada em torno do movimento sufragista²⁷ que lutava pela concessão do direito de voto para as mulheres, além de outras reivindicações. A segunda onda está caracterizada pelos movimentos ocorridos nas décadas de 60 e 70 do século XX.

Embora reconheçamos hoje que não houve feminismo, mas feminismos²⁸, foi a divisão dos papéis sociais entre homens e mulheres e a reivindicação de uma cidadania feminina em igualdade com a masculina o ponto nodal de aproximação das mulheres que procuraram resgatar a posse de seus próprios corpos e/ou de sua sexualidade como no caso da luta pela descriminalização do aborto e as denúncias contra todas as formas de violência. Elas reivindicavam a comercialização e utilização da pílula anticoncepcional como forma de exercerem o domínio sobre a reprodução, a maternidade e suas conseqüências. Igualmente debateram, de forma ampla, o lugar da mulher na sociedade, as questões trabalhistas, os estereótipos femininos que a mídia, a escola e a religião veiculavam, entre outros temas. Ou seja, as mulheres tornam público que, se elas foram oprimidas durante séculos pelo regime patriarcal, chegou a hora de ocupar espaços públicos exigindo igualdade de direitos com os homens.

²⁷ Movimento originário das lutas feministas do final do séc. XIX e que toma grande impulso em diferentes países especialmente na primeira metade do séc. XX.

²⁸ Dadas as diferenças sociais e culturais o movimento feminista não teve uma construção homogênea nos diferentes países havendo, inclusive, pontos de divergência entre suas militantes no interior de um mesmo país. Machado (1997) desenvolveu esta idéia mais profundamente e Sarti (2001) é uma das autoras que contextualizou o feminismo no Brasil.

Tais críticas trouxeram conseqüências políticas, econômicas e culturais percebidas, sentidas e vividas até o momento atual. Em seus primeiros momentos – desde a segunda metade do século XIX e início do século XX, com o movimento sufragista norte-americano e inglês – o feminismo percebeu que enquanto persistissem as desigualdades, os interesses das mulheres necessariamente deveriam ser tratados de maneira específica, o que indicava a conquista de espaços de atuação política e social como movimento organizado.

Estudando esta questão Grossi (1998, p.2) ratifica essas afirmações, pois compreende que os estudos de gênero

[...] são uma das conseqüências das lutas libertárias dos anos 60, mais particularmente dos movimentos sociais de 1968: as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os *black panthers*, o movimento *hippie* e as lutas contra a guerra do Vietnam nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil [...]

Aspectos interessantes são levantados por Perrot (1995), Soihet (1997) e Grossi (1998) no que concerne à participação das mulheres nesses eventos. Lutando por justiça e igualdade em movimentos de cunho “libertário”, elas reconheceram que, historicamente, assumiam um papel secundário nos mesmos. Não possuindo a direção política que estava nas mãos dos homens, incorporavam tarefas secundárias ou menos nobres em tais movimentos. Isso, de certa forma, possibilitou uma autoconsciência que extrapolou para o coletivo aproximando-as em torno da luta por direitos iguais de participação e reconhecimento social.

Para ilustrar tal condição, Soihet (1997) lembra que a Revolução Francesa²⁹ foi um importante palco para o reconhecimento dos direitos humanos, mas representou um retrocesso para as mulheres porque, apesar de desenvolverem papéis importantes no movimento, quando da instalação da nova ordem e sob o argumento de sua natureza diversa ficaram alijadas da cidadania política e civil.

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 do século XX, as mulheres questionavam mais firmemente o pensamento social dominante: a representação

²⁹ O tema também foi desenvolvido por: Elisabeth Badinter no livro *Palavras de homens: Condorcet, Phudhomme e Guyomar...*, publicado em 1991; Joan Scott, no livro *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*, publicado em 2002 e Michelle Perrot, *Mulheres públicas*, texto de 1998.

iluminista de um homem universal que englobava o feminino. Nessa época, o movimento pretendia também problematizar/divulgar a idéia de uma mulher universal, entendendo que isso as aproximaria entre si na luta contra o androcentrismo e contra o patriarcado ainda tão presentes.

Nesse debate não pode ficar secundarizada a ampla divulgação do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado na França em 1949, que marcou de forma decisiva a questão feminista porque divulgou amplamente a idéia do “ser mulher” como uma construção social e, não, como um dado natural. Perguntas surgiram: há universalidade na subordinação feminina? Quais suas causas e raízes? Haveria sociedades que se organizassem de maneira diferenciada?

Seria possível categorizar a discussão que se colocava até então mediante posições ou abordagens descritas a seguir. Porém, cabe considerar que, mesmo situando historicamente tais concepções, elas ainda coexistem e se afirmam e reafirmam pela produção teórica ou por idéias incorporadas social e historicamente.

- a) concepção essencialista: compreende que as mulheres possuem uma essência feminina diferente da masculina representada pela capacidade de reproduzir a espécie pela maternidade. Nessa compreensão, há um suposto universal feminino que parte da diferença sexual. Ou melhor, o sexo é a origem de todas as outras diferenças e justifica ações a favor das diferenças.
- b) concepção racionalista: abrange a idéia de que os seres humanos são iguais e o sexo não predetermina as diferenças porque são provenientes de construções culturais. Portanto, o fim da dominação patriarcal e da discriminação sexual a ela intrínseca eliminaria as diferenças sexuais.

Boa parte da discussão que se desenvolveu nos últimos trinta anos polarizou ou problematizou as diferentes questões que envolviam o gênero tomando como eixo essas duas principais concepções. Portanto, o próprio conceito de gênero vai sendo ampliado e modificado como produto do debate que faz avançar o conhecimento. Aqui no Brasil, consideradas as singularidades que o movimento feminista possui, há uma assimilação da produção teórica internacional que contribui largamente para avançar o conhecimento no campo com base em diferentes olhares.

Quanto ao conceito de gênero Sorj e Heilborn (1999) destacam que o mesmo tem claramente uma origem anglo-saxã, pois pesquisadores/as franceses/as não incorporaram essa categoria, utilizando o similar “relações sociais de sexo”³⁰. De forma geral, é possível sintetizar que na década de sessenta do século passado a expressão mais utilizada era “estudos sobre a mulher”. A partir dos anos oitenta, Sorj e Heilborn (1999) e Grossi (1998) observaram um declínio do termo mulher utilizado como categoria empírica/descritiva, paulatinamente substituído pelo termo gênero (KOFES,1993) muito embora ambos coexistam nos dias atuais.

Essa mudança de certa forma favoreceu a crítica ao determinismo biológico que estava implícito na utilização dos vocábulos “sexo” ou “diferença sexual” os quais eram defendidos pelas teóricas essencialistas e sublinhou os aspectos relacionais e culturais da construção social do masculino e do feminino. Por esta razão, os homens foram incluídos como categoria empírica passível de ser investigada, o que comumente se denominou de estudos de masculinidade.

É perceptível na produção teórica brasileira ao longo dos últimos anos uma interlocução paralela entre o campo americano dos *women`s studies* e dos *gender studies* com a produção francesa das pesquisas feministas, pesquisas sobre as mulheres, estudos femininos e estudos sobre as relações sociais de sexo, segundo Machado, (1997, p.102). Há ainda interfaces do campo com os Estudos Culturais e, mais recentemente, com a agenda que versa sobre o movimento *queer*³¹ – incluindo-se aí os estudos sobre lésbicas, gays, bissexuais, transexuais – e também com o multiculturalismo e a interculturalidade.

Além disso, e não havendo consenso quanto aos aspectos políticos e teóricos em relação ao termo, as acadêmicas feministas utilizavam “gênero” como uma

³⁰ A expressão é cunhada a partir da publicação do trabalho de Nicole Mathieu, *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*, em 1992.

³¹ A teoria *queer* critica as oposições binárias homem/mulher; heterossexual/homossexual como categorias centrais que organizam as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre as pessoas transbordando o terreno da sexualidade. Segundo Louro (2001, p.552) a teoria *queer* incita uma reviravolta epistemológica porque provoca e perturba formas convencionais de pensar e de conhecer. No âmbito da educação, segundo a autora, a pedagogia *queer* “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência”. Em sentido geral, *queer* significa colocar-se numa postura contrária a normalização, seja ela qual for. Ele se contrapõe à heteronormatividade compulsória e, igualmente, à estabilidade e normalidade da identidade homossexual.

categoria de análise que objetivava criticar os pressupostos inerentes aos principais paradigmas da teoria social. Com isso, buscavam compreender como o conceito de gênero afetava as práticas sociais e acadêmicas e a produção do conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais.

De início, é na Antropologia que a incorporação da categoria gênero se dá de maneira mais intensa. Especialmente pela natureza do objeto de estudo da Antropologia – que focaliza o comportamento humano nas diferentes culturas –, esta disciplina se constituiu como um campo no qual o estudo sobre as mulheres foi absorvido talvez com mais organicidade. Para Franchetto, Cavalcanti e Heilborn (1981) a Antropologia constituiu-se em um campo fértil para o gênero quando o movimento pergunta: o que significa ser mulher?

Do ponto de vista da história, Scott (1995, p. 117, grifos nossos) salienta que especialmente nas últimas décadas

[...] os Estudos de Gênero criaram um paradigma metodológico no que tange a ruptura com o sexo biológico e com a dessubstancialização das categorias naturalizadas de homens e mulheres. Afirmaram a primazia metodológica de investigar as relações sociais de gênero sobre a investigação das concepções de cada um dos gêneros; afirmaram a possibilidade cultural de um número indefinido de gêneros; afirmaram a possibilidade dos processos de diferenciação e indiferenciação de gênero. Apontaram a primazia da diferenciação sobre as diferenças construídas, isto é, a primazia das relações entre os gêneros sobre as concepções de cada um dos gêneros [...]

A despeito de algumas disciplinas terem sofrido mais influência dos estudos sobre as mulheres e dos Estudos de Gênero, um aspecto interessante a ser destacado, segundo Costa (1996), é o fato de a categoria gênero ter como ambição maior uma interrogação sobre os campos disciplinares dispensando ou não reivindicando um território próprio. Para a autora, gênero como categoria atravessa os campos disciplinares como um instrumento de crítica, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos e saberes reivindicando um estatuto de interdisciplinaridade.

Nessa direção, o estudo da bibliografia nacional e estrangeira permite perceber que o gênero vem sendo utilizado baseado em diversos matizes teóricos, por estudiosas marxistas, psicanalistas, funcionalistas, construtivistas, pós-estruturalistas, feministas, masculinistas, e tantas outras.

3.2 O gênero como categoria de análise

Nicholson (2000) indica que o vocábulo gênero – em seu ponto de vista estranho ao feminismo que o renegava em seus primeiros momentos – vem sendo utilizado de duas maneiras que podem se apresentar contraditórias. Da primeira maneira, o conceito de gênero descreve o que é socialmente construído e é utilizado em contraposição ao sexo que está circunscrito ao biológico. Nessa compreensão, gênero distingue-se de corpo. Não se refere ao corpo biológico, natural. Assim, o sexo de um indivíduo é uma entidade à parte e com existência em si mesmo.

Essa perspectiva concebe o sexo como o que possuímos de natural em nosso corpo, o que vem sendo amplamente refutado por muitas pesquisas das quais destaco, para exemplificar, aquelas situadas no campo da biotecnologia e das tecnologias reprodutivas. Tais questionamentos estão em sintonia com o argumento de Laqueur (2001, p. 23, grifos do autor) de que a ciência inventou ou criou uma explicação sobre o que era o sexo e, com base em evidências históricas, o autor demonstrou que “quase tudo o que se queira *dizer* sobre o sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre o gênero”.

As pesquisas de Krauss (2000), por exemplo, demonstram como o sexo biológico não existe em si e é uma construção social. Um de seus argumentos é que um mesmo indivíduo pode apresentar um sexo discordante, podendo carregar um sexo gonádico, um sexo hormonal e um sexo fenotípico vivendo ao longo da vida identidades compatíveis com cada um desses sexos ou não.

Para esclarecer a questão, Kraus (2000) explica que o sexo hormonal³² apresenta variações quantitativas em cada indivíduo expressando-se pelo sexo

³² Sexo hormonal é aquele diagnosticado por meio dos hormônios masculinos e femininos. Todos temos os diversos tipos de hormônios em nosso corpo. Porém, em doses diferenciadas.

fenotípico³³ em indivíduos mais fêmeas ou mais machos, considerando muitas variantes intermediárias entre um e outro. Além disso, o sexo gonádico³⁴ nem sempre é exclusivamente macho ou fêmea, ele pode ser misto ou intersexual em diferentes níveis e muitas vezes apresentando tecidos testiculares e ovarianos num mesmo indivíduo. Por várias razões a autora questiona a bicategorização entre machos e fêmeas.

Concordando com alguns argumentos de Laqueur (2001) acerca da “invenção” que a ciência promove sobre os conceitos, a autora infere que a pesquisa sobre a determinação de sexo e a categorização da humanidade em dois sexos provoca, entre outras coisas, uma dicotomia que hierarquiza as partes e reforça uma visão de mundo fundamentada na divisão do masculino e do feminino com a primazia do primeiro.

Esse debate, que vem se desenvolvendo ao longo dos últimos anos, desafia as verdades sobre o “sexo” e os aspectos naturais ou biológicos do mesmo ampliando e complexificando o “gênero” como construção social.

Na categorização de Nicholson, (2000), o gênero tem sido utilizado para designar as construções sociais que distinguem o masculino e o feminino e esta referência foi suscitada quando os/as pesquisadores/as perceberam que a sociedade modela e forma o pensamento, a personalidade, o comportamento e os modos como o corpo aparece e é construído em diferentes culturas. Pensado dessa forma, o sexo também é uma representação elaborada culturalmente sobre o que conhecemos acerca do corpo ou de como contextos culturais diversos o representam.

Mesmo com o avanço da produção teórica Nicholson (2000) e Kraus (2000) afirmam que ainda persiste a representação do sexo fora do contexto histórico-cultural, compreendido como um dado biológico que determina a diferença entre o masculino e o feminino. Essa forma de concebê-lo estabelece hierarquias buscando justificativas para as supostas diferenças tomando o corpo como princípio explicativo para as variações nas habilidades e capacidades humanas, o que, em nossos dias, graças à agilidade e força da mídia, repercute de maneira decisiva nas representações acerca

³³ O sexo fenotípico é possível visualizar pelas características externas, corporais, de um indivíduo masculinas e/ou femininas.

³⁴ Sexo gonádico é observado pelas características do aparelho reprodutor de um indivíduo.

dos papéis de homens e mulheres contribuindo sobremaneira para a difusão de idéias essencialistas. Para Citeli (2001, p.132),

[...] Desde 1970 muitos estudos lidaram com o binômio sexo/gênero, entendendo que o sexo representaria a anatomia e a fisiologia (natureza), enquanto gênero representaria as forças sociais, políticas e institucionais que moldam os comportamentos e as constelações simbólicas sobre o feminino e o masculino [...]

A larga difusão do pensamento que associa o sexo à anatomia e à fisiologia dos corpos possibilitava interpretações de que as diferenças entre os homens e as mulheres nos aspectos cognitivos, comportamentais, bem como as desigualdades sociais seriam conseqüências de diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes, no sistema hormonal e no corpo de uma forma geral.

As justificativas para as diferenças estão exemplificadas em teorias que associam a maior capacidade cognitiva dos homens ao tamanho de seu cérebro ou a inferioridade da anatomia feminina determinada por seu peso e estatura inferiores quando comparada à anatomia masculina. Evidentemente o homem branco, ocidental, nesse caso, é sempre a norma, o padrão pelo qual se comparam todos os outros sujeitos homens ou mulheres. Portanto, segundo Citeli (2001, p.132).

[...] Estabelecer a distinção entre os componentes – natural/biológico em relação a sexo e social/cultural em relação a gênero foi, e continua sendo, um recurso utilizado pelos estudos de gênero para destacar essencialismos de toda ordem que há séculos sustentam argumentos biologizantes para desqualificar as mulheres, corporal, intelectual e moralmente [...]

Essa forma de representação nega que o corpo tem uma história e explica as diferenças e variações nas habilidades e capacidades de homens e mulheres como derivadas da composição corporal, biológica que denomino “determinismo biológico” ou “essencialismo”.

O clássico trabalho de Gayle Rubin, *O tráfico de mulheres*: notas sobre a “economia política” do sexo, divulgado em meados dos anos de 1970, afirmava que o sexo era a base sobre a qual se produziriam os significados culturais, os quais se denominaria

“gênero”. O sistema sexo/gênero – com base em Rubin (apud NICHOLSON, 2000, p.11) – seria “o conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”. Para esta autora, haveria uma base biológica – o sexo – sobre a qual se constroem significados – o gênero.

Nicholson (2000, p. 12) entende que essa maneira de abordar a questão trata o corpo como uma espécie de “cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento”, impedindo, de certa maneira, que se compreenda que há diferenças não só entre homens e mulheres, mas entre mulheres e mulheres e homens e homens.

O grande problema decorrente dessa abordagem é que ela leva a pensar que aquilo que as mulheres têm em comum seria representado pelo gênero e os aspectos de classe e raça indicariam o que elas têm de diferente. A autora defende que “a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo.” (NICHOLSON, 2000, p. 14).

Scott (1995) escreve que é ainda algo muito recente a utilização do termo gênero como um vocábulo que designa as diferentes formas de representar a organização entre os sexos. Ele aparece entre as feministas americanas que, rejeitando o determinismo biológico implícito no vocábulo sexo, pretendiam apontar para os aspectos relacionais das definições de feminilidade e masculinidade. Segundo essa visão, “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado.” (SCOTT, 1995, p. 72). Com o “gênero” há uma rejeição das representações acerca da subordinação feminina determinada por fatores biológicos que inferiorizavam o fenômeno da procriação com a capacidade das mulheres darem à luz, elevando as capacidades masculinas ao ressaltarem os homens por possuírem força física superior.

Para Scott (1995, p. 75),

[...] O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do

outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo [...]

Se o gênero é uma categoria tipicamente relacional conforme a autora assinala, cabe chamar a atenção para De Lauretis (1994, p. 208) quando levanta o argumento de que os estudos feministas na década de 1980 conceberam o sujeito e suas relações sociais e subjetivas como constituídos no gênero não somente pela diferença sexual, mas por meio de “códigos lingüísticos e representações culturais; um sujeito *engendrado* não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe: um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido.” (DE LAURETIS;1994, p. 208, grifos do autor).

Para esta autora daí emerge a necessidade de especificar um conceito de gênero que não esteja colado à diferença sexual a ponto de confundir-se com ela. A fim de pensar no gênero tomando essa premissa, De Lauretis lança mão das ferramentas foucaltianas para afirmar que o gênero não está nos corpos nem como propriedade dos mesmos nem como um *a priori*, mas são os discursos sobre o gênero que produzem marcas nos corpos e nas relações sociais por meio dos desdobramentos da tecnologia política.

[...] As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais [...]
(DE LAURETIS, 1994, p. 211).

Scott (1995, p. 86) define gênero a partir de dois aspectos inter-relacionados, os quais são separados para efeitos analíticos: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” Além disso, o gênero, para esta autora, indica quatro elementos que se relacionam entre si e que não operam

uns sem os outros. No entanto, isso não quer dizer que operem simultaneamente uns como reflexo de outros. São eles:

- a) os sistemas simbólicos, acessados nas diferentes culturas e que produzem representações simbólicas;
- b) os conceitos normativos, expressivos das interpretações construídas a partir dos símbolos e presentes nas doutrinas religiosas, escolares, políticas, científicas. Eles assumem uma posição binária fixa na qual os significados de homem e mulher são determinados;
- c) as representações expressas pelos binarismos, cuja origem precisa ser buscada para desmistificar seu caráter aparentemente a-histórico;
- d) as identidades, relacionadas às organizações e representações específicas que demandam o resgate de sua historicidade.

As idéias de Scott (1995) conduzem à inferência de que gênero e poder, portanto, são construções recíprocas. As mudanças e crises sociais que emergem de contextos desiguais fazem parte da dinâmica da transformação política e social em diferentes tempos e lugares, o que implica concordar que homens e mulheres, masculinidades e feminilidades são categorias do gênero articuladas a relações de poder. Na medida em que as relações de poder entre homens e mulheres e entre os distintos grupos de homens e/ou de mulheres – heterossexuais, homossexuais, bissexuais, brancos e negros, de distintas religiões e classes – começam a mudar, nossas definições de gênero também tendem a se modificar, caracterizando-o como provisório e incompleto. Uma determinada representação de gênero tem validade no tempo e no espaço em que explicita as relações concretas que são vivenciadas por grupos e/ou comunidades em uma determinada cultura.

Para efeito deste estudo, o vocábulo gênero será utilizado tanto como categoria analítica, quanto como categoria empírica. Tamanini (2003, p.34) esclarece essa questão:

Gênero para nós é tanto uma perspectiva analítica, quanto uma perspectiva empírica, uma vez que o binômio sexo/gênero, se fragilizado em sua fixidez, poderá igualmente nos permitir repensar os dualismos que o constituíram. A perspectiva analítica toma em conta o que já foi construído

como categoria de análise – gênero em sua contextualidade e relacionalidade –, e, a perspectiva empírica, toma em conta que o contexto relacional do “objeto” investigado, se olhado por uma perspectiva de gênero, poderá oferecer novos elementos, capazes de mostrar mudanças e permanências neste campo de estudo, bem como novas interfaces e novas ambigüidades. Desse modo, a própria categoria analítica gênero, se refaz continuamente e poderá ganhar, ela própria, novos conteúdos e novas possibilidades, como instrumental analítico aplicado às novas situações.

No caso desta pesquisa – cujos sujeitos são professores inseridos num universo simbolizado como “feminino” –, a categoria gênero pretende problematizar a fixidez desse feminino além, é claro, de ter como objetivo captar o universo simbólico que caracteriza as masculinidades e as feminilidades presentes nos contextos de creche. Considero, com Meyer (2003) que:

- a) gênero é uma construção que se dá ao longo da vida. É em diferentes instituições e práticas sociais que nos constituímos como homens e mulheres num processo que nunca se finaliza ou se completa;
- b) há múltiplas e conflitantes formas de viver as feminilidades e as masculinidades dependendo do contexto sócio-cultural incluindo o tempo, os lugares e as circunstâncias;
- c) o conceito de gênero não está restrito ao estudo dos modos e condições de vida das mulheres, mas enfatiza a necessidade de se considerar as relações de poder entre mulheres e homens, a sociedade e a cultura;
- d) o conceito de gênero propõe um distanciamento das análises que se preocupam em focar apenas os papéis e as funções de homens e mulheres, investindo numa abordagem mais ampliada que considera as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, leis e as políticas sociais permeadas por crenças e pressupostos de masculino e feminino ao mesmo tempo em que as produzem, mantêm ou as ressignificam.

Tais questões contribuem para que, rompendo com a tradição binária entre masculino e feminino, homem e mulher, possamos dar visibilidade à pluralidade no interior de cada um dos pólos. Raça, etnia, classe, sexualidade, geração combinam-se mutuamente de múltiplas formas, limitando compreensões lineares e que

simplificavam as práticas, as políticas e as teorias em razão de uma concepção de homem dominante em contraposição a uma mulher dominada.

No próximo capítulo descrevo as trajetórias de vida e profissão dos professores que atuam na Educação Infantil e que fizeram parte deste estudo. Procuo dar visibilidade ao trabalho dos docentes procurando conhecer quem são os professores que atuam na Educação Infantil e como exercem o trabalho docente. Além disso, descrevo as relações que estabelecem com as profissionais – diretoras, coordenadoras, professoras, auxiliares e merendeiras –, com as famílias e com as crianças.

4 TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DOS PROFESSORES

Neste capítulo pretendo caracterizar os sujeitos centrais da pesquisa por meio da exposição dos elementos que recolhi, em suas narrativas, sobre suas trajetórias profissionais. O principal objetivo do capítulo é dar visibilidade a esses sujeitos, professores com nome e sobrenome, que trazem em suas narrativas histórias e lembranças de sua vida e de suas experiências profissionais a fim de colocar em cena quem são os homens que atuam como docentes na Educação Infantil e de que forma concebem o trabalho docente.

Willians (1995) sugere a necessidade de pesquisar o ingresso de homens em algumas profissões consideradas “femininas”. O sentido de resgatar as narrativas está em compreender como a história, a cultura e a convivência cotidiana em diferentes espaços sociais com outros sujeitos se incorpora e constitui as narrativas singulares ou a identidade profissional dos sujeitos particulares.

Para efeito de apresentação, descrevo aspectos das histórias de vida de cada um dos professores que fizeram parte da pesquisa e de sua opção pela Educação Infantil, incluindo as narrativas de seus primeiros momentos na carreira. A seguir e, com base no trabalho de campo, levanto características peculiares do “ser docente de crianças pequenas” como um processo que apresenta elementos de singularidade narrados por cada um deles. Por fim, exponho algumas trajetórias de vida e de opção profissional pela Educação Infantil dos sujeitos desistentes objetivando analisar as razões pelas quais, num determinado momento da carreira, optaram por outras atividades e não permaneceram na docência com os/as pequenininhos/as.

4.1 Professores atuantes na Educação Infantil: trajetórias de vida, opção e primeiros momentos na profissão e experiências docentes

O que seriam, então, as trajetórias dos sujeitos pesquisados/as? As trajetórias podem nos apresentar “linhas” percorridas por corpos ou sujeitos que se movimentam. Linhas podem simular traços contínuos que separam dois mundos, dois objetos ou podem ser limites. Elas também podem ser conexões que se cruzam, ultrapassam,

combinam, como afirma Heilborn (1998, p. 395) “[...] uma seqüência de experiências vividas, as datas em que estas tiveram lugar e suas circunstâncias, os intervalos e seus desdobramentos [...]” As trajetórias dos sujeitos revelaram múltiplas relações que foram lidas e interpretadas a partir do referencial teórico adotado por mim na condição de pesquisadora. Estas múltiplas relações envolveram sujeitos concretos, que possuem histórias de vida que ora são singulares, ora representam um contexto mais amplo de relações sociais.

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

Por “cultura da creche” entendo o conjunto de histórias e concepções do passado e do presente dos diversos sujeitos que dela fazem parte. Nesse caso estão presentes os corpos docente e discente, o corpo de funcionários, as famílias, a arquitetura, a administração da creche e do órgão gestor (prefeituras, estados, rede federal, rede privada, redes de assistência etc.), as políticas e a pedagogia implementadas e as possíveis resistências a elas. Tudo que se fala, se pensa, se implementa ou se representa sobre e na creche ajuda a produzir uma cultura própria a este espaço. Ela se expressa nas diferentes formas dos sujeitos interagirem no seu interior, na ocupação do tempo e do espaço, nas rotinas e rituais que aí se desenvolvem, nas concepções acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e nas concepções de infância presentes, assim como nas formas físicas e simbólicas de expressão do poder.

Para recompor algumas trajetórias, considerei o “tempo” das situações vividas como uma categoria que ajuda a atribuir alguns sentidos históricos aos fatos e ampliar esses sentidos permitindo, baseadas nisso, algumas generalizações.

Também considerei “espaço” como lugares demarcados por relações institucionais entre homens, mulheres, meninos e meninas ampliando assim noções meramente geográficas. Os sujeitos, lembrando seus movimentos, vão atribuindo significados às suas vivências nos tempos e espaços por onde andaram. Assim, os “espaços” ultrapassam uma geografia eminentemente física, pois ganham sentidos, nesse caso, nas relações sociais. Nos tempos e espaços, os sujeitos atribuíram

significados às experiências e repensaram-nas o que permitiu que se colocasse em questão os significados da própria “experiência”.

Compondo o quadro de expectativas sobre trajetórias, Bourdieu (2001) em *As contradições da herança* apresenta elementos significativos para problematizarmos as “linhas” traçadas pelos sujeitos. Este autor aborda a questão das trajetórias relacionadas à ordem das sucessões no sentido da perpetuação da linhagem, da gestão da relação entre pais e filhos e de sua herança em sentido amplo. Em parte, porque depende de uma tendência à perpetuação no ser da posição social que ocupam seus antecessores – no caso das sociedades ocidentais especialmente da posição paterna – e, de outro modo, porque a transmissão da herança depende dos veredictos das instituições, representados pela escola.

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

Velho (1999) sugere que a reconstrução das trajetórias encontra seu sentido na busca da explicação acerca dos comportamentos, preferências e aspirações dos sujeitos. Para esse autor é insuficiente a análise da posição do indivíduo, família ou grupo para tal explicação. É importante não só estar atento para o sentido da trajetória, seu ritmo, direção, e daí extrair conseqüências, mas também procurar perceber a própria trajetória como expressão de um projeto. Ou seja, a trajetória tem um poder explicativo, mas deve ser dimensionada e relativizada com a tentativa de perceber o que possibilitou essa direção particular e não outra.

Com isso o autor admite a existência de processos sociais que condicionam e afetam as opções e escolhas. No entanto, resgato também a participação dos indivíduos que, de fato, interagem, intervêm e têm preferências que podem estar em sintonia com a cultura de uma época ou sociedade, mas não são plenamente determinados por ela.

A idéia de projeto que Velho (1999) toma de Schutz (1971) diz respeito ao espaço possível ou a margens de manobra que existem nas sociedades para a tomada de posições, decisões e alternativas. Nas histórias de vida dos sujeitos alguns

momentos são dramáticos e decisões tomadas são implementadas, escolhem-se caminhos pautados por suas necessidades e desejos.

Ao optarem, por várias razões, por uma profissão considerada “feminina” os professores fomentam estratégias envolvendo relações que moldam parte de um pacto que consiste na sua “aceitação” como membros do espaço institucional da creche. Tais estratégias são elaboradas e se desenvolvem pelo enfrentamento das diferenças e concepções de gênero e de Educação Infantil, além de elementos objetivos e subjetivos abrangendo os afetos, as emoções, a sexualidade, a raça/etnia e classe social que compõem a identidade do/a profissional.

Os primeiros momentos dos professores e sua chegada na Educação Infantil conformam uma espécie de *Ritual de Passagem* que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial.

Parece que ainda temos que percorrer uma longa trajetória quanto ao aprofundamento das questões postas e, pensando nesta pesquisa, concordo com Louro (1992, p. 64) quanto à afirmação de que

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

Para compreender o momento de chegada na profissão utilizei-me de pesquisas de Segalen (2002) que estuda e problematiza os ritos e rituais contemporâneos. A autora refere o importante trabalho realizado por Douglas (1971) a fim de fazer com que compreendamos a eficácia simbólica dos rituais. Douglas (1971) se interessa pelos sentimentos de mal-estar de que somos acometidos quando percebemos objetos colocados em lugares que simbolizam aspectos de rituais vivenciados. Por exemplo, choca-nos ver um par de sapatos colocados sobre uma mesa porque sapatos não são apropriados para serem colocados neste lugar. A mesa em nossa cultura representa simbolicamente um ritual importante e diz respeito à alimentação. Da mesma forma, panelas quando colocadas em cima de uma cama. Assim, Douglas (1971) estudou os efeitos que os rituais exercem sobre a “modificação da experiência”.

O mesmo choque em relação a objetos deslocados de sua função primeira, que nos desequilibram quando aparecem fora de seu lugar interferindo em nossas estruturas simbólicas, pode acontecer quando identificamos sujeitos que estariam aparentemente fora de seus lugares ou espaços cindidos por gênero. A chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo. Baseada em um estudo de 1959, Willians (1995) constata que os homens que ocupam posições profissionais categorizadas como “femininas” são geralmente vistos como “anomalias”, percepção reforçada pela cultura popular. Além disso, geralmente eles são representados de maneira estereotipada.

Algumas dessas representações são expressas pela indústria cultural, por exemplo, o filme, denominado no Brasil *Um tira no Jardim de Infância* (1990), no qual o musculoso Arnold Schwarzenegger, antes um competente detetive, se vê forçado a trabalhar com crianças de cinco anos e é completamente dominado por elas. O filme sugere que Schwarzenegger é completamente incapaz de ser professor de crianças pequenas. Seus músculos indicam que ele é um “homem de verdade” o que seria incompatível com sua adesão a uma profissão feminina. As pessoas ainda se perguntam porque um “homem saudável e inteligente” trabalharia por vontade própria numa “ocupação feminina”?

O ingresso de professores numa profissão na qual há uma composição majoritária de mulheres pode modificar a experiência que profissionais, crianças e familiares de Educação Infantil vivenciam nas diferentes instituições porque o ritual e a cultura existente no interior da creche em alguns aspectos são alterados. Tem-se em vista aqui a afirmação de Willians (1995): o local de trabalho não é neutro em relação ao gênero.

Ao interpretarmos os ritos algumas estruturas simbólicas são elaboradas e evidenciadas. O ritual é, para Segalen (2002, p.31),

[...] um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. O rito é caracterizado por uma configuração espaço-temporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, por sistemas de

linguagens e comportamentos específicos e por signos emblemáticos cujo sentido codificado constitui um dos bens comuns de um grupo [...]

As contribuições teóricas expostas até o momento deram a necessária sustentação para o modo como apreendi as trajetórias de vida dos docentes atuantes na Educação de zero a seis anos, sua opção pela carreira, formação profissional. A seguir, elas são expostas e detalhadas algumas características de cada um dos professores em sua atuação docente. Quanto aos professores que “desistiram” do magistério na educação infantil, descritos após os atuantes, também considere algumas experiências de vida, a chegada na educação infantil e as razões para a desistência da profissão.

4.2 Conhecendo os sujeitos atuantes

4.2.1 Características de Ângelo³⁵

Ângelo possuía 42 anos de idade, auto-identificado como branco, filho intermediário entre 11 irmãos e nasceu em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Seus pais não concluíram o Ensino Fundamental. O pai é aposentado e a mãe é dona de casa. Trabalhou durante sete anos como auxiliar de sala e estava há oito meses como professor, ambos na Rede Pública o que, profissionalmente, significa ascensão social, não somente porque a remuneração como docente é mais alta, mas também porque o *status* e a autonomia de um professor são geralmente maiores do que os de auxiliar. Ângelo tem mais tempo de experiência com a faixa etária em que está trabalhando, ou seja, com crianças de quatro a seis anos. Sobre lembranças significativas em relação à sua infância ele as descreve assim:

[...] na minha infância eu não vivenciei essa coisa de ser criança. Eu fui marcado por muito trabalho. Eu tinha compromissos junto a minha família enquanto criança, compromissos como um adulto. De estar fazendo compras, estar indo ao mercado, comprar carne, vai à padaria. O meu pai era muito exigente com tudo o que se trazia, com todo o produto que chegava em casa. Eu não sabia o que era andar na rua brincando e hoje eu valorizo isso para as crianças desde que seja em local seguro.

³⁵ Todas as informações descritas referem-se ao tempo em que foi realizado o trabalho de campo

Hoje eu incentivo a criança a construir pipa e ir ao alto do morro soltar pipa. Eu não tive isso na minha infância. Construir brinquedos, eu nunca tive essa liberdade ou alguém que me incentivasse a construir um brinquedo que a gente faz hoje o pé de lata com a criança, o carrinho com tampa de lata e outras brincadeiras. Eu procuro passar para as crianças aquilo de bom que eu tive. Agora coisas que me marcaram e que não são boas, eu procuro não passar [...] (ÂNGELO, PROFESSOR).

Como é possível daí depreender, as experiências vividas por Ângelo, que ilustram uma infância mais voltada para o trabalho e para as responsabilidades, com pouco tempo para a brincadeira, desenharam também, em parte, sua concepção de criança hoje. Sua afirmação de que “não vivenciei essa coisa de ser criança”, ou seja, não brincou suficientemente, parece embalar aquilo que ele acreditava ser importante para os meninos e as meninas. O fato de não ter vivido em profundidade a brincadeira, a liberdade e a criatividade para inventar brinquedos, passou a ser valorizado atualmente pelo professor de maneira positiva especialmente quando narrou que essas eram experiências importantes para as crianças.

Quanto à sua escolarização, no então Primeiro Grau estudou em uma escola pública e no Segundo Grau cursou complementar de Contabilidade, em escola particular. Concluiu no ano de 2000 o Curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil – em uma universidade pública, denotando um rompimento com a trajetória familiar em relação à escolarização.

O docente era casado, possuía duas filhas, uma de 14 e outra de nove anos, e residia em uma casa cedida por seu irmão localizada nos fundos de uma padaria, da qual o irmão era proprietário, em um bairro distante aproximadamente 20 quilômetros do centro da cidade. Possuía uma casa própria em um bairro mais distante daquele em que residia que se encontrava alugada para reforçar o orçamento da família. Tinha dois cargos de 20 horas como professor na rede pública desdobrando sua carga de trabalho entre duas creches: uma localizada no continente em um bairro de grande carência econômica e a outra em um bairro mais distante de sua residência, em fase de organização, e também de grande carência econômica. Tal situação era constantemente comentada pelo professor que se propunha a ampliar as experiências culturais das

crianças que entendia serem muito restritas em função das dificuldades econômicas que vivenciavam.

Ângelo não possuía automóvel o que implicava em muitas horas perdidas no deslocamento feito em transporte coletivo entre sua casa e as creches onde trabalhava.

A noite participava de reuniões do Conselho Comunitário de seu Bairro e do Conselho Paroquial da igreja que freqüentava. Por conta de sua inserção no bairro, foi candidato a vereador na última eleição por um partido considerado de centro-esquerda, mas não conseguiu se eleger. Pareceu-me que o desejo de seguir a carreira política ainda fazia parte de seus projetos para o futuro, embora não tenha revelado objetivamente isso.

Para ampliar o orçamento doméstico, também trabalhava sextas, sábados e domingos como confeitiro na padaria de seu irmão. Nos momentos em que estava em casa preparava o planejamento e fazia os registros da semana na creche. Revelava que seu fim-de-semana era pequeno demais para tantas atividades sobrando pouco tempo para dedicar-se ao lazer com sua família, ratificado por sua esposa que afirmou: *faz muitos anos que o Ângelo não tira férias. Ele trabalha na Colônia de Férias da Prefeitura e no tempo livre fica fazendo as coisas dele. Numa praia? Faz muito tempo que não vai.*

Anteriormente ao seu ingresso no magistério, Ângelo trabalhou como contador, segurança, gerente de loja, policial militar, entre outros. Conforme seu relato a profissão de professor foi algo que sempre almejou, mas se sentia despreparado para enfrentar o vestibular: *eu sempre tinha aquele desejo escondido de ser professor um dia. Eu tinha vergonha de dizer que eu queria ser professor pelo fato de não ter a segurança, um conhecimento necessário para ser professor.* (ÂNGELO, PROFESSOR).

Williams (1995) salienta que homens que ingressaram em profissões tipicamente femininas não possuíam esta aspiração desde a infância ou, pelo menos, não relatavam que seu desejo era proveniente de aspirações infantis. Uma possível explicação fornecida pela pesquisadora é dada pelo fato das crianças vigiarem umas às outras quanto às opções de gênero.

Em sua família não há professores e Ângelo afirmou não ter influências de seus familiares quanto à sua opção profissional. Quando comentou com as pessoas mais próximas de sua família que gostaria de ter o magistério como profissão e que prestaria vestibular para tal [...] *pediram que eu fizesse um outro curso que me desse mais dinheiro, que me desse um futuro diferente [...]*. (ÂNGELO, PROFESSOR).

Sarmiento (2002) comenta que educadores por ela estudados também sofreram pressões familiares e alguns de seus pais recusaram-se a aceitar que os filhos aderissem a uma carreira de mulheres quando haviam projetado profissões consideradas por eles como masculinas. Além de alguns familiares consangüíneos, a esposa de Ângelo também desaprovava sua opção pelo magistério pelo fato de ter aderido a uma profissão que não é reconhecida socialmente e na qual o salário é irrisório.

Cabe lembrar aqui o estudo de Jensen (1993) para quem o principal obstáculo à adesão dos homens à carreira dos cuidados infantis são os baixos salários pagos, associados ao baixo *status* da profissão. Entretanto, ser professor era um projeto de Ângelo, tendo um significado simbólico maior do que a precariedade da remuneração. Ele desenvolve estratégias próprias e resiste ao pedido da família fazendo valer seu sonho.

Quanto à sua opção Ângelo rompeu em parte com o padrão socialmente determinado – o de homem provedor –, orgulhava-se de ser docente e tentava várias formas de vencer as barreiras impostas buscando melhorar sua formação com a crença de que ela poderia significar ascensão profissional e econômica. Afirmo que Ângelo rompeu em parte com a idéia de homem provedor porque, se os poucos salários são explicativos da não adesão ao magistério pelos homens, sua insistência em ingressar permanecendo na profissão desmistifica tal representação.

No entanto, sua esposa não estava trabalhando e os vencimentos de Ângelo – entre a padaria e o magistério associados ao aluguel da casa de sua propriedade – representava a totalidade do orçamento familiar e, nesse aspecto, ele contraditoriamente esforçava-se para manter a imagem do homem provedor como responsável pelo orçamento da casa. Isso também era cobrado pela esposa como forma de pressão para que deixasse o magistério e aderisse a uma outra profissão.

O forte desejo de ser professor impulsionou Ângelo para algumas tentativas de busca pela profissão e, mesmo sem ter a formação específica, conseguiu ingressar no magistério. Este ingresso aconteceu praticamente por acaso porque concorreu a uma vaga como auxiliar de sala na Rede Municipal, embora desconhecendo para qual nível da Educação Infantil poderia ser chamado. Na época, tal cargo exigia somente o Ensino Fundamental e, tendo aceitado para ocupá-lo, precisava escolher o local de trabalho e é no caminho entre sua casa e o órgão administrativo que sua opção e trajetória profissional na Educação Infantil começaram a se delinear:

[...] Eu fui pensando em trabalhar numa escola e quando cheguei lá é que eu fiquei sabendo que era para trabalhar com Educação Infantil em creches ou NEI. Porque até então nem eu sabia o que significava Educação Infantil. Fui trabalhar, alguém me falou no dia da escolha da vaga que eu deveria escolher NEI porque eu não tinha experiência, porque se escolhesse creche seriam crianças menores e implicaria na função de trocar fraldas e preparar mamadeiras e eu poderia não me sair muito bem [...] (ÂNGELO, PROFESSOR).

Tal sugestão partiu de uma colega de trabalho que acreditava que a função de trocar fraldas e preparar mamadeiras configurava-se nas instituições como “função feminina” ratificando o essencialismo incorporado na crença de que o sexo define as funções da vida em sociedade. Logo, ser homem implicava em não saber mexer em fraldas e mamadeiras.

No cargo de auxiliar ele permaneceu durante sete anos e, neste tempo, sempre dividindo o trabalho pedagógico com professoras, comenta que na condição de auxiliar *[...] A gente não tinha autonomia no trabalho. E eu era muito vigiado. Nunca era como eu pensava o trabalho. Às vezes até pensava, mas alguém pegava as minhas idéias e eu não conseguia colocar em prática. Quando eu comecei o curso de Pedagogia comecei a ter também autonomia e voz ativa no meu discurso, na minha fala [...]* (ÂNGELO, PROFESSOR).

As dificuldades enfrentadas durante a realização do curso superior são inúmeras. Além de ser um aluno-trabalhador e relatar que muitas vezes sentia-se extremamente cansado durante as aulas, teve que enfrentar inúmeros preconceitos por ser o único aluno homem na turma e representar a minoria ou uma “anomalia”, na

linguagem utilizada por Williams (1995). Mesmo sendo minoria e suportando diferentes preconceitos e objeções quanto à sua permanência naquele meio, Ângelo era considerado um símbolo.

São vários os depoimentos de colegas – todas do sexo feminino – que afirmaram que ajudavam Ângelo na realização das tarefas acadêmicas, tendo em vista que ele tinha uma jornada intensa de trabalho e possuía família para sustentar. O próprio professor afirmou ter recebido muita atenção não somente das colegas, mas também dos/as professores do curso que freqüentava. Como ele chamou a atenção, “*elas demonstravam muito carinho por mim e me davam uma atenção especial*” talvez essas manifestações fossem uma conquista de Ângelo que, em sua formatura, foi reconhecido como “amigo da Turma”.

Após a conclusão do curso superior, Ângelo pleiteou vaga como professor no desejo de ascender profissionalmente tendo conseguido êxito. Atualmente, é professor contratado em regime temporário, embora já tenha realizado concurso público e obtido aprovação, porém ainda não foi nomeado como efetivo.

Sobre atuar em uma profissão socialmente desvalorizada e que impõe que tenha que também trabalhar como confeitiro nas horas vagas, assinala:

[...] Agora, quanto a ser uma profissão que ganha tão pouco eu penso que eu decidi isso já com bastante maturidade. É o que eu quero para minha vida essa profissão. Eu tenho os pés no chão quando eu falo isso. Luto sempre. Tudo o que eu faço é com carinho, com dedicação. E nessa profissão, eu quero lutar com comprometimento porque penso que se eu tendo condições de fazer um trabalho de qualidade, eu também posso estar lutando por um salário de qualidade. Então, é uma profissão que eu quero. Hoje ainda não dá porque eu tenho uma outra fonte de renda. A minha principal fonte de renda é essa enquanto professor, mas eu quero deixar dentro de pouco tempo esse na padaria. Profissão no momento é como professor. É essa profissão que eu quero levar para mim [...] (ÂNGELO, PROFESSOR).

Nesse aspecto, o professor associava a competência e compromisso com a docência com remuneração digna e em nenhum momento afirmava ter pensado em deixar a profissão. Quanto à formação, também relatava sua insatisfação com o fato de estar afastado da universidade porque lhe faltava tempo para estudar. Com uma carga

horária de 40 horas semanais como docente aliada as suas atividades como confeitiro não restava muito tempo para estudo. No entanto, Ângelo revelava sua esperança de mudar este quadro e dedicar mais tempo para estudar.

4.2.1.1 A opção pela Educação Infantil

O professor Ângelo estava chegando na creche na condição de docente no ano em que realizei o trabalho de campo, mas trazia sua experiência anterior como auxiliar de sala em outras unidades de Educação Infantil. Desta experiência anterior no cargo de auxiliar, o professor destacou o importante papel que tiveram algumas colegas em sua formação: [...] *quando eu comecei na Educação Infantil trabalhei com duas professoras e elas me ensinaram muito* [...] (ÂNGELO, PROFESSOR).

No entanto, a experiência que agora se apresentava era diferente. Ele estava sendo nomeado para uma instituição como docente e, já no início do trabalho, enfrentou um grande desafio: muitas profissionais que, em sua maioria, atuavam há mais de 15 anos na unidade e que possuíam uma certa familiaridade entre si, se conheciam bem dado o tempo em que conviviam na mesma instituição. Ângelo, ao chegar, explicou e justificou sua proposta de trabalho que incluía a participação ativa das famílias. Com bom domínio da linguagem oral e bastante empenhado em justificar teoricamente suas propostas, buscava a valorização do conhecimento acumulado durante sua formação universitária e, por isso, era duramente criticado pelas colegas. Rebatia as críticas a ele imputadas e, nas discussões, demonstrava bastante segurança quanto ao trabalho pedagógico.

Isso, de início, gerou na instituição um certo impacto e uma resistência à sua pessoa e ao seu trabalho. Muitos comentários ocorriam entre as profissionais que apostavam que não daria certo essa forma de atuar com as crianças e apostavam em sua “inexperiência”, pensando que logo ele mudaria sua opinião sobre seus métodos, aderindo à cultura institucional da creche. Relata a colega que atua como docente no outro turno de trabalho com o mesmo grupo de crianças e que já estava na creche quando ele chegou:

Anete: No início ele era uma pedra no sapato aqui. Ele era uma pedra no sapato, um calo.

Déborah: Por que?

Anete: Por causa dessa posição dele. Ainda mais nessa creche que é cheia de mulheres com 18, 20 anos de vida na creche que sempre faziam tudo igualzinho. Teve professor antes, mas era de Educação Física. A Educação Infantil é dentro da sala, é de manhã, de tarde, de noite. No início ele era uma pedra, ele era um pentelho. Ele azucrinava e deixava muita gente de cabelo em pé. Mas ele não fechou a boca em nenhum momento. Porque ele falava. Ele não se deixou abater por nada. (ANETE, PROFESSORA).

Quando perguntei para a professora por que o professor e suas idéias incomodavam o grupo, segundo suas próprias palavras, ela respondeu: [...] *Porque é o novo, é o diferente. Então, nós não queremos. O novo dá medo, gera insegurança [...]* (ANETE, PROFESSORA).

A imagem de masculinidade a qual Ângelo aderira parecia impedir que o mesmo demonstrasse insegurança, insatisfação, descontentamento com os comentários e o tratamento a ele dispensado. Entretanto, no quadro de profissionais, havia uma amiga de alguns anos com quem o professor desabafava e de quem recebia conselhos. O docente reconhecia que essas conversas o ajudaram significativamente a continuar o trabalho. Isso evidenciou uma certa contradição quanto aos sentimentos atrelados à representação de sua masculinidade. Ao mesmo tempo em que se mostrava frio e insensível com relação aos comentários das profissionais, Ângelo “chorava suas mágoas” no ombro amigo daquela que elegeu como confidente.

O professor explicou que sua segurança quanto à justificativa das práticas era determinada por sua formação universitária. Destacando sempre tal formação e a positividade da ambição de ter se tornado professor, revelou que [...] *Precisa ter conhecimento. Porque se não tiver o conhecimento, não tem como falar. Talvez se eu ficasse como um simples auxiliar sem fazer o curso na universidade, sem estar me atualizando, talvez eu não tivesse esses argumentos, não teria essa segurança nesse discurso [...]* (ÂNGELO, PROFESSOR).

A busca pelos argumentos que referendavam a prática em sua formação universitária conferia algum poder ao professor, tendo em vista que eram poucas as profissionais com o terceiro grau concluído. É possível perceber em Ângelo uma busca por diferenciação da cultura instituída na creche e nas instituições de educação infantil nas quais observo a desvalorização permanente do conhecimento acadêmico, mesmo entre aquelas profissionais com formação de nível superior. Em contrapartida, há uma supervalorização do conhecimento proveniente da prática. O docente parecia ter incorporado a visão de que o domínio público do “conhecimento” lhe conferia poder e *status* reforçando seu papel masculino e reproduzindo representações amplamente instauradas em nossa cultura.

Os momentos iniciais do professor foram demarcados por uma série de curiosidades que se evidenciaram em ações e comentários rotineiros, mas que supunham uma certa desconfiança quanto à sua competência por parte das profissionais e famílias. A conquista do espaço profissional estava determinada por uma espécie de ritual mediante o qual muitas provas eram colocadas. Diz uma professora: *Eles chegam e têm que conquistar o espaço deles. Por causa da visão do pessoal de que creche foi feita para a presença feminina [...] (ELIZETE, PROFESSORA).*

Na conquista deste espaço as percepções e as ações pareciam se diferenciar largamente entre homens e mulheres, profissionais da Educação Infantil:

O que teve uma certa curiosidade que me chamou bastante atenção e me deixou até sem jeito foi na primeira instituição que eu trabalhei. Quando eu me apresentei para a diretora para trabalhar eu vi um movimento atrás de mim, um entrar e sair e abre e fecha portas, mas eu não entendia o movimento. Quando eu saí, percebi que saíram pessoas de uma sala e foram para a cozinha, da cozinha para o banheiro e aquilo me deixou curioso. Isso no dia em que eu fui me apresentar e quando eu já estava trabalhando há uns quatro dias eu fui tomar um café na cozinha e lá então eu fiquei sabendo através das merendeiras que eram as merendeiras, as professoras e as funcionárias do quadro de serviços gerais. Elas estavam espiando para saber quem era o homem que ia trabalhar no NEI porque nunca trabalhou homem ali. Elas

queriam ver como se vestia, como era o cabelo dessa pessoa, o calçado da pessoa, como a pessoa andava [...] (ÂNGELO, PROFESSOR).

Uma das explicações para tamanha curiosidade consistiu em sua inadequação a um espaço que se construiu como reduto do feminino. Aquele estranhamento do que “está fora do lugar”, conforme Segalen (2002) assinala. Como um conjunto de condutas coletivas, era preciso inserir este sujeito numa certa cultura da qual aparentemente se mostrava fora, [...] *estou num espaço que as pessoas vêem de uma maneira que não seria para mim aquele espaço. Eu vi uma coisa muito forte por trás dos panos, é que homem na direção não vai dar certo, homem na educação infantil não dá certo. Eu escutei isso [...]* (ÂNGELO, PROFESSOR).

Esses momentos iniciais da chegada do professor às instituições são precedidos de imagens e idéias pré-concebidas por aquelas que “dominam o campo” e que se expressaram em comentários como: *As colegas colocaram assim para mim: isso é trabalho de mulher. É mulher que faz esse trabalho. Então eu falei: agora tem um homem.* (ÂNGELO, PROFESSOR).

Esta aposta naquilo que supostamente “não vai dar certo” era sucedida por uma série de testes que podiam se circunscrever desde o conhecimento para tratar com crianças ao “jeito” de lidar e quanto às opções sexuais do professor.

A gente é testado a todo o momento. Elas vão indo, vão indo, vão te investigando e vão te testando para ver se tu tens conhecimento daquilo que tu falas, para ver se você tem o pé no chão, para ter clareza do objetivo daquilo que você coloca. Só depois delas serem vencidas dessa maneira é que elas acabam concordando com alguma coisa que se coloca. Principalmente quando se refere a uma mudança. (ÂNGELO, PROFESSOR).

Estas curiosidades são confirmadas, assim como outras são levantadas, por uma professora que já conhecia Ângelo há alguns anos. Relatou que o professor, ao ser designado para trabalhar na mesma unidade em que atuava, ligou para ela contando a novidade de que seriam colegas. No dia seguinte, ao chegar na creche, ela comentou com suas colegas desta maneira:

[...] eu cheguei na creche e já comentei: — oh, vem um homem trabalhar aqui, heim! As professoras logo perguntaram: — como é que ele é? É bonito? É solteiro?

Surgiram essas perguntas. Eu disse: — é bonito e é casado e vocês não se assanhem! Ele também é bem competente, já fui avisando. Dá o Segundo Período que vai ser um desafio legal pra ele, ninguém queria pegar o Segundo Período [...] (ELIZETE, PROFESSORA).

As curiosidades acerca do novo professor extrapolam a docência e sua dimensão “pública”. Também dizem respeito à sua aparência física, à vida privada, mostrando indícios de uma certa sensualidade envolvendo perguntas como: “ele é bonito?” ou “é solteiro?”

Além disso, o Segundo Período nesta unidade significava a “turma barra pesada”, aquela que reunia alunos “difíceis de trabalhar” na opinião das profissionais. Na maioria dos casos, essa turma abrigava crianças que resistiam fortemente à disciplina estipulada pelos adultos, justificada pelos muitos “problemas familiares”.

Ficou ambíguo se a colega de vários anos, quando sugeriu que o professor assumisse a “turma difícil”, estava tentando antecipar qualquer dúvida das demais componentes da instituição quanto à sua competência profissional ou, como assinala Carvalho (1998, p. 417), professores e professoras “concordam que a figura masculina está mais associada à autoridade e que o homem professor seria mais disciplinador ou mais adequado para lidar com casos de indisciplina, especialmente de garotos [...]”

Esta é uma imagem que articula linearmente o masculino à autoridade e ao disciplinamento. Como vinha conseguindo um bom relacionamento com o grupo de crianças e com os familiares, Ângelo desafiou o poder e a autoridade que algumas profissionais já detinham na instituição, o que causava reações. Assim, a fala da diretora permite compreender como o poder das profissionais mais antigas ou “mais experientes” se exercia sobre o professor recém chegado: [...] *tudo o que é novo dá medo, o quê é que eu vou fazer pra não me dar medo? Eu vou tentar espezinhar o máximo pra pessoa desistir [...]* (ÍRIS, DIRETORA)

O planejamento acerca das atividades que seriam realizadas na Páscoa foi o primeiro momento de enfrentamento do docente com o restante do grupo. A primeira atitude tomada pelo professor e divulgada ao coletivo referia-se a uma prática bastante tradicional naquela creche de conseguir padrinhos que doavam presentes para os meninos e meninas nas datas comemorativas. Ele anunciou na reunião de

planejamento que não adotaria a prática dos padrinhos doarem chocolates e balas para as crianças na Páscoa. Em contrapartida, pensou num projeto que envolvesse os pais, mães, avós e familiares responsáveis como uma forma de discutir com as famílias algo que ele caracterizava como assistencialista dentro da creche: a doação de guloseimas por pessoas estranhas às crianças. Após a reunião com as famílias, concluíram que poderiam fazer uma festa diferente para as crianças:

[...] eu pensei num trabalho para aquelas crianças diferente e não como vinha sendo feito há 18 anos na creche e até hoje a gente chega para mudar alguma coisa e tem muita resistência nas mudanças. O novo atrapalha, o novo incomoda, dá muito trabalho e muita gente prefere estar mesmo no sossego e naquela ladainha de sempre do dia a dia [...] (ÂNGELO, PROFESSOR).

É perceptível uma resistência ao que denomino “cultura da creche”. A não adesão do professor ao modelo que vinha sendo executado já há algum tempo demonstrava que o mesmo possuía uma proposta de trabalho diferente, que gerava conflitos entre o grupo. De um lado, algumas colegas mais antigas na instituição resistindo à inovação e, de outro, o professor procurando alianças, no caso, com as famílias. Sua proposta de atrair os familiares para que incorporassem o projeto também era algo que estava presente em seu plano de trabalho no NEI onde atuou no ano anterior. Isso permitiu perceber uma certa concepção de Educação Infantil em suas ações.

De certa maneira a gente reclama que a família não cumpre com essa parte, mas ela não cumpre na maioria das vezes por culpa de nós professores. Porque se é hora da gente estar chamando as famílias para participar, estar construindo um projeto, estar participando e estar dando idéias, então professores que acham que a família não pode contribuir porque não tem um conhecimento à altura, porque não é legal eles estarem se metendo no trabalho pedagógico e que o bom mesmo é quando fizer uma festa chamar para trazer na barraquinha, para angariar fundos para a creche e para a escola. (ÂNGELO, PROFESSOR).

Após a reunião com familiares, os/as responsáveis pelas crianças concordaram que precisariam se envolver nas questões do grupo e várias mães, um pai e duas avós entrevistadas resgataram a importância destes momentos para todos. Relata uma mãe:

[...] *uma coisa boa que o professor Ângelo fez é que ele chegou na primeira reunião que a gente teve ali, ele falou pras mães o seguinte: os padrinhos dos filhos de vocês vão ser vocês mesmos, porque ninguém melhor do que vocês mesmos pra ajudarem seus filhos. Então eu prefiro assim, tudo o que o professor Ângelo me pede eu levo, eu sempre pergunto para ele se precisa de alguma coisa, porque assim eu ajudo diretamente ao meu filho e aos amiguinhos dele. Até o início desse ano, eu achava que no dia da festa era a Prefeita que mandava doce, brinquedo pras crianças porque eles aparecem com essas coisas, eles compram brinquedo, fazem docinho, uma pipoca e eu não sabia que na creche eles tinham um padrinho. Eu não sabia, eu pensava que era a prefeita que mandava. Até no ano passado e no ano retrasado no final do ano, deram presente, deram roupinha, eu disse: — Nossa, mas como a Ângela (Ângela Amin, então prefeita da cidade) é querida!* (ÉRICA, MÃE DE B).

Surpreendeu-me a fala desta mãe. De fato, a maioria das famílias recebe pouco esclarecimento sobre algumas ações nas creches e pensei na dimensão política que fatos como estes podem ter. A mãe pensava que era a prefeitura quem enviava os doces, balas e presentes quando na verdade eram os “padrinhos anônimos” que faziam as doações. O diálogo com as famílias era fundamental para que compreendessem o significado político de atitudes de cunho “assistencial”. Nesse caso, o assistencialismo ficava à mercê de aspectos eleitoreiros que confundia as pessoas desviando-as do debate político.

4.2.1.2 Ângelo, “o professor”

Algumas características que observei em Ângelo enquanto realizava o trabalho de campo em seu grupo de crianças era a determinação e uma constante preocupação com a realização de seus projetos de trabalho. Utilizava-se da Pedagogia de Projetos e na época estava trabalhando o “livro da vida” com as crianças.

Baseado numa atividade semelhante desenvolvida por ele na universidade, pretendia resgatar a auto-estima e a cidadania dos meninos e meninas do grupo onde desenvolvia suas atividades docentes. Presenciei muitos momentos em que o professor narrava histórias de sua vida e as crianças, igualmente, relatavam momentos que

vivenciavam fora da creche. Fotografias, histórias e desenhos iam sendo incluídos no livro da vida de cada um/a deles/as. Alguns passeios pelo bairro e visitas a vários pontos da cidade eram atividades realizadas como parte do projeto. É preciso destacar que a maioria das crianças desconhecia muitos lugares visitados. Algumas viram pela primeira vez a ponte Hercílio Luz³⁶, bem como o Aeroporto. Durante nossas conversas, elas contavam-me como eram os aviões que chegavam e partiam e algumas crianças revelavam seu desejo de andar de avião.

Em várias ocasiões percebi que o professor colocava seus próprios recursos financeiros para realizar atividades por ele planejadas. Quando se fazia necessário transportar as crianças, nem sempre a prefeitura oferecia transporte e Ângelo mobilizava grandes esforços para realizar suas metas. Desde a solicitação de contribuição das famílias e até mesmo de algumas colegas da creche. As contribuições oriundas das colegas de trabalho eram justificadas por elas pelo esforço que Ângelo empreendia para realizar as atividades.

Sempre muito vaidoso, preocupava-se com a aparência física e gostava de andar bem vestido. Quando percebi essa característica, às vezes, brincava com o professor elogiando-o por estar sempre “na moda”. Várias vezes as crianças iam abraçá-lo e passavam a mão em seu cabelo, ele logo arrumava e reclamava para elas: — Ah! Esse meu cabelo não tem jeito!

Um dia uma das meninas do grupo comentou comigo: — O Ângelo tem implicância com o cabelo dele! Achei muito engraçada sua reação porque foi de uma grande espontaneidade. Outra característica marcante era o permanente intercâmbio entre as duas filhas do professor e as crianças do grupo. Ele contava muitos fatos que iam acontecendo com suas filhas e havia uma troca de correspondência entre as crianças e as meninas, especialmente com a mais velha. As crianças perguntavam freqüentemente por elas e o professor colocava questões que estavam perpassando sua vida familiar como os preparativos para o aniversário de 15 anos da filha evidenciando que público e privado não eram instâncias estanques, como quase sempre pensamos ser.

³⁶ Cartão Postal da Ilha localizado na entrada de Florianópolis.

Quando recebia as crianças pela manhã demonstrava muito afeto por elas e dedicava uma especial atenção ao contato com as famílias. Além desse momento – ao receber meninos e meninas –, durante minhas observações acompanhei várias estratégias de interação do professor com as famílias. Uma delas foi a organização de um café da manhã na própria sala, do qual participaram boa parte dos/as responsáveis. O café constituiu-se em uma diversidade de pratos doces e salgados levados pelas famílias, “adoçados” pela gostosa torta mineira preparada pelo professor. De fato, este foi um momento de grande integração entre todos/as.

Como entrevistei mães, pais e outros/as responsáveis em suas residências e, por isso, conheci de perto as condições econômicas das mesmas e a carência material de suas casas, percebi que a variedade de alimentos que estavam ali naquele café não era algo muito comum para eles/as. Isso me levou a pensar o quanto essa experiência vivida por aquelas pessoas poderia ser interessante no que diz respeito à aquisição de capital cultural. Além da diversidade de sabores, odores e cores que os variados pratos e sucos propiciavam, todo o ritual de arrumação da mesa para a refeição, minuciosamente preparada para receber as pessoas, demonstrava uma valorização de todos/as os/as presentes, assim como a oportunidade de talvez vivenciar situações inéditas em suas vidas.

Também era interessante como as demais profissionais deslocavam-se pela creche e paravam na porta da sala para observar toda aquela movimentação. Por solicitação de Ângelo toda a atividade foi filmada por mim e depois pudemos reproduzir o vídeo para que os/as presentes se vissem na fita.

A professora do turno da tarde que acompanhava o mesmo grupo, já com bastante experiência no magistério, alegava que ela havia modificado bastante seu modo de encarar o trabalho e que havia aprendido bastante com as ações de Ângelo na creche.

Déborah: *O trabalho que ele passou a realizar modificou de alguma maneira tua forma de ver a Educação Infantil?*

Anete: *Sim, essa abertura, esse contato direto com os pais, essa abertura da creche para os pais. Isso para mim foi nota dez. Eu admiro muito esse desprendimento dele, do pai estar junto, dessa valorização que todas as crianças que estão com os pais, eles*

se sentem valorizados. Eu percebi que o grupo mudou e um dos fatores foi esse. Foi essa abertura do Ângelo, da sala para os pais. Não só para os pais, para os demais, para todos. Ele abriu as portas. Eu achei que isso me fez repensar a minha prática, me fez repensar muitas coisas quanto à minha prática. Eu achei que isso valeu e me ajudou.

Déborah: *Em que medida modificou a tua prática?*

Anete: *Eu modifiquei. Eu não perdi a minha... o meu modo de fazer, eu acrescentei. Eu passei a dar voz para as crianças, mas não tanto quanto ele. Alguma coisa que eu não socializava aí eu procurei socializar e melhor. Melhorei bastante com isso. Ele me ajudou muito. (ANETE, PROFESSORA).*

Esse depoimento denota o caráter relacional do gênero. Se, à primeira vista, o trabalho na Educação Infantil é considerado feminino porque ligado à maternidade, à reprodução, ao cuidado – e isso permite representações de que são as mulheres quem ensinam aos homens –, o processo demonstra que as relações superam pensamentos e crenças naturalizados levando a um crescimento profissional. Em síntese, é possível perceber que as mulheres, nesta convivência, também refletem e refazem sua forma de encarar o trabalho docente.

Da parte do professor Ângelo havia uma preocupação com o resgate e a extensão das experiências vivenciadas pelo pessoal da creche para além de seus muros e a cobrança de um certo bem estar quanto ao espaço institucional e à qualidade do trabalho. Isso se refletia em situações como quando sentávamos para tomar um café na hora do lanche. Ângelo geralmente escolhia um momento em que todas as profissionais já tivessem saído da sala do café para que pudéssemos conversar melhor.

Em vários momentos presenciei seu desagrado quanto a hábitos que traziam conseqüências visíveis quanto ao conforto que a creche precisaria oportunizar para todos/as. Farelo de pão na mesa, manteiga exposta, café derramado pela toalha eram hábitos censurados por Ângelo que sempre procurava solucioná-los dirigindo-se à cozinha para buscar o material necessário a fim de promover a limpeza e a organização daquele espaço. Ele continuamente fazia a crítica a situações como essas questionando: “*como vão ensinar as crianças a ter modos na mesa se elas comem desta maneira?*” Expressava, assim, parte dos conflitos vividos na instituição. O

mesmo acontecia quando estávamos na sala em situações em que as crianças iam fazer as refeições. Havia uma preocupação constante com a limpeza dos objetos e do ambiente, bem como para com os hábitos de meninos e meninas que eram alvo de constante controle. Segundo o professor, precisavam incorporá-los para viver “civilizadamente”. Percebi uma forte inquietação para que as crianças utilizassem adequadamente os talheres e não deixassem comida cair no chão ou na mesa.

Suas constantes idas à cozinha e a consideração permanente para com a higiene do ambiente, além das exigências quanto ao cumprimento do cardápio³⁷, desgastavam-no sobremaneira. Atitude como a sua não era “bem-vinda” na creche, especialmente porque era homem, recém tinha chegado na instituição e começava a questionar ações de profissionais que atuavam há bastante tempo e possuíam rotina e modos de trabalhar próprios.

Além disso, o fato de ter sido o único na instituição a apresentar um projeto de trabalho que envolvia passeios pela cidade com as crianças e a recuperação de suas histórias de vida causava muitos comentários. Dentre eles o de que o professor fazia todo aquele trabalho para “aparecer”, para chamar a atenção.

Até hoje tem muita coisa para mudar, têm pessoas que hoje me olham atravessado porque pensam que eu estou trabalhando é para mostrar trabalho. É para aparecer e não vêem como um objetivo que eu tenho com a criança, o que eu quero atingir com a criança. (ÂNGELO, PROFESSOR).

A atual diretora comenta que as colegas dizem: *Quer se aparecer. É o comentário que aparece muito.* (ÍRIS, DIRETORA).

Uma evidência pautada nas observações que fiz foram alianças entre o professor e o diretor que estava no cargo na época³⁸. O professor solicitava constantemente que realizasse diferentes atividades como imprimir alguns trabalhos ligados à creche e até mesmo digitá-los. Eu percebi que havia muito respeito entre os dois pelo trabalho que faziam, mas as colegas comentavam que “um dava força para o outro” e talvez pensassem mesmo que estando mais próximos reforçariam o poder

³⁷ O cardápio era enviado pelo Setor de Nutrição da RME e o docente exigia o cumprimento do mesmo.

³⁸ O diretor afastou-se durante o trabalho de campo para fazer um tratamento de saúde tendo assumido sua função uma professora que trabalhava na secretaria e que atuava anteriormente como vice-diretora.

masculino na creche, deixando-as em um plano secundário, mesmo na condição de minoria.

Se dentre as profissionais a imagem do professor é a de quem quer “aparecer”, tendo em vista o modo como planeja e organiza as atividades, dentre as famílias seu conceito era outro:

Eu acho que ele é um excelente professor, superatencioso e o trabalho que ele tem feito com as crianças eu nem tenho palavras para dizer porque é excelente. Principalmente esse livro sobre o que eles fizeram, escreveram. Eu achei lindo aquilo ali, lindo. Não tenho palavras... Ele é superatencioso, acho que em lugar nenhum, nem na escola aonde eu estudei, eu nunca vi um professor atencioso que nem ele. (CINARA, MÃE DE V.).

Este depoimento de outra mãe também é significativo: [...] ninguém fala de outro professor na creche, tanta professora... mas só falam nele porque ele é excelente e eu acho que todo mundo gosta dele. (CINARA, MÃE DE V.).

A diretora, ao refletir sobre as dificuldades enfrentadas naquele ano pelo professor e analisando sua força de vontade e compromisso com a Educação Infantil, revelou: *Pra mim foi a questão da personalidade dele mesmo eu acho que valeu, porque se não fosse essa personalidade que ele tem, ele tinha corrido. (LORENA, DIRETORA).*

Diante dessa narrativa, é possível afirmar que o docente mantinha-se em seu processo de afirmação profissional e, tendo conseguido ultrapassar as diferentes etapas do *Ritual de Passagem*, pode seguir com relativa autonomia a partir de então. Parece-me um mérito conseguir executar o projeto de “ser docente” nas condições acima descritas. O que não é possível afirmar completamente é que Ângelo tenha rompido com a trajetória familiar do ponto de vista econômico, pois ainda dependia do irmão com quem trabalhava nos fins de semana, assim como de outros familiares que lhe assistiam em algumas questões. Porém, do ponto de vista simbólico, sua força de vontade em permanecer na profissão e a busca por formação representava um grande esforço o que causava extrema admiração em muitas colegas de trabalho.

4.2.2 Características de Júnior

Júnior possuía 27 anos, não se identificou quanto à raça e é o filho mais novo dentre cinco irmãos. A mãe e o pai não concluíram o Ensino Fundamental, seu pai foi pescador e a mãe dona-de-casa. Nasceu na capital de Santa Catarina, Florianópolis, e reside em um município vizinho. Três de seus irmãos são pescadores como o pai e ele é o único filho que chegou à universidade. Como o sujeito anterior, operou um rompimento relativamente à trajetória familiar em termos de escolarização. Trabalha há oito anos como professor de Educação Infantil, um turno em escola particular e outro como professor efetivo na rede pública de ensino municipal. Também atua a noite no ensino médio como professor de História em uma escola pública perfazendo uma carga horária de 50 horas semanais.

Quanto à sua infância, Júnior lembra que

[...] eu tinha bronquite e a minha mãe tinha muitos cuidados comigo. O filho mais novo tem bronquite e ainda bronquite asmático, pronto. Então como eu tinha tudo isso, ela sempre colocava para mim: tens que ter uma profissão mais calma, tanto é que eu não podia brincar de futebol na rua, eu nunca joguei futebol, eu nunca brinquei de futebol. A gente tinha o costume de brincar de esconder, eu e os meninos que estudávamos todos juntos, ela não deixava eu brincar de esconder porque ela achava que eu não podia, daí eu ficava sempre dentro de casa metido fazendo o trabalho da casa. Por isso, eu era o filhinho da mamãe[...] o dondoquinho, delicadinho. Eu sempre tive esta conotação aqui onde eu moro. (JÚNIOR, PROFESSOR).

Formou-se nos antigos Primeiro e Segundo Graus em escolas públicas. Participou do grupo de jovens da igreja e, num dado momento no início da adolescência, até pensou em ser padre por se achar diferente dos outros rapazes, mas depois desistiu da idéia. Optou pelo Curso de Magistério e logo na primeira semana uma das professoras solicitou que ele fosse ao quadro para escrever uma tarefa. Após ter escrito o que era solicitado, a professora revelou seu preconceito: *homem no magistério e com a letra feia não dá certo.*

Durante o Curso de Magistério muitos foram os problemas enfrentados com acusações de que seria homossexual e toda uma carga que tinha que encarar por isso.

Muitas dificuldades se interpuseram por parte de professoras e colegas que aparentemente não o aceitavam como aluno do referido curso:

[...] teve meninas que brigavam horrorosamente comigo, de discutir, de mandar fechar a boca: aqui tu não manda, nós somos a maioria, nós somos as mulheres. Nos trabalhos, tem que fazer isso. Essa é a tua parte, vai fazer e pronto. Se não quiseres fazer vai para outra equipe [...] (JÚNIOR, PROFESSOR).

Ao ouvir esse depoimento lembrei-me de Saffioti (2000) e daquilo que ela designa como “síndrome do pequeno poder” presente nas ações das mulheres que o professor descreve acima. O fato de as mulheres comporem a maioria do grupo supondo que “dominavam” o campo levava-as a acreditarem que isso lhes conferia determinados poderes. Talvez seja possível pensar aqui em uma relativização do masculino e do feminino, pois, conscientes de seu pouco poder, essas mulheres tratavam de silenciar aquele que seria o único representante masculino naquele grupo e faziam-no de maneira rude e violenta – semelhante às representações do masculino. As narrativas dos docentes evidenciam que cenas como esta se repetiram muitas vezes.

Quando concluiu o ensino médio não conseguiu logo em seguida atuar como professor e trabalhou alguns meses como caixa de uma drogaria. Isso foi por pouco tempo porque uma amiga indicou-o como professor para um centro de educação infantil que, nesta época, era uma entidade assistencial e depois foi conveniado com a Secretaria de Educação do município.

Então foi aonde eu entrei nessa, eu fui fazer a entrevista com uma Assistente Social e uma Pedagoga. Elas acharam legal a idéia de eu ser homem e ter feito magistério. Eu nunca tinha trabalhado com a Educação Infantil e jamais eu ia imaginar que um dia eu iria trabalhar, mas era a única opção. Eu disse: eu vou. No início eu queria somente dar aula, queria ser professor. Foi o que apareceu e eu fui. (JÚNIOR, PROFESSOR).

Ser professor era o projeto para Júnior, embora a Educação Infantil não fosse sua meta, seu verdadeiro projeto profissional. Ele pensava em ser professor de crianças maiores, mas, não tendo conseguido seu intento, foi buscar a formação em serviço. Como ação complementar ao curso de magistério que “não dava base para entender as crianças pequenas”, e tendo em vista que não tinha experiência com elas, fez adicional

materno-infantil em uma escola pública estadual. Após, realizou o vestibular para o Curso de História na Universidade Federal tendo obtido aprovação. O “desvio” ou corte, no que diz respeito à sua trajetória profissional em relação à origem familiar, desde cedo começa a se delinear com alguma nitidez. Ele se expressa de alguma maneira na auto-estima descrita pelo docente:

Eu tinha recém me formado e tinha conquistado um emprego que para mim era o auge porque foi difícil entrar nesse ramo do magistério por ser homem e por tudo o que já tinha enfrentado, então eu estava me achando o máximo. Tava peitando qualquer uma. Também era um sonho entrar na faculdade e eu tinha conseguido entrar sem fazer cursinho. Então tudo isso estava na minha cabeça. Eu estava nas nuvens [...] (JÚNIOR, PROFESSOR).

O desejo de ascensão social – algo reiterado inúmeras vezes pelo professor – permitia deslocar o eixo de seus projetos admitindo com tranqüilidade o exercício da profissão na Educação Infantil.

Em 1996 concluiu a licenciatura em História na UFSC e em seguida realizou o curso de especialização em História Social na Universidade Estadual para o Desenvolvimento de Santa Catarina (UDESC). Porém, mantinha o antigo sonho de formar-se em Pedagogia e relatou que “sua mente estava sempre voltada para esse curso”.

Júnior é casado e tem uma filha com três anos de idade. Seu casamento faz parte do projeto que delineou para sua vida justificando que se casando poderia desaparecer a imagem do “dondoquinha”. O casal parecia compartilhar muitas questões, inclusive as profissionais, porque sua esposa era acadêmica do Curso de Pedagogia e já atuava como professora em uma instituição privada para crianças de zero a seis anos. A origem humilde, o forte desejo de ascensão social e sua experiência como professor na rede pública contribuíram para delinear o sonho com a docência em uma escola particular católica tradicional, de renome na cidade, na qual o salário era elevado em relação à média de remuneração do magistério. A idéia de obter vencimentos mais elevados provocou a realização de um curso preparatório para o ingresso em tal instituição, tendo sido contratado em seguida. Foi auxiliar, cargo que ocupou durante um semestre, e depois professor.

[...] *tive o sonho de ir para um colégio particular que pagava quatro vezes mais do que eu ganhava na prefeitura. Tinha uma questão de status social, mesmo, trabalhar no C.M. Não foi fácil entrar, foi muito difícil, enfrentar os pais e o próprio trabalho em si, eu fui ser auxiliar de maternal primeiro.* (JÚNIOR, PROFESSOR).

Ao ser contratado pela escola privada a diretora revelou a Júnior que houve uma preferência por ele em detrimento de outras professoras que também poderiam ser contratadas. Ela relatou que

A gente gostou bastante de ti, acho que vai ser bom para o colégio ter uma experiência até porque tu és homem. Tu não tens cólica menstrual, tu não tens este problema de estar pegando a licença de gestação, não leva filho ao médico, ela falou para mim. Então para o colégio acho que vai ser produtivo. E também porque tu és uma pessoa legal. A gente vai querer investir em ti. (VALÉRIA, DIRETORA).

Williams (1995) constatou que, em muitos casos, há preferência pela contratação de homens em ocupações femininas e, em sua pesquisa, eles reconheciam seu *status* e percebiam uma certa vantagem nesse aspecto porque eram considerados símbolos em suas ocupações. A autora relevou que a decisão de contratar homens é baseada, não raro, em estereótipos. No caso dessa escola privada, a justificativa estava atrelada a uma visão extremamente negativa e essencializada do feminino representada pelas características da mulher ligadas à vida reprodutiva: cólicas menstruais, licença gestação e cuidado com os filhos. Pela descrição da diretora, isto tornaria mais improdutivo o trabalho das mulheres em relação ao dos homens, pois elas faltavam mais ao trabalho e tiravam muitas licenças onerando economicamente a instituição. Após apresentar os argumentos ao professor que justificavam sua contratação, a diretora afirmou que para o colégio um homem seria mais produtivo.

É evidenciado no discurso dessa diretora que o fato de Júnior ser homem e estar livre dessas demandas “femininas” o colocavam num patamar superior em relação a outras mulheres, também candidatas à vaga, impondo ao professor: “seja homem, seja produtivo”. Tal visão é ratificada por algumas constatações sustentadas por Izquierdo (1994), de que as representações acerca da posição ocupada na produção da existência determinariam as desigualdades sociais. Segundo a autora, a sociedade estrutura-se em dois gêneros: um que produz e administra o capital e outro que reproduz a vida

humana. A produção da vida estaria correlacionada com a capacidade reprodutiva das mulheres, com o feminino, sendo socialmente desvalorizada e inferior e a produção da riqueza estaria correlacionada com o masculino sendo mais valorizada. Essa concepção determinista, criticada pela autora, traz como consequência um estreitamento nas relações e a imposição de valores de masculino e feminino extremamente desiguais interferindo sobremaneira na vida cotidiana.

O professor relatou que, motivado pela revelação de que seria mais produtivo do que muitas mulheres, nunca faltou durante os oito anos em que atuou na escola. Muitas vezes foi trabalhar com problemas de saúde objetivando não desfazer a idéia formada pela coordenação de que ele seria um professor que não apresentaria os “problemas do feminino”, garantindo, assim, uma determinada representação sobre sua masculinidade: aquela do corpo mais forte, logo, economicamente mais produtivo.

[...] eu estou lá há oito anos e eu nunca faltei. A minha filha nasceu, eu casei e não peguei licença de nove dias de acompanhamento. Eu não peguei os oito dias de matrimônio. Eu nunca faltei no C.M., nunca. Eu sempre fui trabalhar doente. Nunca tive uma doença séria, mas às vezes a gente fica resfriado e mesmo assim eu vou trabalhar. Teve um dia até que eu fui e ela [a diretora] me mandou embora. A diretora disse: hoje tu não ficas, hoje tu estás bem doente mesmo [...] (JÚNIOR; PROFESSOR).

Além disso, conforme relatou o professor, a maioria de suas colegas nessa instituição eram casadas, de classe média e estavam bem situadas financeiramente. Elas comentavam que seus salários não eram substanciais no orçamento doméstico. Todas possuíam automóvel e andavam muito bem vestidas, indo trabalhar com muitas jóias. Ele não possuía automóvel, tomava dois ônibus para chegar na escola e o salário que recebia como pagamento por seu trabalho era a principal fonte de renda de sua família. Ele descreveu muitas cenas hilárias quanto a isso, como em dias de chuva forte em que chegava todo molhado e precisava trocar a roupa e os sapatos e olhava alunos/as e professoras chegando em seus carros importados. Evidências como essas denunciam o poder simbólico da escola a qual o professor se submetia a fim de implementar seu projeto de ascensão social.

Paralelamente à atuação neste estabelecimento, continuou trabalhando outro turno de 20 horas em creches públicas, além de 10 horas à noite como professor de História em uma escola pública. Não escondeu que, no início, toda sua dedicação estava voltada para a escola privada e considerava a creche pública uma espécie de “bico”. No entanto, a formação fez com que fosse mudando suas concepções e as estratégias de desenvolvimento profissional.

O professor residia em um município vizinho à Florianópolis, distante aproximadamente 25 Km de seus locais de trabalho, permanecendo muitas horas no transporte coletivo e registrou que estes eram momentos de estudo, muitas vezes. Sempre carregava um livro na bolsa e ficava lendo-o no ônibus durante o deslocamento entre o trabalho e sua moradia. Tanto a escola particular quanto a creche estão localizadas na região central da capital. Já a escola onde desenvolve as atividades como professor de História é próxima de sua residência.

Em um terreno cedido por sua família está construindo uma confortável morada e pretende adquirir um carro no final do ano. Sua esposa, cursando Pedagogia, atua como professora e contribui também para melhorarem as suas condições de vida. Durante o tempo em que realizei as entrevistas com ambos, acompanhei as mudanças que iam ocorrendo na casa como a compra de alguns móveis, pintura e acabamento da construção. Tudo isso, diziam eles, “é feito com muito planejamento e nós economizamos muito para conseguir”.

Muito vaidoso, Júnior preocupava-se constantemente com sua aparência física. Não gostava de ser magro e durante um longo tempo fez dieta para engordar. Enquanto observei seu grupo, Júnior parecia sempre estar com sua roupa intacta. Mesmo quando as crianças faziam algum trabalho que pressupunha “lambuzo”, como usar tintas, areia e água, ele se mantinha limpo e arrumado. Eu perguntava-me: como isso era possível?

Preocupava-me a carga excessiva de trabalho do professor e sua aparência de cansaço físico. Sempre atento à sua formação, o docente estava pleiteando uma vaga para realizar o Curso de Mestrado e, por isso, freqüentava a biblioteca da universidade e estava bem informado sobre cursos, palestras e eventos da área. Na creche pública era visto como uma espécie de embaixador das informações “acadêmicas”. Várias

colegas o procuravam para se informarem e essa era uma das formas pelas quais reforçava sua masculinidade, representada pelo homem que, circulando no espaço público, possui as informações sobre os acontecimentos.

4.2.2.1 A opção pela Educação Infantil

A chegada de Júnior na Educação Infantil esteve marcada por seu esforço na busca pela profissão como base de seu projeto de ascensão social. Paralelamente, buscava contratação na escola privada, juntamente com a formação necessária, objetivando ser professor de crianças pequenas. No entanto, sua chegada na escola privada não é algo que tenha acontecido sem conflitos, pois havia mulheres aguardando a vaga. Contudo ele é contratado, um homem.

Nesta escola, a coordenação oferecia cursos preparatórios para formação dos/as profissionais no sentido de “formar” mão-de-obra para o sistema adotado pela instituição e os/as profissionais aprovados no referido curso ficavam aguardando vaga, mas a preferência das coordenadoras e da direção em contratá-lo causou algum conflito e comentários entre aquelas que estavam lá há mais tempo.

Tinha muita gente como auxiliar que estava esperando turma para assumir como professora, mulheres mesmo, formadas, esperando turma e eu que tinha recém entrado, era homem e ela [a diretora] deu a turma para mim. Teve uma professora, a C., essa professora ela não aceitava de jeito nenhum, ela boicotava todas as minhas coisas. Eu sentia que ela sempre tinha o pé atrás comigo. (JÚNIOR, PROFESSOR).

O professor assumiu que nos momentos iniciais da carreira, e face à sua inexperiência com os/as pequeninhos/as, algumas colegas lhe ofereceram um certo suporte no que diz respeito à educação das crianças pequenas. Eu peguei uma turma de crianças de cinco anos. Tinha uma auxiliar. Eu não sabia nem o que fazer. Não sabia mesmo. Meu Deus! Eu devo ter feito tanta besteira. (JÚNIOR, PROFESSOR).

No momento em que aceitou atuar na escola privada, era perceptível que o professor possuía a anuência da direção quanto ao seu trabalho na Educação Infantil, mas era rejeitado pelas colegas profissionais e pelas famílias.

Eu assumi o Maternal II. Foi bem complicado no começo porque algumas mães não aceitaram. Tinha uma menina, a M., que ela não me beijava, não me abraçava. A mãe achava que era porque eu era homem e queria tirá-la da escola. Eu gostei da irmã [a diretora] porque ela peitou. Ela disse: — Não, o Júnior é um profissional. Ele já está conosco há seis meses, ele tem formação em magistério, tem formação adicional, a gente gostou dele e ele vai ficar nesta turma. Se quiser tirar, tira o filho. Ele vai ficar. (JÚNIOR, PROFESSOR).

As inseguranças e angústias geradas por sua formação para o magistério ter sido feita no curso de História e, portanto, totalmente voltada para o ensino fundamental e médio, e as necessidades que o trabalho pedagógico com as crianças pequenas impunham revelavam suas dúvidas quanto ao significado de ser professor de pequeninhos/as.

Com as crianças, no começo eu era bem perdido, mesmo. Não sabia o que fazer. Eu cantava, brincava, deixava eles no pátio. Não tinha uma intenção nenhuma assim de... eu achava que eu não ia ensinar, eu ia cuidar, mesmo. Eu ia ficar como babá. Isso me deixava incomodado. Por um período: Ah! Eu quero ser professor. Eu quero ser professor. Até teve uma época que eu comecei a alfabetizar. Eu queria só ensinar a ler e escrever aquelas crianças. Eu achava que eu tinha que ser professor. (JÚNIOR, PROFESSOR).

Este professor relatou algumas estratégias elaboradas pela coordenação da creche para onde foi designado que, segundo sua interpretação, eram formas de fazê-lo desistir da carreira. Quando foi designado para uma das creches, a coordenadora teria comentado: *Como é que tu vais... eu acho que só tem vaga no berçário ou no maternal.*

No entanto, assumir a turma de crianças menores não era um constrangimento suficiente para fazê-lo desistir. Quanto à esta estratégia, conta o professor que A minha chegada ali já foi meio barrada por ela, mas eu fiquei. Fiquei no Maternal II. Ela disse que a única vaga que tinha era no Maternal II. Eu nunca tinha trabalhado com Maternal II. Eu entrei em 92 no magistério. Aí eu fiquei. Estava ingressando e fiquei até abril. Em abril ela sugeriu que eu mudasse de turma porque a professora do pré não estava dando conta da turma e ela achava que eu não estava dando conta do

Maternal II. Eu disse para ela que no C. M. eu entrei como auxiliar do Maternal II. Foram duas experiências juntas. Eu disse que estava trabalhando no C.M. de auxiliar e estava gostando do Maternal II. Ela disse: —Ah! Mas eles são muito pequenos e tu não tem muito jeito. Quem sabe tu sendo homem a turma do pré está muito difícil, a professora não está conseguindo controlar e a turma do pré a sala era do lado da direção, da sala dela e ela vivia na minha sala. Vivia na minha sala. Ela vivia na minha sala, direto na minha sala me controlando. Ela e a auxiliar. (JÚNIOR, PROFESSOR).

É possível compreender com base neste relato que, não funcionando o constrangimento em assumir o berçário ou o maternal, seja utilizada uma outra tentativa de teste, qual seja, o de assumir um grupo de crianças que estava com problemas de “indisciplina”. Semelhante fato Tardif (2002) relata em relação aos professores novatos ou contratados em situação precária³⁹ que assumem “turmas difíceis” e sofrem muitas pressões – internas e externas – por isso. No caso, professores representam uma minoria e se, ainda, estão chegando na profissão tornam-se vítimas do poder já instituído, sendo impossível desconhecer que tal poder está, em geral, nas mãos de “mulheres com experiência” na profissão.

Para sobreviver e manter-se na carreira é preciso uma observação detalhada do trabalho de outras profissionais e uma adesão às práticas mais comuns presentes na cultura da creche. Qualquer situação que fugisse do “padrão de normalidade” instituído por esta cultura era razão para os questionamentos relativos à sua competência profissional. No rol de suspeitas quanto à credibilidade e aceitação do profissional para o trabalho institucional, a sua aparente não aceitação levava-o a inúmeros pensamentos.

No começo eu achava assim. Eu sempre fui magrinho. Na época eu tinha 58 quilos e era bem raquítico. Eu achava que ninguém gostava de mim porque eu tinha uma aparência de doente, eu tinha bronquite. Eu não fazia nenhum tipo de esporte, nenhum. Numa época eu também atribuí a isso, a essa minha aparência física, tanto é

³⁹ Essa é uma denominação que varia por regiões, estados e até municípios. Ela se caracteriza pela contratação feita sem concurso público por um determinado período letivo, encerrando-se tal contrato quando o órgão administrativo contratante assim o delibera. Quando contratados/as a título precário, os/as professores/as não possuem determinados direitos sociais.

que depois eu entrei na faculdade, comecei a trabalhar e a primeira coisa que eu fui foi fazer musculação e fui num endocrinologista e fiz um regime para engordar. Engordei 10 quilos. Eu comia meio quilo de macarrão toda noite quando eu chegava da faculdade para poder engordar porque eu não agüentava mais ser seco, magro. Eu achava que era a minha aparência que interferia nessa relação. Porque se eu fosse um homem bonito, charmoso, as mulheradas todas iam cair em cima e me aceitariam. Então como eu era... me achava feio, com minha auto-estima lá em baixo eu achava que era por isso que as portas estavam sempre fechadas. A minha relação com elas estava sempre... era difícil. (JÚNIOR, PROFESSOR).

A preocupação com a aparência física parecia trazer implícita a idéia de que no caso de ser “bonito e charmoso” seria mais bem aceito. Novamente uma certa sensualidade impregna ou está presente simbolicamente nas relações e na aceitação mais passiva ou não dos professores.

Para Bourdieu (1999) a vivência da masculinidade, em parte, é experimentada mediante certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de movimentar o corpo e pelas formas de incorporar *habitus*⁴⁰ próprios ao mundo masculino. Um corpo “malhado”, construído, representa, além do poder de sedução, uma aceitação mais facilitada.

4.2.2.2 Júnior, “o professor”

Uma das características marcantes de Júnior, como já ressaltai, era seu constante anseio de ascensão social derivada, possivelmente, de sua necessidade de superar a origem familiar. Esse desejo justificava muitas de suas atitudes como professor. O fato de trabalhar com educação infantil em um turno em uma escola privada e no outro em uma creche pública demandava que, muitas vezes, fosse possível distingui-lo como “dois professores diferentes”. Na escola privada, precisava se adaptar a um maior controle da coordenação e da direção, assim como uma

⁴⁰ No sentido utilizado por Pierre Bourdieu, *habitus* é uma espécie de esquema de percepção e apreciação do mundo social adquirido mediante a experiência e de uma posição no mundo social. O *habitus* exprime a posição social do sujeito e suas características de gênero. As formas de se movimentar, posturas assumidas, vestimentas, linguagem e práticas fazem parte do *habitus*. (Bourdieu, 1990; 1997).

exigência dos pais, de classe média e com boa escolarização. Tais exigências, além do sistema adotado pela instituição, levaram-no a um grande esforço para fazer seu nome ser respeitado como profissional. Contam as coordenadoras que o professor desenvolveu estratégias de aproximação com as famílias das crianças.

Ele faz um envolvimento mesmo com os pais. Se a gente for olhar bem assim, é um dos professores que mais se relaciona com as famílias fora da escola. Promove festas para as crianças. Normalmente ele faz uma festa da turma fora da escola. Churrasco de confraternização, isso é uma coisa, uma iniciativa que parte muito dele. Ele tem muita facilidade de se envolver. Todos os pais participam. Viram amigos dele no outro ano. Eu conheço várias famílias que se tornaram amigas dele. Eu não consigo avaliar se é uma particularidade dele como pessoa. Quem sabe porque num espaço muito feminino, talvez a princípio acho, houvesse o receio de não ser bem aceito. Daí precisasse se relacionar tanto. (ELOÍSA E DORIS, COORDENADORAS).

No trabalho com projetos que organizava com as crianças, Júnior envolvia sua própria família, estendendo os domínios do privado para o público numa forte tentativa de aproximação das famílias.

Ele tem uma característica bem interessante. Porque ele é casado, tem uma filhinha. E até nas festas que ele promove, ele envolve a família inteira. Por exemplo, não tem graça ele se vestir de fada. O que ele faz? A esposa dele se veste de fada para as crianças dele. Ele envolve a família dele. (ELOÍSA E DORIS, COORDENADORAS).

Este projeto da festa da fada era desenvolvido por Júnior há uns três anos na escola e perguntei o que o levava a planejar atividades que ele caracterizava como “diferenciadas” do trabalho da escola. Ele revelou-me que

[...] eu sempre quis ser o diferente. O professor que fizesse coisas diferentes. Para chamar a atenção, mesmo. Eu queria chamar a atenção. Eu queria dizer que eu estava ali, que eu estava presente, eu não era só mais um professor no meio de tantas mulheres como tinha lá. Então eu fiz o Projeto da Fada. (JÚNIOR, PROFESSOR).

É interessante o argumento de Williams (1995), em situação correlata, ao afirmar que uma vez que os homens e as qualidades associadas à masculinidade são altamente valorizadas, e mesmo apreciadas pela instituição, qualquer diferenciação das mulheres é procurada e reproduzida como fonte de vantagem e prestígio.

Quando perguntei ao professor se esta era uma estratégia conscientemente pensada para fazer uma aliança com as famílias e assegurá-lo no cargo naquela escola privada, ele revelou que

No começo foi espontâneo. Aquela coisa de ser o homem, de ser o diferente e fazer diferente das professoras. Eu queria ser o diferente, mesmo. Isso eu tinha claro. Eu não queria ser aquele professor no C.M. que só atendia os materiais, lanche e vinha para a sala, aquela coisa bem normal e que todo mundo fazia. Eu queria fazer artes, mas eu nunca tinha trabalhado com crianças e tudo era meio maluco. No começo eu fui fazendo para aparecer, para chamar a atenção, mesmo, para mostrar: olha, eu sou homem, estou aqui e estou fazendo diferente e sou tão capaz quanto as professoras. Eu queria isso no começo, provar que o homem poderia estar fazendo isso. No começo foi uma coisa inconsciente, mas depois quando eu comecei a perceber que isso estava me segurando na escola porque estava me dando uma segurança eu comecei a pensar e passou a ser mais intencional. (JÚNIOR, PROFESSOR).

O desejo de ser “diferente” levou-o a produzir estratégias de trabalho que marcavam alguns distanciamentos em relação à proposta da educação infantil naquela instituição. Ele relatou desta forma suas práticas:

Eu trabalhei muito com sucata. Eu fui mesmo ler, fui pesquisar, eu queria o diferente. Já que eu era homem eu queria fazer diferente e o C.M. é muito tradicional. Jamais deixavam as crianças botarem a mão na tinta, jamais mexer com areia, jamais levar sucata velha para a sala para montar robôs, montar bichinhos e eu comecei a levar isso para o colégio. Eu comecei a trabalhar isso com as minhas crianças. Eu comecei a confeccionar coisas e expor. Aí, não podia expor nada porque lá é tudo muito pintado, tudo muito limpo. Eu comecei a pendurar cartazes. Eu comecei a fazer coisas com sucata. Isso foi mexendo com os pais. Aí eu fui conquistando os pais. E no outro ano, para tu ter uma idéia, a maioria dos pais queria que os alunos fossem meus, que as crianças fossem meus alunos. Tinha 60 crianças, eram quatro turmas. Tinha 60 crianças e a irmã falou que todos queriam que fossem meus alunos. Foi uma coisa bem legal que aconteceu. Aí, pronto, a minha história no C. M. se reverteu. Comecei a ser considerado um professor. (JÚNIOR, PROFESSOR).

Esta forma de trabalhar passou a ter o reconhecimento das famílias, da direção e da coordenação da escola o que lhe oferecia uma certa segurança quanto à sua permanência no quadro docente.

Paralelamente a essas situações ligadas à escola privada, a rede municipal oferecia condições para sua formação em serviço. A vivência em cursos e oficinas, segundo o professor, foi significativa para a qualidade de seu trabalho. Uma das coordenadoras na Secretaria de Educação comentou:

Essa pessoa, ela quer participar de tudo. Eles poderiam participar de uma única oficina, mas ele faz das tripas o coração para estar participando de tudo. É uma pessoa que chega na hora certa, não reclama para sair e participa de todas as atividades. Esse professor, ele é um perfeccionista. Então, parece que ele quer fazer sempre melhor. É uma pessoa que participa bastante. Que gosta de mostrar que faz bem o trabalho dele. (COORDENADORA DA RME).

Quando estava entrevistando uma professora acerca do trabalho de um outro docente, ela relatou-me sobre a participação de Júnior em uma oficina na qual participaram juntos na rede municipal. Ela havia ficado intrigada com a intensa participação do mesmo e de seu domínio da linguagem no espaço público.

Anete: Eu conheci um outro professor, num curso que eu fiz, ele falava pra caramba... Eu fiz um curso de linguagem com ele e ninguém suportava mais ele no ano passado. Meu Deus, ele não deixava ninguém falar. Ele participava ativamente e ele sabia, se colocava. Ele era o único homem.

Déborah. Quantas mulheres havia no curso? Só lembras dele?

Anete: Nós não tínhamos muito acesso à fala porque ele sabia bastante. A gente se sentia inibida de falar porque confrontar a nossa pequenezza diante daquilo. Ele falava e colocava aquilo com bastante sabedoria e o que a gente ia falar ele já tinha falado tudo. Se a gente fosse falar, era só para complementar e era uma complementação pequenininha.

Déborah: Vocês se sentiram diminuídas nesse momento?

Anete: Nesse momento eu me senti diminuída. Quando o Júnior se colocava eu me sentia bem pequena. (ANETE, PROFESSORA).

A intensa participação de Júnior e a reprodução do modelo masculino de se relacionar no qual o domínio da oralidade no espaço público refletia uma posição de poder em função do aparente domínio do conhecimento, provocava em Anete um sentimento de inferioridade levando-a a afirmar: “nesse momento eu me senti diminuída”. Williams (1993) demonstra que, mesmo em profissões consideradas femininas, permeiam representações de que os homens são melhores ou mais competentes do que as mulheres. Estudo de Souza-Lobo (1991), conquanto desenvolvido com operárias, ajuda a problematizar a questão. A autora afirma que, embora homens e mulheres realizem tarefas profissionais iguais, as mulheres, de um modo geral, são consideradas com menor qualificação. Tal fato pode ser explicado pela representação do gênero feminino secundarizando-se as características da tarefa. No caso desta pesquisa, as professoras destacavam a qualificação de alguns professores, sentindo-se inferiorizadas em relação a eles.

A masculinidade está geralmente associada à competência no trabalho e à superioridade hierárquica de homens que dominam a imensa maioria das profissões. Nesse caso, tanto a *performance* oral quanto a demonstração de que o professor possuía bom domínio do conhecimento específico sobre aspectos da Educação Infantil parecem ter marcado a professora Anete. Em outras passagens relatou que esse e outros acontecimentos de sua convivência com professores levaram-na a repensar algumas práticas e despertaram-na para algumas reflexões acerca da profissão.

O professor expõe que, entre outros aspectos, foram os processos de formação que proporcionaram que ele fosse modificando seu trabalho na creche municipal. O fato de estudar, para ele, alterou substancialmente sua prática porque passou a exigir mais de si e a compreender mais bem seu próprio trabalho, assim como as colegas que exigiam coerência de sua parte. O fato de estar sempre participando da formação, ser muito ativo nos eventos do magistério e na unidade onde trabalhava, levaram-no a algumas mudanças em sua prática e em seu projeto inicial.

[...] o estudo, a descoberta, o tempo no C.M. que já não era o tempo de eu ter que mostrar as coisas, eu já estava fixo, depois de sete, oito anos. O C.M. deixou de ser aquela coisa, aquele sonho. Aí eu comecei a investir mais na creche, a me dedicar mais para a creche e às crianças da creche. Eu comecei a perceber que eu deixava a

creche em segundo plano, mesmo. Quando eu comecei a entender a questão da educação infantil, da história e eu mesmo enquanto profissional, em que medida eu poderia estar contribuindo, ou o que as crianças da creche precisavam de mim, qual era a minha figura na creche percebi que não era só para estar e ficar com as crianças e cumprir horário ou ali fazendo trabalhinhos e pronto. Percebi que eu não tinha aquele contato mais íntimo, mesmo. Hoje eu vejo as crianças, quero entendê-las e compreendê-las. (JÚNIOR, PROFESSOR).

Pelo que é possível depreender a convivência com a diferença, no caso do relato de Anete, e a formação em serviço são elementos significativos nas mudanças no trabalho docente. A contradição vivida por Júnior pelo fato de atuar concomitantemente em uma escola privada e numa creche pública provocou algumas reações em seu convívio na creche. Uma auxiliar que havia atuado com ele na creche revelou:

Rosa: *É. Eu fui dando uns toques assim para ele, porque as crianças falavam com ele e ele não dava muita bola. Deixava passar. Até que um dia o B. disse para ele: — Júnior, olha aqui o brinquedo que a minha mãe mandou. Ele falou umas cinco vezes e ele nada. Tá, tá. Eu falei:— Júnior ele está te mostrando o brinquedo que a mãe dele deu pra ele. Ele deu uma bronca em mim: — Ó! Rosa não estás vendo como tu és chata, não estás vendo que eu estou ocupado. Eu disse: — Ele está te mostrando!.*

Déborah: *Por que precisaste dizer isso? Ele não dava atenção para as crianças?*

Rosa: *Eu já tinha notado isso, mas eu nunca tinha falado. Mas aquilo foi demais, o menino ficou lá falando, falando e ele não deu bola. Ele não dá muita bola. Às vezes eu penso que é porque é criança do morro, ele não liga, ele está acostumado com criança lá do C.M. Aí ele se dá, se entrega para eles, até porque o salário lá é melhor. Ele mesmo fala que o ganha pão é aquele lá.*

Déborah: *Por que achas que há alguma diferença no trabalho dele na rede e no C.M.?*

Rosa: *Sim, ele fala que as freiras às vezes vão lá olhar e ele tem que estar sempre ali. Ele tem que dar maior atenção para as crianças. A criança pode falar alguma coisa para a mãe e a mãe vai lá e fala com ele. Ele não é efetivo, no final do ano pode ir para a rua na escola privada. Daqui, não. Daqui não vai para a rua. Ele pode fazer o*

que quiser. Enrola a mãe, enrola o pai. Eles são ingênuos, os pais. Coloca a criança aqui para ir trabalhar e a criança estando com a barriga cheia e o rosto limpo para eles é o que importa. (ROSA, AUXILIAR DE SALA).

Não há um consenso nas representações acerca do trabalho desse docente. De um lado, uma família reconhece o carinho do professor para com o seu filho e as coisas interessantes que ele aprendia na creche e contava em casa: [...] *ele falava muito bem do Júnior. E o Júnior também mostrava mais tranquilidade com o D., dava mais carinho. A gente sentia que ele se sentia bem ao lado do Júnior. A gente gostou [...]* (ROBERTO E ELI, PAI E MÃE DE D.).

Já outro casal entrevistado divergia do encaminhamento das propostas porque atribuía ao professor alguns hábitos “estranhos” que seu filho havia demonstrado, tendo em vista que na sala era permitido aos meninos brincarem com bonecas e se maquiarem da mesma forma como as meninas brincavam. Tal sentimento fez com que essa família procurasse a direção e a secretaria de educação para expressar seu descontentamento. Durante o tempo em que convivi na creche percebi muitas piadas que permitiam pensar que havia um grupo de profissionais que não possuíam muita simpatia pelo professor. Quando as entrevistei, elas se manifestaram assim em relação a isso:

Talvez porque ele estuda mais, ele sabe mais um pouco. Na hora da reunião pedagógica ele fala mais. Ele tem bastante teoria. Se sobressai e às vezes, tem muita teoria e na prática a gente vê que não é isso porque quando ele trabalhava com o Maternal II, eu fiquei lá com eles. Ele deixava tudo assim e não fazia nada com as crianças, nada, nada, nada e dizia que era porque ele não gostava da idade, alegava que eles eram muito pequenos e não fazia nada. Aí chegava numa parada, ele falava bem a teoria e na sala ele não fazia nada. Eu até fiquei com medo de trabalhar com ele esse ano. Ele gosta de aparecer. Ele gosta de mostrar mais. (ROSA, AUXILIAR DE SALA).

Assim como Ângelo, o professor Júnior também era visto como um docente que gostava de chamar a atenção, que gostava de mostrar seu trabalho e que tinha conhecimento da profissão, pois estudava bastante. Isso movimentava a auto-estima

das mulheres a tal ponto delas fazerem permanentes cobranças em relação à coerência entre teoria e prática.

4.2.3 Características de Ernani

Ernani tinha 34 anos, nascido em uma cidade do interior de Santa Catarina. Autodenomina-se de raça parda, é o filho mais novo de seis irmãos. O pai e a mãe não completaram o Ensino Fundamental. Realizou o Primeiro e o Segundo graus em escolas públicas, cursou magistério em sua cidade natal e transferiu-se para Florianópolis cursando o adicional materno-infantil em uma Escola Estadual. Concluiu recentemente o Curso de Pedagogia. É docente efetivo na Rede Estadual de Ensino (REE) onde atua em uma creche como professor de Educação Infantil há 14 anos com carga horária de 30 horas semanais em turnos diários de seis horas. Ernani é casado, sua esposa também trabalha em creche como auxiliar de sala e têm uma filha de 12 anos de idade. De sua infância no interior preserva lembranças muito boas quanto às brincadeiras que inventava com os amigos e à liberdade de viver em um espaço onde havia muitas opções para criar coisas.

A infância numa cidade menor e por ela ser menor, durar menos, é muito intensa. Eu morava numa casa que era uma chácara. Uma casa bem velha, bem antiga. Tinha galho de pinheiro e nós fazíamos cabanas embaixo dos pinheiros. Tinha também um pomar que agora acabaram com tudo. Era umas árvores de maçã cascuda que também não tem mais. Quando estava verde ela era azeda, mas quando ela ficava madura. Ah! Que delícia! A árvore dela não é como dessas macieiras de hoje que o pé é pequeno e dá um monte de frutas. Essa que eu falo era diferente. Ela tinha um monte de galhos grandes, enormes e era cheia de varas e nessas varas dava a maçã. Na época do inverno as folhas caíam e as varas eram podadas e você podia subir nas árvores à vontade. Era um monte, queria ter uma foto daquelas árvores. Em cima tinha um campo de futebol. Nos fundos da minha casa tinha outro campo de futebol, um rio, um outro campinho perto da minha casa. Tinha uma serraria onde havia um campo. Nós éramos cercados de campos de futebol e mil coisas para fazer. Teve uma época que eu era pequeno ainda, não sei que idade eu tinha, eu prendia uma vaca para uma senhora. Todos os dias à tarde nós íamos buscar a vaca. A nossa casa

estava aqui e tinha um morro e nós íamos para trás do morro, no meio de uma baixada como se diz. Sumia da vista da minha tia que ficava comigo, ia para o rio, tomava banho no rio e voltava. Nós vivíamos andando por ali. Tinha taipa também não sei se você conhece, aquelas pedras redondas e largas. Era muito legal. Ficava brincando desde de manhã ainda não tínhamos televisão só depois que compramos uma televisão preto e branco, mas eu nem ligava muito. O nosso chuveiro era daquele feito de latão, esquentava a água e colocava, depois abria a torneirinha, levantava com a corda. Tinha o morro da bandeira, era bem alto. Perto do morro tinha uma lagoa de sapos, nós fazíamos canoas para andar naquela lagoa. Era muito, muito legal. A gente vivia brincando, eram mil coisas para fazer. Era caverna, flecha. Minha infância foi muito boa. (ERNANI, PROFESSOR).

Diferentemente das narrativas anteriores sobre a infância, essa é minuciosa. Descreve cenas, objetos, lugares, pressupõe sentimentos e interações e mesmo utilizando a primeira pessoa do plural para narrar leva o/a leitor/a a imaginar que junto com o menino havia, provavelmente, outras crianças. As atividades descritas são típicas da infância de um menino do interior. Subir em árvores, jogar futebol, construir canoas, tomar banho no rio, lidar com os animais e sumir da vista de casa... nem sempre são experiências vivenciadas pelas meninas ou por garotos que residem em centros urbanos. Enquanto a maioria dos meninos joga-se ao mundo com suas travessuras, elas, provavelmente, estão imitando suas mães nas tarefas domésticas ou brincando de ser filhinha ou professora. Parece-me que essas construções culturais são aspectos relevantes dos quais os/as profissionais precisam se apropriar.

Sobre sua escolarização, Ernani lembra que, quando estava concluindo o primeiro grau, começou a reclamar de alguns bens que lhe faltavam e o pai sugeriu que lhe conseguiria um trabalho, despertando-lhe certa estranheza. Mesmo com algumas dúvidas, ele aceitou a proposta. Desde os 11 até os 18 anos de idade, levado por seu pai, trabalhou em uma oficina mecânica. Nesse trabalho desenvolveu a capacidade de observar – que diz ser valiosa até os dias atuais em seu trabalho na creche – porque chegou muito menino na oficina e não sabia nada a respeito desse trabalho.

Uma das coisas que eu acho que era fundamental onde eu trabalhava, por exemplo, que é muito com a prática, oficina mecânica não tem teoria. Então você tem que olhar

muito. Eu desenvolvi isso, essa questão de estar olhando. Ah! Como é que faz isso? Já fez assim? Então a melhor forma de se fazer é desse jeito. Caso contrário, você vai lá quebra o dedo, quebra a chave e não faz trabalho nenhum. Então tinha essa história de observar muito. Eu acho que isso também foi legal para mim. (ERNANI, PROFESSOR).

Um outro aspecto acerca desse trabalho é que Ernani levava da oficina para casa vários objetos que sobravam dos consertos, como peças quebradas e restos de borracha para fabricar alguns brinquedos, tudo que sobrava na oficina virava brinquedo. Da mesma forma, como docente e junto com as crianças, Ernani inventava brinquedos.

Após a conclusão do primeiro grau, foi para o Ensino Médio e sua opção pelo Magistério aconteceu por acaso. Sua primeira opção seria fazer contabilidade porque não via muita chance de trabalhar na educação. No dia em que foi fazer a inscrição para o curso pretendido, percebeu que havia perdido os documentos e não conseguiu fazê-la. Para não perder o ano escolar inscreveu-se no Magistério porque era na mesma escola em que ele havia estudado anteriormente e por isso não necessitava dos documentos. Pensou em cursar um ano e retornar no seguinte para tentar o curso de contabilidade, mas confessou que gostou do Curso de Magistério e decidiu não fazer a troca, concluindo-o em 1987. Ao concluir o magistério, uma de suas irmãs, que residia em Florianópolis, foi visitar a família em sua cidade natal e comentou com ele que teria seleção para profissional na creche onde ela trabalhava. Ele veio, fez a seleção e está trabalhando neste local até hoje. Ficou um tempo como auxiliar e fez concurso para professor.

O Bairro onde morava ficava distante aproximadamente uns 25 Km da unidade onde trabalhava e o professor, não tendo automóvel, deslocava-se com transporte coletivo. Ernani residia em uma casa própria que estava em fase de construção e ocupava boa parte de seu tempo nesta atividade, pois foi aprendendo a fazer várias tarefas da construção para baratear o custo e terminar mais rápido a obra que, segundo ele, é feita com muitas dificuldades.

Embora já tenha atuado em algumas escolas privadas de Educação Infantil bastante conceituadas no município, ele afirmou que a qualidade de seu trabalho na

creche dependia de sua disposição em não ficar o tempo integral com as crianças, ou melhor, de não trabalhar quarenta horas com elas. Afirmou que tentou, mas não suportou dois turnos com meninos e meninas ainda pequenos/as porque a qualidade de seu trabalho deixava a desejar. Como alternativa para melhorar o orçamento doméstico, Ernani desenvolvia atividades como profissional autônomo em pinturas de casas, pequenos consertos hidráulicos e elétricos e manutenção em geral. Mesmo sendo convidado constantemente para trabalhar no outro turno em escolas particulares, dizia que: *Eu poderia estar fazendo um monte de outras coisas lá fora. Uma coisa que eu acredito é na escola pública, gosto de trabalhar aqui.* (ERNANI, PROFESSOR).

Seu ritmo de trabalho extremamente ativo determinou que o professor elaborasse algumas estratégias para mantê-lo com qualidade. Quanto à sedução para atuar em outro turno com educação infantil, ele refletia que já aceitou isso num determinado momento, mas foi motivado por

[...] falta de grana. Foi por falta de dinheiro, mesmo. Eu precisava aumentar a renda e fui, mas também eu disse: eu vou ficar por quatro meses, por cinco meses, até mais ou menos o meu limite que é o que eu podia ficar. A escola que eu fiquei um ano foi na E., também chegou no final do ano e eu estava mal. Eu me sentia muito cansado [...] (ERNANI, PROFESSOR).

Durante algum tempo envolveu-se com o Conselho Comunitário do bairro onde residia e relatou todo o trabalho que ele e outros companheiros desenvolveram para melhoria do local da comunidade tendo participado ativamente da organização e conquista da sede do Conselho Comunitário. Sua paixão desde a infância pelo esporte levou-o à diretoria de um clube de futebol. Seu envolvimento como jogador e na diretoria do clube ocupava algum tempo de sua vida e boa parte de seu tempo de lazer. Quando não está jogando procura ocupar o tempo de seu fim-de-semana com tarefas da casa.

4.2.3.1 A opção pela educação infantil

Errnani chegou na Educação Infantil logo após ter concluído o Curso de Magistério num tempo em que eram raríssimos os casos de homens atuando profissionalmente nesse contexto. Quanto à sua chegada ele afirma:

Eu, com 18 anos chegando para trabalhar com criança pequena. Acho que na época desestabilizou muito porque não tinha ninguém aqui. Comecei a trabalhar como auxiliar aqui nessa creche. Eram crianças de dois a três anos e a auxiliar ia pegar licença para gestação e eu não tinha experiência nenhuma, mas fui indo. Eu vim trabalhar com a R. que era uma moça que trabalhava aqui como professora, ela foi muito legal para a minha chegada. Foi muito significativo. Acho que a impressão de com quem a gente está chegando pode ser positiva ou negativa e acho que ela me ajudou bastante nesse sentido. Eu me apaixonei pelas crianças, pelo trabalho e estou aqui até hoje. (ERNANI, PROFESSOR).

Sua escolha pela atuação profissional na Educação Infantil é feita pela indicação de sua irmã e ele assume o trabalho sem muito conhecimento de causa já que o Curso de Magistério formava prioritariamente para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Isso denotou que ser professor de crianças pequenininhas não era o anseio de Ernani e a profissão – tomando especificamente o campo da Educação Infantil – não era o projeto do docente. Por várias razões, há uma análise por parte das profissionais quanto ao “desempenho” e capacidade dos professores quando chegam na creche o que faz parte de seu *Ritual de Passagem*. Nesse sentido, e no caso desse professor, aspectos como gênero e geração são categorias que se mesclam em tal avaliação. Uma auxiliar de sala que trabalhava há 14 anos na mesma creche com o professor se referiu à sua chegada da seguinte forma:

Ele era muito novo, ele era um menino. Imagina, ele era super novinho. Tinha funcionária que dizia que ele era filho. Na primeira semana ele foi bem observado, mesmo. De corpo e alma e em todos os sentidos. No sentido de professor, no sentido de que a gente mulher, por mais que diga que não faz essa coisa de controlar, mas a gente controla. E ele se saiu superbem. Deixou todo mundo de bobeira, deu um olé em todo mundo... até mesmo quando foi para o berçário. (SÍLVIA, AUXILIAR DE SALA).

Tendo em vista que tinha pouca idade quando fez a opção por trabalhar na instituição e sem qualquer experiência anterior, perguntei a Ernani como aprendeu a lidar com as crianças em seus primeiros momentos na creche. Ele respondeu que *foi na prática e observando como é que faziam, tentava ter a mesma postura que as outras pessoas próximas. Foi por aí.* (ERNANI, PROFESSOR).

Mesmo após a avaliação por parte do grupo que atuava anteriormente a ele – de que o professor tinha condições de seguir seu trabalho –, permanecia a aposta em sua desistência e a expressão de que aquele era um trabalho impróprio para um homem porque não haveria necessidade de se submeter às condições difíceis como escutar choro, gritos, condições essas que, em princípio, caberiam às mulheres.

Ele surpreendeu! Ele deu um olé em todas. Tipo assim: tinha pessoas de mais de dez anos que achavam que esse cara vai começar e duas, três semanas, vai querer ficar aqui escutando gritos, choro? Não era nem o fato da fralda, sequer. Era o choro, o grito, podendo estar em outro serviço que não tem que estar lidando diretamente com a criança. (SÍLVIA, AUXILIAR DE SALA).

Pelo depoimento dessa profissional é possível perceber que não há “necessidade” de um homem submeter-se ao trabalho com as crianças pequenas porque parece haver diversas outras opções profissionais mais interessantes ou, pelo menos, mais próprias para eles. Novamente, a aposta das profissionais na desistência do professor. Entretanto, ele se diferenciava porque desde sua chegada na instituição envolvia-se ativamente nas questões político-sindicais e no debate sobre a melhoria das condições de trabalho. Esse é um aspecto que ele realçou bastante nas entrevistas. Relatou que sua intervenção nesse âmbito e suas posições questionadoras e reivindicatórias deixavam algumas pessoas desconfortáveis gerando tensões e conflitos em face das disputas partidárias e de posições políticas que se expressavam em alguns momentos na instituição associadas geralmente à defesa ou ao ataque do poder instituído.

Com Ernani é novamente perceptível a estratégia da coordenação de oferecer turmas “difíceis” como prova ritual. Nesse caso, após muitas controvérsias de que ele “não daria certo”, o professor foi colocado no berçário. As declarações de que havia gostado demais daquela experiência pareciam inacreditáveis para as colegas. As

provas rituais demandavam controle e o docente narrou um desses momentos em que a coordenadora da creche o ameaça:

Ela disse que queria me pegar fumando e descalço dentro do berçário. Na época que eu trabalhava no berçário. Descalço ela ia me pegar porque eu ando descalço, mas fumando, eu nunca fumei. Ela queria me pegar fumando e descalço porque ela ia me colocar na rua. Para você ver como era a coisa. (ERNANI, PROFESSOR).

Após sua experiência com as crianças menores, o professor se efetivou na rede e recebeu como “prêmio” a turma considerada “mais complicada” ou mais difícil em termos de disciplina. Aqui há a reincidência das provas rituais talvez justificada pela nova função: a de docente. Porém, sua forma dialógica de atuar foi agregando experiências e posicionamentos. Muitos deles passam a ser assumidos pelas demais profissionais. Quando se colocam “no lugar” do professor frente a tantos problemas, as profissionais revelam que: - *Eu não sei, mas se eu tivesse no lugar dele eu tinha até corrido, realmente. (SILVIA, AUXILIAR DE SALA)*

4.2.3.2 Ernani, “o professor”

Quando entrevistei o professor Ernani suas experiências no trabalho com as crianças pequenas apontavam algumas peculiaridades em relação à sua proposta pedagógica. Desde sua primeira entrevista, notei a grande importância que o mesmo atribuía à diversidade de vivências para as crianças com enfoque especial à arte, às brincadeiras e ao movimento.

Acerca disso, em sua entrevista, revelou dois fatores que foram importantes para o trabalho pedagógico que desenvolvia: um deles diz respeito às experiências vividas na infância e na juventude quando sua narrativa evidenciou que brincava muito e o outro diz respeito à observação e à intuição ligadas ao objetivo de estar sempre pensando: o que é bom para as crianças? Tentar captar “o que é bom para as crianças” e atribuir sentidos às suas necessidades talvez sejam um dos grandes desafios que enfrentam profissionais – homens e mulheres – na Educação Infantil.

O relato de que ninguém na creche queria trabalhar com ele foi bastante significativo e pelas observações que fiz consegui entender que isso estava

intimamente relacionado com sua forma de encarar o trabalho docente, se envolver nas propostas que elaborava com meninos e meninas. Isso expressava uma determinada concepção de Educação Infantil aparentemente diferenciada daquela presente na “cultura institucional”. Em razão do hábito de juntar muito material para a realização de suas atividades as colegas o chamavam de bagunceiro.

Eu ainda tenho esse estilo assim. A Sílvia trabalha comigo hoje e já está há algum tempo e hoje ela valoriza isso porque na medida que eu ia trabalhando eu ia falando o por quê disso, o por quê tenho o balde, o por quê a tampinha que está ali. Eu procuro ser muito prático com as crianças. Abrir o armário e ter aquele material para fazer. Tenho uma caixa, puxa aqui e faz. Eu não deixo ninguém esperando meia hora: Ah! Vou ver se eu encontro... Então com isso a gente foi criando diversas coisas. Por exemplo: argila tem uma caixa com tampinhas e régua que serve para cortar como faquinha já faz pratinhos e depois fizemos um outro tabuleiro para a secagem da argila. Antes colocava numa forma ou em uma tábua ou em cima do papelão, leva para a rua o braço daquele juntava com a cabeça do boneco do outro. Inventamos. Criamos formas de viver melhor aqui. (ERNANI, PROFESSOR).

Sílvia analisou a forma diferenciada de organização do professor um tanto distante da convencional, inclusive ressaltando aspectos de gênero embora o tenha feito por meio de uma concepção essencializada de mulher. Sua experiência na educação infantil com vários grupos gerou uma representação acerca da organização que demonstrava haver algum tipo de diferença entre a maneira como as mulheres organizavam o trabalho e o modo como Ernani o fazia. As possibilidades das crianças acessarem os materiais necessários com certa autonomia é considerada na organização.

Mulher é muito aquela coisinha muito chatinha. É uma caixinha de lápis, é uma caixinha de hidrocor, é uma caixinha... e ele não, ele já junta aquela caixa toda, ele bota tudo ali, a criança procura, ele vê o que ela quer e pronto. Enquanto as mulheradas querem organização, armário perfeito. É por isso que dá certo eu e o Ernani trabalhando junto porque eu sou muito perfeita na minha casa com as minhas coisas. Agora aqui não é meu e eu não posso colocar tudo no alto se eu tenho que dar a chance das crianças mexerem, terem acesso às coisas. Então tu podes notar. Aqui em baixo as crianças mexem em tudo e se eles não alcançam, eles se penduram no

armário e pegam e é um direito deles. É deles. Agora, eu acho errado aquele armário que tu abre a porta, está impecável e a criança não toca. (SÍLVIA, AUXILIAR DE SALA).

Essa auxiliar narrou que um dos modelos de feminilidade socialmente impostos – aquele da mulher que mantém organizada a casa e que dá os lugares para os móveis e objetos – não pode ser transposto linearmente para a creche quando as necessidades das crianças têm importância para os/as profissionais. Ela percebeu que era necessário estabelecer formas diferentes de organizar os materiais na instituição e justificou em função dos direitos das crianças de poderem mexer e tocar os objetos. Pensando que os materiais precisam estar acessíveis aos meninos e meninas, faz sentido organizá-los de outra maneira, assim como destaca os *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995).

Sílvia evidenciou que a convivência com o professor a fez repensar essa questão. De fato, embora a creche não fornecesse as condições ideais para disposição dos materiais para as crianças, elas, em muitos momentos, se “dependuravam”, como narrou Sílvia, para pegarem algo que precisavam e demonstravam muita iniciativa. Entretanto, na creche, o professor era conhecido como “bagunceiro” e as profissionais negavam-se a trabalhar com ele por causa desse seu jeito de juntar materiais e de permitir o acesso aos mesmos pelas crianças.

Um outro destaque merece ser feito em relação à organização do espaço de vivência. Havia algumas mesas com cadeiras que ocupavam praticamente quase toda a sala. Tanto Ernani como Sílvia constantemente carregavam as mesas e as cadeiras para um corredor externo a fim de que “sobrasse” espaço para as crianças. Assim, quando a atividade exigia um ambiente maior, lá iam para fora as cadeiras e as mesas. Percebi que isso demandava um grande esforço físico em ambos os profissionais. Mas, por outro lado, era notório que a organização de um espaço mais adequado e amplo para a realização das atividades tinha como foco central as próprias crianças e, como o professor justificava, a necessidade de movimento que elas tinham. Sobre a proposta de trabalhar muito próximo das necessidades e interesses de meninos e meninas, sua auxiliar afirma que ele tem muita energia e é difícil acompanhá-lo. Ela comenta que *O*

Ernani vem trabalhar e ele realmente veste a camisa. Ele não faz nada pensando nele. É tudo pensando na criança. (SÍLVIA, AUXILIAR DE SALA).

A formação em serviço é algo que o professor destacou como um aspecto fundamental para o trabalho de qualidade. Nas entrevistas, comentava que, ao longo do tempo, eles haviam se organizado para estudarem questões concernentes ao cotidiano da creche. No entanto, este parece ser um dos desencantos do professor com a profissão. Ele relatou vários episódios em que iniciaram grupos de estudos, tanto para discussão política relacionada a seus direitos funcionais, quanto ao debate do cotidiano vivido com as crianças. Ressalta que estes grupos não vão adiante porque há muitas conversas laterais e alguns desentendimentos, então ele tomou partido de parar de reivindicar espaço para estudo na creche. Sílvia pontua que o professor é minoria e que as mulheres, as quais se refere como “a panela”, querem somente conversar outras coisas fora do assunto da reunião. Nesse momento, ela sugere que o professor se coloque como minoria para evitar seu *stress*.

[...] muitas vezes papo de mulher na reunião é fugir do assunto e ele já não deixa. Ele vai e diz: — Vocês estão fugindo do assunto. Vamos levar a sério para o trabalho sair. São tudo umas perigosas. Sobre isso aí, ele escutou muito o meu conselho: tem coisas que é melhor a gente escutar e deixar entrar por um ouvido e sair pelo outro, porque são tudo da mesma panela. Deixa elas lá. (SÍLVIA, AUXILIAR DE SALA).

Um pouco cansado de reivindicar espaço e grupos de estudo e tais projetos não irem adiante, o professor passou a utilizar a linguagem do silêncio em algumas reuniões pedagógicas:

[...] ele fica em silêncio enquanto todo mundo fica falando assuntos que não são do objetivo, naquela hora, ele fica em silêncio só olhando e não fala nada. É uma forma de dizer que como ele é a minoria, ele não se manifesta, mas ele fica num silêncio que parece ser um protesto. Vocês estão falando disso e eu não estou interessado, então vou ficar aqui no meu canto, quieto. (LIA, DIRETORA).

O próprio professor narra que já tirou *partido de ficar de boca fechada. Não abro mais a boca. Reunião, eu fico quieto. Se eu for falar a gente vai brigar muito.* (ERNANI, PROFESSOR).

Também havia um policiamento do professor em não se mostrar demais para não criar uma imagem individualista com nuances de superioridade. Ele revelou que se expondo demais nos debates corria o risco de “ficar como metido, querendo saber mais do que os outros”. Imagem que Ângelo e Júnior possuíam em suas instituições pela diferença de posicionamento no que concerne ao trabalho docente e ao domínio da linguagem oral. Quando questionei se essa sua atitude era uma resistência contra algo que não estava lhe agradando, respondeu imediatamente que sim. Na entrevista com a Diretora da creche, a mesma revelou que esse silêncio incomodava muito não só a ela, mas às outras profissionais. Como também já trabalha há vários anos com o professor, ela diz que

Ele está diferente no sentido que ele está mais na dele. Antes, não. Ele se colocava mais. Brigava mais por aquilo que achava e hoje eu vejo ele mais na dele. Ele não se manifesta tanto e eu pergunto sempre para ele: o que está acontecendo contigo? Mas com as crianças, não. Com as crianças ele permanece da mesma maneira e até melhorando porque vai estudando mais, se aperfeiçoando, até com mais qualidade. (LIA, DIRETORA).

A diretora e a auxiliar alertaram-me para a regularidade com que o professor desenvolve seu trabalho. Elas dizem que ele está há quase 15 anos na creche e parece que cada vez fica melhor com as crianças. Isso ocasiona uma forte admiração das famílias que, inclusive, pedem que seus filhos no próximo ano estejam na sala coordenada por Ernani. A autora Williams (1993), em sua pesquisa constatou que, por várias razões, os homens são preferidos mesmo em algumas profissões consideradas “femininas”. No caso do magistério um dos estereótipos encontrados por ela diz respeito a uma suposta maior “capacidade” dos homens em disciplinarem as crianças. Nesse caso, a preferência tanto das crianças quanto dos familiares parece estar muito mais afeita ao estilo de trabalho do professor, permeado por sua concepção de Educação Infantil e por uma visível resistência à adesão incondicional à cultura da creche. Sua auxiliar reforça: *Eles[as crianças] adoram. Acho que se todas as crianças da creche pudessem estar na sala do Ernani, elas estariam na sala do Ernani.* (SÍLVIA, AUXILIAR DE SALA).

Quando indaguei sobre a regularidade do trabalho, que havia sido elogiada por suas colegas, o fato dele não perder a energia com o passar dos anos e continuar se envolvendo bastante com as crianças ele respondeu que

Hoje pela manhã, por exemplo, eu cheguei super mal aqui, estava bem cabisbaixo e cansado, dormi mal. Estou com a minha mãe doente e cheguei assim. Se fosse em qualquer outro lugar eu ficaria sentado e não teria muito ânimo para fazer as coisas. Só que a gente abre a porta e o I. já cai dentro da sala e começa a conversar, já puxa uma coisa e já começa tudo. Muda totalmente aquele marasmo que você sai e se desliga mesmo e se concentra naquilo que está fazendo. Eu sou muito de buscar no outro essa energia e acho que as crianças dão isso, olhamos e sabemos que eles estão te acompanhando. (ERNANI, PROFESSOR).

Uma característica especial de Ernani, que observei enquanto participava em seu grupo de crianças, é que o professor logo ao chegar na creche trocava a roupa que vestia por outra mais “própria”, segundo ele. Colocava bermudas quando estava calor, camisetas bem surradas e, sempre que era possível, ficava com os pés descalços. Muitas crianças também acompanhavam-no, trocavam suas roupas e tiravam seus sapatos. Depois de um tempo observando percebi que essa prática tinha relação com o modo de ser professor de Ernani: sempre agitando muito as crianças e se sujando junto com elas. As crianças já sabiam dessa sua característica e ele avisava que ia trocar sua roupa e já voltava. Um dia uma mãe chegou com o filho na sala e perguntou pelo professor, enquanto a auxiliar buscava o lanche: Onde está o Ernani? Duas crianças praticamente ao mesmo tempo, responderam: “foi trocar a roupa e já volta”. A mãe ficou aguardando dentro da sala para conversar. Parecia relevante também a “sintonia” entre o professor e sua auxiliar. Eles estavam sempre voltados para as crianças e a auxiliar se mostrava disponível para contribuir com o planejamento. Ela era uma espécie de apoio permanente na sala, havendo uma troca constante de papéis no atendimento das necessidades das crianças.

Quando perguntado se desejava afastar-se futuramente da Educação Infantil e dedicar-se a alguma outra profissão, Ernani fez questão de revelar que, mesmo com todas as dificuldades iniciais aliadas aos problemas relacionados à desvalorização profissional e às parcas condições de trabalho, valia a pena continuar: *Depois de uns*

dois, três anos eu já estava com o pé bem afundado e nunca mais pensei em sair. (ERNANI, PROFESSOR).

Insisti um pouco nesta questão tendo em vista que Ernani desenvolvia outras atividades profissionais no turno oposto ao trabalho na creche. Seu relato evidenciou que estas outras atividades profissionais contribuía significativamente para o orçamento familiar e para a concretização dos projetos de sua família envolvendo o término da construção da casa. Cabe lembrar que sua maneira de organizar o trabalho docente com as crianças era compatível com as propostas de algumas instituições privadas que o procuravam constantemente para contratá-lo. Porém, o professor reafirmava seu desejo de permanecer naquela creche.

[...] é porque eu quero, mesmo. Acho que, para ser bem franco, eu ganharia isso em qualquer outro lugar. Vamos supor, se eu for trabalhar com pintura. Se fosse pensar só na questão financeira, acho que teria condição de ter um ganho maior. Mas a educação infantil foi uma paixão que não passou ainda. Talvez hoje esteja mais abafada, misturada com outras coisas, mas se for limpar mesmo, fica uma coisa que eu gosto muito de fazer da mesma forma como eu gosto de jogar futebol. Já coloquei gesso nas duas pernas, tornozelo e tem gente que diz: como tu gostas de ficar levando cacetada! (ERNANI, PROFESSOR).

Se a Educação Infantil não fazia parte do projeto profissional desse professor, isso aparece secundarizado diante da experiência obtida na profissão. Quanto à escolarização é evidente que ascendeu socialmente em relação à origem familiar já que concluiu o curso superior. Porém, sua forma de encarar o trabalho apontava elementos singulares. Tais peculiaridades evidenciavam-se na atenção às necessidades das crianças que demandavam de sua parte a colocação de uma vestimenta mais adequada ao trabalho. Logo pensei: seria necessário agregar ao perfil profissional na Educação Infantil a necessidade do/a profissional usar trajes, calçados e ornamentos confortáveis a ponto de que isso não inviabilizasse a atuação docente junto aos meninos e meninas? Certamente a vestimenta não expressa a totalidade do trabalho educativo, mas no caso de Ernani essas temáticas estavam constantemente articuladas. Os trabalhos eram planejados e executados com as crianças e demandavam que o docente estivesse disponível corporalmente para desenvolvê-las.

4.2.4 Características de João

João contava com 35 anos, era solteiro, nascido em uma cidade de médio porte do interior de Santa Catarina, mas viveu alguns anos em um outro município localizado no extremo norte do país em função da transferência de sua família. É o filho mais velho dos sete irmãos. Seu pai foi professor de Educação Física e sua mãe professora primária, ambos com ensino médio completo.

Tanto no Primeiro Grau, quando ainda residia no estado de Santa Catarina, quanto no Segundo Grau, estudou em escolas públicas. Além de um curso de segundo grau, fez Magistério enquanto residia no norte concluindo-o em 1987. Veio morar em Florianópolis, cursou o adicional materno-infantil em um instituto de educação público tendo concluído em 1992. Atualmente está cursando Pedagogia na modalidade de ensino a distância. João não tem filhos, mas alguns afilhados como resultado de seu trabalho na creche. Atuou como auxiliar de creche durante três anos e está como professor há sete perfazendo 10 anos e meio de trabalho na mesma instituição com crianças de três a quatro anos e seis meses. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, durante cinco dias por semana.

Sobre o período da infância ele conta que
[...] *a gente sempre teve bastante liberdade. Meus pais me deram bastante liberdade, mesmo. A gente ia, vinha, brincava, conversava. Mais entre os irmãos, não muito com eles [os pais]. A gente tinha total liberdade de brincar, de fazer, de sair, de sumir de casa o dia inteiro [...]* (JOÃO, PROFESSOR).

Sobre a opção pelo magistério, sua narrativa evidenciou que teve bastante influência da família, especialmente do pai e da mãe, mas seu ingresso na educação infantil foi ocasional, não havia um projeto anterior delineado. Tendo atuado em Rondônia como monitor de Educação Física, veio para Florianópolis a fim de morar com sua mãe e relatou que trabalhar de zero a seis anos
[...] *primeiramente surgiu como oportunidade de emprego porque eu vim para cá, eu teria que arrumar um emprego e a preferência era magistério, mas o que apareceu*

primeiro foi esse concurso de auxiliar de sala que, de certa forma, era na área da educação, só que era educação infantil. (JOÃO, PROFESSOR).

João era proprietário de um automóvel, que facilitava o deslocamento entre a creche, seu local de moradia e a universidade, sendo o único pesquisado nessa situação.

Durante o tempo em que fiquei acompanhando o grupo do professor, observei aspectos de uma saúde bastante frágil. João tomava um café acompanhado de vários tipos de medicamentos e aparentava uma estafa física com sinais de resfriado e tosse permanente. Logo ao chegar na instituição abria as janelas e as cortinas da sala para arejá-la e organizava tudo minuciosamente. Cada objeto fora do lugar era organizado e devolvido ao lugar determinado por ele. Um dia bem cedo quando cheguei havia poucas crianças ainda, ele estava inconformado com a sujeira do piso. Chamou a auxiliar de limpeza e pediu que a sala fosse lavada porque o chão estava imundo. Quando a funcionária da limpeza chegou, o professor havia ido ao banheiro, então ela comentou comigo: “ele é o mais exigente daqui da creche com a limpeza. Quer tudo asseado e muito limpo. Acho que se fosse mulher não era tão exigente.” Seguiu lavando a sala com um ar de indignação porque quem a havia deixado naquele estado teria sido a responsável pela limpeza no turno da tarde. Logo que o professor retornou, ela continuou limpando não comentando nada mais parecendo temê-lo.

João possuía uma roupa especial para trabalhar. Colocava um abrigo mais surrado e uma camiseta que ficava guardada em um armário. Era uma espécie de uniforme. Quando chegava na creche esperava encontrá-lo de calça de abrigo azul escuro, camiseta cinza e sandálias havaianas. Em dias muito frios, o professor ficava de havaiana e meias. Não fosse o uso das sandálias poderia ser confundido com um tradicional professor de Educação Física. A auxiliar que o acompanhava no turno da manhã seguia a mesma rotina. Eles comentavam comigo que após o trabalho iam para a universidade e durante as atividades com as crianças sujavam muito a roupa e por isso trocavam-na. Nesse caso, diferentemente do professor Ernani, a troca da vestimenta pelo professor não está diretamente atrelada a sua concepção de Educação Infantil, mas a aspectos de higiene pessoal que o mesmo preservava.

4.2.4.1 A opção pela Educação Infantil

Da mesma forma que Ângelo, Júnior e Ernani, a chegada de João na creche é marcada pelo acaso. Fez sua adesão à Educação Infantil porque representava a conquista de um emprego fundamental para sua sobrevivência digna. Assim como no caso de Ângelo, em sua fala havia uma nítida diferença entre o tempo em que atuava como auxiliar e a mudança para o cargo de professor, contrariando, novamente, alguns argumentos difundidos na rede de que não haveria divisão do trabalho. Registra o professor que

Enquanto você é auxiliar, tudo bem. Tem a professora e tal, o auxiliar está ali mais para ajudar a professora, auxiliando, mas depois que você é o professor, que é você que direciona e procura direcionar todo o trabalho, assusta. (JOÃO, PROFESSOR).

Sua chegada na Educação Infantil havia sido precedida pelo trabalho com crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental. No entanto, em relação às propostas de trabalho e à forma de tratar as crianças com a ajuda de suas auxiliares, o professor começou a perceber que precisava ficar atento às diferenças entre um nível e outro. João registrou que, de fato, havia divergências entre a maneira como ele tratava as crianças e a de suas auxiliares. Ele reconheceu que nos primeiros momentos

Eu e as minhas auxiliares a gente sempre foi de conversar muito, a gente sempre está conversando para ver como é que pode melhorar o trabalho, trocamos idéias. Mas no começo acontecia [divergências] por eu ser homem e por me faltar experiência. Eu era muito rígido com as crianças. E com os pequeninhos não tem como você querer ser rígido demais. Tudo com eles é muito devagar, é muito lento, tem que ter bastante paciência. Não adianta você ser muito rígido com os pequenos e no começo tinha esse negócio de eu ser mais rígido com eles. Querer que andassem mais na linha. Aí, sim, a diretora conversava bastante com a gente [...] conversou comigo várias vezes, as próprias colegas de trabalho e aí você vai melhorando porque por rigidez com os pequenos não tem como. Eu estava habituado a ser monitor de Educação Física com crianças que já eram bem maiores, de 4ª série. Você falar com uma criança de 4ª série é muito diferente de você falar com uma criança de pré-escola ou de 1º período como é o meu caso. A Educação Infantil é totalmente diferente. (JOÃO, PROFESSOR).

É perceptível que a convivência com as profissionais levaram o professor a repensar suas ações com as crianças. João reconheceu que os saberes que detinha pelo fato de ser monitor de Educação Física com crianças maiores não era adequado para sua intervenção como docente na Educação Infantil. Desde que assumiu o cargo de docente, coordenava o grupo de crianças equivalente ao primeiro período ocupando a mesma sala.

Ele logo pegou o primeiro período e sempre ficou ali. Nunca saiu do primeiro período porque é uma turma maior e não precisa estar trocando fralda, essas coisas. Às vezes quando acontece de uma criança se sujar na calça, ele lava, dá banho. (TERESA, DIRETORA).

Parecia haver uma naturalização da concepção das profissionais de que os docentes devem se manter distantes dos cuidados essenciais com os meninos e meninas. Nunca foi questionado o fato do docente permanecer tantos anos com o mesmo grupo em relação à faixa etária e na mesma sala. Era “natural” que as crianças maiores deveriam ficar com ele. O fato de há vários anos trabalhar com o grupo de mesma idade, na mesma sala e com 40 horas semanais na mesma instituição, contribuiu para criar uma imagem de proprietário do espaço que, segundo sua auxiliar, foi algo construído por ele próprio e com o consentimento da direção e das demais profissionais que lhe conferiram um certo poder, reforçando assim estereótipos sobre a superioridade do homem.

Há, nesse momento, um movimento para que essa idéia não se propague mais. Até a gente está tirando essa idéia de: a sala do João. Os outros falam assim: o primeiro período, o maternal, o berçário. E com ele, não. É a sala do João, a turma do João, as crianças do João e a gente está querendo tirar isso de tão forte que se tornou. Inclusive com mães, tem mães aqui que dá algum problema e se tiver que fazer rolo com outras professoras, elas fazem. Com o João, elas respeitam e ele fala bravo em reunião e elas não ficam... com outras professoras elas falam agressivas e com ele, não. Com ele, elas respeitam, aceitam o que ele fala. (TERESA, DIRETORA).

No entanto, apesar do esforço de algumas profissionais em desmancharem tal imagem, o professor parecia ter uma certa satisfação em ser reconhecido como o

“dono do primeiro período”, marca que vem carregando desde sua chegada na instituição.

Até muito pouco tempo era a sala do João, eles não diziam a sala do 1º período, eles diziam a sala do João como se eu fosse dono das crianças, dono da creche, dono dos móveis e de tudo o que tem lá dentro. (JOÃO, PROFESSOR).

Em relação ao trabalho pedagógico, depois de ter revelado que aprendeu com as professoras, perguntei se havia desenvolvido uma forma própria ou diferenciada daquela que aprendeu com suas colegas para trabalhar com os meninos e meninas.

Já está desenvolvido um jeito próprio, sim. Eu já desenvolvi um jeito próprio de lidar porque daí no começo você é novato, é cru. Aí você vai fazendo tudo conforme te diziam, mas aí você vai vendo, vai passando o tempo, você pode melhorar na maneira de agir, você pode criar uma maneira de agir própria, sua. Eu fui modificando e até mesmo de um tempo pra cá a educação infantil ganhou um incentivo grande no Brasil. Começou a se discutir muito, a se pensar muito por que fazer, como fazer, como lidar, como falar com eles. Fui vendo que tinha uma diferença enorme da educação infantil para o ensino fundamental. Então daí participei de muito curso, muita palestra, li e estudei bastante. Você vai lendo, vai analisando, vai comparando com o teu dia a dia e você acaba desenvolvendo o seu jeito próprio [...] (JOÃO, PROFESSOR).

João revelou que os conhecimentos conquistados por meio da convivência e das trocas com as colegas de trabalho não são os únicos que atuam na construção de sua identidade docente. Tais saberes são complementados pela formação em serviço, o estudo e a reflexão que empreende.

4.2.4.2 João, “o professor”

Percebi que uma das características mais marcantes de João consistia em sua preocupação permanente com o disciplinamento das crianças e com o asseio e organização da sala e dos materiais de trabalho. Em contrapartida, revelou que tais características foram sendo amenizadas pela convivência com suas colegas porque com elas foi aprendendo que, para lidar com as crianças pequenas, é preciso ser flexível em muitos momentos.

[...] *o lidar mesmo com criança foi com elas que eu aprendi Que criança estes pequenos, eles gostam é de colo, eles gostam de carinho. Eu sempre aprendi bastante com o pessoal aqui da creche. Porque a maioria das funcionárias aqui são mães e então foi com elas que eu aprendi.* (JOÃO, PROFESSOR).

Uma de suas auxiliares referiu-se a esta situação elaborando a seguinte hipótese: Talvez por ser homem e nunca ter tido filhos, ou por viver muito sozinho... nós temos crianças muito pequenas e ele fala com elas como se elas fossem muito grandes. Ele não consegue falar com elas na linguagem delas e eu acho que é difícil para as crianças entenderem e ele trata como se elas fossem adultas e elas não são adultas. Elas estão em desenvolvimento. (RENATA, AUXILIAR DE SALA).

A característica apontada anteriormente – de extrema organização e preocupação com a higiene do espaço, ressaltada como um aspecto positivo por algumas profissionais – é questionada por uma de suas auxiliares quando pensa no ponto de vista das crianças.

A concepção de organização dele tem que ser a partir da organização dele e não da das crianças. As crianças organizam a prateleira e ele diz que está bagunçado. Não é por aí. As crianças são pequenas, têm três, quatro anos. Não é possível elas organizarem igual a gente. (RENATA, AUXILIAR DE SALA).

Comparando com o professor Ernani, reconhecido como “o bagunceiro” porque a organização do material era feita a partir da necessidade das crianças, com João podemos questionar a fixidez do gênero. Ou seja, colocadas as duas maneiras de organizar a sala dos dois professores não é possível dizer que “as mulheres têm um jeito de organizar” e “os homens outro”. Portanto, não há uma forma de dispor o material para as crianças que é feminina porque é organizada desta ou daquela maneira ou uma maneira masculina. Há evidentemente concepções de Educação Infantil que atravessam o gênero e o trabalho docente.

Mesmo fazendo alguma autocrítica e avaliando que os métodos que utilizava como professor de Educação Física com crianças maiores não seriam os mais adequados para os/as pequeninhos/as, ainda persistiam algumas atitudes extremamente disciplinadoras com as crianças. Suas auxiliares comentam que:

Ele agredia muito as crianças. Ele era terrível com elas [...] Ele era muito autoritário. Não permitia que as crianças fizessem xixi no banheiro. Elas tinham que ter horário para fazer xixi no banheiro. Quando faziam na calça, ele quase matava. (RENATA, AUXILIAR DE SALA).

Ele era grosseiro, ele tratava a criança como um adulto. A gente chegava e dizia: ela tem três anos.... e ele retrucava que ela tinha que entender e eu falava que a criança construía aos poucos. Desse jeito, tu só vais bloquear, ela não vai se soltar. (GRAÇA, AUXILIAR DE SALA).

A diretora da creche reconhece o papel que tiveram suas auxiliares no sentido de mostrar ao professor outras possibilidades na maneira de tratar as crianças. Ela destaca que *a Renata teve uma grande participação na mudança desse jeito dele lidar com as crianças. (TERESA, DIRETORA).*

Ao longo do trabalho de observação percebi uma certa instabilidade do professor no trato com as crianças. Ao mesmo tempo em dava uma bronca severa porque uma menina estava sentada com uma postura inadequada na cadeira, sorria para um menino que fazia uma graça a respeito de seu desenho. A mesma instabilidade era revelada na organização do trabalho pedagógico. As ações ou as formas de conceber o trabalho entre professor e auxiliares era nitidamente diferente neste grupo. Foi durante o trabalho de campo que comecei a perceber que as crianças possuíam duas referências completamente diferentes:

Ele acha que eu deixo muito ir ao banheiro, e que eles têm hora para ir ao banheiro. Eu tenho uma concepção assim: eles ainda são muito pequenos, não sabem ainda controlar o xixi, não sabem o horário, como é que criança vai ter o horário de ir ao banheiro fazer xixi? É claro que a gente sabe que às vezes eles pedem para ir ao banheiro para fazer bagunça. Para sair um pouquinho daqui de dentro. Eu já fui criança. Tem algumas crianças que gostam de dar uma passeadinha, mas eles não vão ao banheiro, eles vão lá no maternal, dão uma espiadinha, dão uma espiadinha no berçário, dão uma conversadinha, vão ao gabinete, falam um pouquinho com a Tereza. Eu percebo que eles querem dar uma voltinha. Ele não gosta disso, ele acha que eu sou muito liberal. Ele acha que eu dou muita atenção, que eu sou meio mãezona e que isso não é legal porque daí eu perco o domínio deles. Ele acha que eu

tenho que dominar. E ele acha que eu fazendo isso eu não vou dominar. E eu não acho que seja assim [...] (RENATA, AUXILIAR DE SALA).

É perceptível para esta profissional as “memórias de sua própria infância” como critério de julgamento para algumas necessidades das crianças. Renata lembra-se de aspectos de sua infância que lhe teriam marcado positiva ou negativamente, sendo esses aspectos elementos significativos em sua atuação, conforme seu relato. O que a diferenciava sobremaneira do professor era o recurso consciente à sua memória de infância como parâmetro para saber o que era bom para as crianças. Da mesma forma que o professor Ernani, Renata recorda-se de sua infância e de como *[...] adorava ficar na cama batendo papo, eu acho que isso é bom. Se eu gostava, eles devem gostar também. Eu sempre procuro me colocar no lugar deles, porque eu acho que isso é importante. Se eu conseguir me colocar no lugar deles, eu vou conseguir entender o que está acontecendo. Eu procuro me colocar e me lembrar de quando eu era criança para poder entender as atitudes das crianças. Eles adoram ficar batendo papo na hora do sono. Querem que eu conte histórias e querem cantar e ele fica lá fora. Aí alguém diz: — O João está chegando! Quando as crianças escutam o barulho dos passos dele, não precisa nem falar. Ele bota a cabeça na porta e não precisa nem dizer nada. Eles se viram e fica todo mundo quieto... Ninguém fala e fica todo mundo quietinho e dorme rapidinho. (RENATA, AUXILIAR DE SALA).*

Nesse caso, os papéis femininos e masculinos são estanques e se conformam aos modelos sociais estabelecidos. A auxiliar, mediante sua sensibilidade, compreende as necessidades que as crianças têm e permite que vivenciem isso e o professor cumpre a risca o papel de “disciplinador”. Observei que algumas crianças jamais dirigiam a palavra a João e quando entrevistei uma das mães de uma menina que sequer dirigia o olhar para o professor, sua avó, que estava na mesma sala, comentou que ela era muito bagunceira em casa. Eu lhe falei que na creche ela era quieta demais quando ficava com o professor e pouco brincava com as outras crianças. Em momentos que precisava de algo se dirigia somente a auxiliar da sala. Perguntei se elas entendiam porque ela era tão quieta na creche com o professor se, como elas falavam, era tão bagunceira em casa. Tanto a mãe quanto a avó pareciam não entender o que eu estava colocando. Esta menina, segundo a auxiliar, tinha muito medo do professor que, de sua parte, também

parecia não fazer esforço para interagir com ela. Entretanto, nos momentos em que crianças como esta ficavam com as auxiliares, tanto com a da manhã, quanto com a da tarde, elas riam, brincavam, iam para o colo e conversavam bastante.

O professor se reconhecia como uma forte “liderança” na creche. Relatou que nas reuniões com pais e mães, e quando havia algo polêmico ou difícil de tratar com as famílias, as profissionais sugeriam ou solicitavam que ele expusesse as questões. Ou seja, conforme uma das auxiliares entrevistadas, as profissionais abriram espaço para que ele se pronunciasse sempre que algo polêmico estava para ser decidido ou realizado. Assim, parecia se reproduzir mais uma vez a velha tradição na qual os homens são aqueles que detêm o poder da linguagem utilizada no espaço público. Ainda, há a possibilidade da coordenação da creche utilizar o poder simbólico masculino, situação que não se restringiria unicamente à fala, mas estaria representado na própria figura do homem para convencer os familiares – em sua maioria mães – sobre algumas necessidades da instituição. No caso desse professor, como o mesmo possui um bom poder de argumentação oral,

[...] quando tem uma coisa maior para passar nas reuniões de pais. Agora a gente está tentando fazer uma reforma na creche. Eu dei o início e disse: agora o João vai falar e vocês já sabem, o João tem o dom da palavra e aí ele explica aquilo muito bem. Ele é muito líder. (TERESA, DIRETORA).

Evidentemente ações como a acima descrita reforçavam representações de masculinidade no interior da instituição e conferiam ao professor um certo poder e *status* no espaço institucional. Sua participação ativa por meio da linguagem oral era sempre cobrada pelas colegas e ele a representa da seguinte forma:

Eu acho legal, acho gostoso. É como se fosse dentro de casa que tem o marido que tem aquela força, aquela segurança. Elas vêm geralmente conversar todos os assuntos comigo. Nas reuniões todo mundo já se direciona para mim, espera ver o meu pronunciamento para ver como é que vai ser ou espera ver a idéia, Às vezes você não está sempre cem por cento, você está meio quieto, tal e perguntam: E aí, João não vai falar nada hoje? Não tens alguma idéia, não queres dizer nada hoje? Elas buscam, eu acho, também assim, essa presença mais forte, masculina. (JOÃO, PROFESSOR).

“A presença mais forte, masculina”, conforme expressão utilizada pelo docente, nem sempre está representada por um homem, é uma espécie de poder que não está restrito ao sexo de quem o exerce, mas é uma atribuição de gênero. Mulheres também podem exercê-lo. No entanto, nesse caso é a presença de João que é considerada “mais forte” reforçando estereótipos socialmente determinados. Como consequência, o professor agregava cada vez mais poder. Isso não acontecia sem contradições e conflitos e, assim como os demais professores que fazem parte dessa pesquisa, João ouviu comentários sobre ele mesmo referindo-se ao fato de ser “metido”.

[...] dizem: ah! É muito metido a gostoso. Só ele é que sabe as coisas. Só ele é que é o bom. Só o que ele faz está certo. Acha-se melhor do que todo mundo se acha o mais gostoso, se acha o bom... E acho que geralmente acontece com quem quer mesmo se destacar. O diferente assusta. O diferente, qualquer tipo de situação diferente nos assusta. (JOÃO, PROFESSOR).

Suas auxiliares que faziam o Curso de Pedagogia alegaram que o professor passou a respeitá-las um pouco mais após o ingresso das duas na universidade porque antes ele as desconsiderava completamente. Outro aspecto era o fato do docente também ter ingressado em um curso superior o que parecia estar ajudando-o a compreender mais bem seu trabalho com as crianças, embora isso não fosse algo determinante. Possivelmente a interferência das auxiliares, especialmente daquela que o acompanhava no turno da manhã, tenha tido um efeito mais objetivo em algumas mudanças e concepções.

Entretanto, havia uma representação sobre o que significava “competência”, permanentemente em jogo. Para o professor, saber controlar e disciplinar as crianças concebendo-as como pequenos adultos significava ser competente no trabalho. Essa representação parecia compartilhar com alguns familiares e mesmo com algumas outras profissionais.

Eu acho que o João tem essa questão de rigidez por uma questão de competência, de ser competente. Ele pensa que ser rígido é ser competente no trabalho. E ele tem essa imagem e, por isso, tem o respaldo de muitas pessoas. (RENATA, AUXILIAR DE SALA).

Embora suas auxiliares discordassem dessa posição, nem sempre as duas conseguiam expor suas divergências. Renata, que mais questionava e fazia colocações, reconheceu que isso era cansativo demais porque o docente tinha muita influência sobre as demais profissionais da creche. Para João, competência significava dominar o grupo sendo rígido e disciplinando as posturas, os hábitos e as atitudes dos/as pequenos/as. Para Renata, competência significava compreender os desejos e necessidades das crianças e organizar o trabalho pedagógico voltado para isso. Diferentes concepções de Educação Infantil convivendo cotidianamente num mesmo grupo de crianças. Quais as conseqüências para elas mesmas?

Diante dos conflitos instaurados e, pautada por experiências que conhecia de docentes que desistiram da profissão, questionei sobre o futuro de João na profissão e ele revelou-me que *é muito gostoso trabalhar com a Educação Infantil. Não penso mais hoje em voltar para o ensino fundamental de jeito nenhum.* (JOÃO, PROFESSOR).

4.2.5 Características de Ivan

Com 47 anos de idade, Ivan era um dos mais velhos entre os seis filhos. Autodenominava-se negro e seus pais não concluíram o antigo Primeiro Grau. Era o mais antigo professor da rede municipal que atuava com Educação Infantil. Tinha duas irmãs professoras e morava em uma casa própria confortável em um bairro distante da creche onde desenvolvia seu trabalho com carga de 40 horas. Trabalhava na prefeitura desde 1979, como professor de Escola Básica, no Ensino Fundamental; foi convidado para atuar na Secretaria de Educação exercendo atividades ligadas a projetos como o Mobral e como Orientador Educacional – área de sua formação. É formado em Pedagogia em uma universidade pública, com curso de especialização.

Tendo realizado concurso para professor de Educação Infantil, foi nomeado para a mesma creche onde ainda estava lotado desde 1987. Durante este tempo interrompeu suas atividades docentes para novamente trabalhar em órgãos burocráticos sendo convidado pelo prefeito, entre 1991 e 1993, para coordenar o Programa de Saúde Escolar. Segundo ele, para alegria da diretora e de todo mundo na

creche porque, considerando que elas gostariam de vê-lo longe dali, ele estaria afastado da instituição. Diretamente com grupos de crianças na Educação Infantil, Ivan agregava uma experiência de 12 anos, dos 23 de magistério.

Ivan criava como seu filho um sobrinho, filho de uma irmã mais jovem, desde que o menino completou sete anos de idade e dizia-se pai e mãe dele, agora com 19 anos. As dificuldades de ser pai e mãe eram muitas, relatava Ivan, e quando o menino era pequeno, e não tinha com quem deixá-lo, levava-o para o trabalho, muitas vezes, assim como o fazem muitas professoras. Percebi em sua fala e em suas ações a grande dedicação do professor ao rapaz. Um dia, estava em sua sala observando quando G. ligou para a creche dizendo que não se sentia bem de saúde. No mesmo momento ele foi à direção e solicitou que outra pessoa ficasse com as crianças, pois ele precisava levar o menino ao médico.

Sobre sua infância, ele relatou que teve *uma infância ótima, não é por uma questão de dizer que eu não tive infância, agora eu estou querendo recuperar... Eu tive uma infância que eu brinquei horrores, apesar de num estilo bem nômade. Minha família viajava muito porque meu pai viajava a trabalho e a gente ia junto. Desde pequeno eu sou curioso, ligado à literatura, às artes.* (IVAN, PROFESSOR).

Dada a característica do trabalho de seu pai, relatou que acontecia em sua casa muitas reuniões de trabalho e nelas todos teciam muitas críticas entre si a fim de melhorarem a qualidade das ações que desenvolviam. Afirmou que desde pequeno gostava muito de conviver com os adultos e dessa convivência e da relação com sua mãe aprendeu a ser muito crítico, característica que, segundo ele, aprendeu na infância e carrega até os dias atuais.

Sobre sua opção pela Pedagogia e pelo trabalho na creche, relatou que foi *realmente, porque eu gosto de criança, gosto de trabalhar com a criança e eu me identifico muito mais com a criança do que com adulto.* (IVAN, PROFESSOR).

Essa sua preferência na vida adulta parece ser contrária àquela explicitada quando se referia à infância e à juventude ou o gosto pela convivência com os adultos. Um aspecto interessante que observei no modo de vida do professor dizia respeito a uma certa insistência do mesmo em afirmar que tinha muitos amigos influentes na

cidade. Sempre que era necessário, ele obtinha vantagens destas amizades as quais incluíam alguns políticos locais e outros com os quais já havia trabalhado: juízes, promotores, jornalistas, médicos. Paralelamente às amizades de “nível”, como ele próprio denominava, relatava freqüentar bares e locais desqualificados socialmente e que se localizavam à margem do social. Nestes locais, preferia conversar com gente simples e era onde sua profissão era valorizada. Freqüentava também um dos clubes da elite florianopolitana que, juntamente com as amizades bem situadas política e socialmente, lhe conferiam um certo poder simbólico nas disputas e conflitos que se implementavam no interior da creche. Boa parte dos embates relacionava-se às suas condições econômicas e sociais, o que lhe conferia um certo *status* em relação à maioria das profissionais. Nada disso ficava alheio ao fato do professor ser negro; dizia sofrer discriminações que se objetivavam de diferentes maneiras.

[...] era muita injustiça por causa do preconceito, eles insistiam assim: tira a barba! Eu digo: não vou tirar a barba. A barba é minha. Ah! Mas as crianças... As crianças têm que se adaptar, porque o pai, em casa, os pais usam barba e na rua, as pessoas usam barba. A barba é minha, não vou tirar. Tinha várias brincadeiras. Ah! Porque o negro, porque não sei o que, aquelas piadinhas tradicionais que o negro sofre. Eu escutava aquilo, como uma vez: ah! Ele nunca vai ficar branco porque ele já é negro. Eu dizia: tudo bem, eu sei disso. Eu dizia: eu nasci negro, me orgulho. Eu disse: jamais eu vou me sentir ofendido e até um dia eu disse: só que este negro aqui entra em lugares que vocês não entram. Eu tenho orgulho de ser um negro que é sócio do Lagoa Iate Clube. E vocês, não. Vocês são brancos, mas o máximo que vocês vão é no mercado porque vocês não têm dinheiro. Queiram ou não queiram o racismo é forte. É muito forte e as pessoas disfarçam, mas é. Porque queira ou não queira, ver um negro que vai mais ou menos na vida, isso incomoda muita gente. As pessoas não admitem. (IVAN, PROFESSOR).

Conflitos e discussões, como a descrita acima, aconteciam quase diariamente. Durante o tempo em que freqüentei a creche vivenciei muitos “debates” entre o docente e algumas profissionais sempre num tom picante e ofensivo para ambas às

partes. O capital cultural⁴¹ acumulado pela convivência com pessoas de “nível” como o professor mesmo relatava talvez justifique seu apreço por música clássica e por teatro. Afirmava ter muitos CDs de música erudita e que havia aprendido esses hábitos com alguns amigos. Como atividade de lazer gostava de assistir canais de TV a cabo que mostravam documentários de músicas clássicas e orquestras. Ivan narrou que assistia peças de teatro e apreciava cinema e bares evidenciando interesse pela arte que ocupava seus momentos de lazer. Chamou-me a atenção esse seu depoimento porque foi o único profissional que declarou ter apreço e acesso a esses bens culturais.

Ivan, por não ter automóvel, deslocava-se de ônibus até a creche chegando bastante cedo na instituição. Tão logo entrava naquele espaço tomava café e ligava a televisão que ficava na própria sala do grupo pelo qual era responsável para assistir ao jornal da manhã. As crianças iam chegando e começavam a brincar entre elas. Enquanto isso, alguns meninos ficavam boa parte do tempo no colo do professor. Nunca observei meninas no colo de Ivan.

Durante o tempo em que fiz o acompanhamento estranhei o grande número de faltas ao trabalho. Atuando em dois turnos na creche, às vezes ficava em um deles e ia embora ao meio-dia. Em outros casos, ele faltava o dia inteiro e justificava que sua ausência era motivada por problemas de saúde⁴² próprios ou de seu filho e/ou em pessoas da família. Muitas vezes, também, as faltas eram justificadas por uma outra atividade exercida paralelamente ao magistério que era a presidência de uma associação de amparo aos servidores.

4.2.5.1 A opção pela educação infantil

⁴¹ Capital Cultural é uma expressão utilizada por Bourdieu (1998) e pode existir sob três formas: no *estado incorporado* apresentando-se sob a forma de disposições duráveis no organismo, no *estado objetivado*, evidenciada mediante os bens culturais: quadros, livros, instrumentos, acesso a viagens, e no *estado institucionalizado*, evidenciado no diploma, pela certificação escolar. A noção de capital cultural está relacionada à de capital social, conjunto de recursos ligados à posse de uma rede de relações sociais. O capital social depende da rede de relações que é produto de relações duráveis capazes de proporcionar lucros materiais ou simbólicos.

⁴² Através de informações de seus/as colegas pude compreender que o professor, de fato, estava com um problema de saúde bastante grave o qual revelava somente para as colegas mais próximas da instituição. Ivan faleceu em junho de 2003 quando eu já havia concluído o trabalho de campo.

A opção de Ivan por trabalhar na creche se dá em um contexto peculiar, pois o professor já atuava anteriormente na Secretaria de Educação e em escolas de ensino fundamental, mas realizou concurso na Educação Infantil e para se efetivar precisava realizar o estágio probatório. O professor revelou que seus/as amigos na Secretaria de Educação diziam para ele ficar nesse órgão e que seria possível arrumar uma forma de evitar sua ida como docente para a creche.

Eu fiz o concurso e passei. Aí foi que começou o caos porque para surpresa de todos, eu fui aprovado e muita gente não se conformava, inclusive, dentro da Secretaria de Educação. Todo mundo me chamou, a S., disse: Ivan, não queres ficar por aqui? A gente dá um jeito. Eu disse: não, eu quero ir para a creche. Elas falavam que era difícil e apareceram todos os entraves possíveis. Mas eu disse: eu quero ir mesmo assim. (IVAN, PROFESSOR).

Mesmo tendo feito a opção de ir trabalhar na creche como professor, a docência com crianças pequenas não fazia parte de seu projeto profissional. O que o encaminha para tal opção é a possibilidade de efetivar-se e ascender na carreira em termos de remuneração, porque havia incentivos financeiros para quem exercia o cargo de professor concursado: *eu até fui na inauguração desta creche porque trabalhava na Secretaria de Educação, mas nunca me imaginei trabalhando nela. (IVAN, PROFESSOR).*

Conquanto seus colegas na Secretaria de Educação insistissem para que ele ficasse nesse órgão, ele

[...] disse: eu não quero mais trabalhar aqui dentro. Eu disse: eu quero trabalhar com a Pré-escola. Todo mundo disse: tu és louco! A S. foi a primeira a dizer: Ivan, tu és louco! Os pais vão te dar uma surra lá. Eu disse: não, mas eu quero. (IVAN, PROFESSOR).

Durante algum tempo persistiam as insistências para que o professor deixasse o trabalho na creche e voltasse para a Secretaria de Educação.

[...] até a minha família, no final, porque eu contava e todo mundo dizia: mas tu és louco! O que é que tu vais fazer com um bando de crianças? Mas eu dizia: eu quero. No final, eu próprio já estava em dúvida. Eu disse: meu Deus o que é que eu vou fazer? Se todo mundo está sendo contra, por que eu estou insistindo? E eu fui em

frente. Quando começaram as aulas, eu não tive realmente muitos problemas com os pais. Teve umas três mães que eram muito ligadas à diretora e que perguntaram como ficaria, por exemplo, se uma criança precisasse tomar um banho, alguma coisa, sendo uma menina. Como é que eu ia fazer? Eu disse: tem auxiliar. Se não tiver, eu vou dar um banho como se tivesse dando banho na minha filha ou na minha irmã. Até um pai perguntou: não é estranho? Estranho, é. Mas eu não posso fazer nada. Eu sou um profissional, eu não me formei em tarado sexual. Eu me formei em Pedagogia. Agora se o senhor está com medo, então leva sua filha para casa e eu vou continuar trabalhando porque não vai ser por causa do senhor que eu vou desistir. Mas isto foram aqueles detalhes que, na realidade, essas pessoas que vinham questionar, elas vinham em função da diretora, eram pessoas muito ligadas à diretora e ela queria me pressionar de tudo quanto era forma a desistir. (IVAN, PROFESSOR).

Sendo o primeiro homem a exercer a docência na rede, evidentemente causava muita estranheza sua presença em sala com um grupo de crianças. Além dos seus colegas na Secretaria de Educação e de seus familiares tentarem convencê-lo a desistir da docência, algumas estratégias são armadas no interior da creche, da mesma forma que o relato anterior evidenciou com outros docentes pesquisados. Novamente aparecem as provas rituais as quais o docente precisa se submeter.

A Diretora era a Dona Eva, uma senhora muito conservadora. A hora que eu cheguei, a primeira coisa que ela falou foi: ai, meu filho...! com um ar de tristeza e decepção. A Dona Eva colocou que ali era uma unidade que atendia, principalmente, meninas e que ela não tinha nada, nada contra, mas ela já estava se colocando na situação dos pais. Por que imagina se um pai ia deixar uma filha para um homem cuidar. Eu disse: - Dona Eva, a senhora acha que eu vou fazer o que? Atacar as meninas ou qualquer uma coisa...? Ela retrucava: não, mas é que é muito estranho porque a gente nunca teve um professor homem. Então, eu falei: Pois é, se vocês nunca tiveram, agora, vocês vão ter. E ela insistia: não, quem sabe eu ligo para a S. e tu voltas para o cargo onde tu estavas, continua lá na Secretaria. Tu és um excelente Orientador Educacional. (IVAN, PROFESSOR).

Como já foi identificado, é bastante presente a estratégia das unidades escolares oferecer um grupo de crianças que serve de “teste” para a paciência, disponibilidade e

“competência” do professor, de acordo com a cultura vigente na instituição. O “teste” pode significar assumir a turma mais “indisciplinada” ou aquela que reúne crianças de menor idade na aposta de que com os/as pequeninhos/as ou com os “indisciplinados” o trabalho não vai dar certo. Ao chegar nessa instituição, o professor foi logo designado para o berçário. A entrevista da antiga diretora confirma que a atitude de colocá-lo no berçário foi pensada para que ele desistisse e a atual diretora que era colega de trabalho do docente à época conta que, *quando ele chegou, a única sala que tinha era o berçário. E ele prontamente disse: eu fico. Eu era amiga dele e questioneei: tu vais dar conta do berçário?* (SIMONE, DIRETORA).

A disponibilidade do professor em assumir o grupo de menor idade na creche demonstrava sua insistência em assumir a docência. Mas suas colegas ainda apostavam em sua desistência, embora algumas fossem proporcionando informações para que o profissional desenvolvesse suas atividades.

Sarmiento (2002) afirma que professores quando atuam diretamente com a educação da infância procuram os grupos dos mais velhos. No caso de Ivan e dos outros docentes, não são os sujeitos que procuram os grupos de crianças com mais idade, mas há uma designação da parte das profissionais para que assumam tais turmas. No caso específico de Ivan, a designação é para que assuma o berçário objetivando sua “reprovação” no *Ritual de Passagem*.

A gente achou que ele ia apanhar. Mas, no começo a gente foi ensinando as trocas de fraldas, tudo. Até porque ele tinha um sobrinho que ele cuidava quando era pequeno então ele já sabia mais ou menos como era. Para ele não houve muito problema. Ele surpreendeu positivamente, mas a gente pegava muito no pé dele. Não que ficássemos cuidando, mas assim até para puxar por ele. Para como se diz hoje: pegar no pé. Então ficava: ih! Vai trocar a fralda errado, não sabe limpar. Ih! Vai limpar cocô, vai se sujar inteiro. A gente brincava com coisas desse tipo. (SIMONE, DIRETORA).

Entre a insistência do professor em permanecer e as disputas que ocorriam cotidianamente no interior da instituição emergiam muitos conflitos, inclusive entre outras profissionais que estavam há mais tempo na creche. Os questionamentos eram provenientes não somente daquilo que estava sendo compreendido como

cuidado/educação – era colocada sob suspeita a capacidade do docente em lidar com o corpo da criança –, mas também quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico: [...] *em tudo elas colocavam entraves. Tudo, tudo. Tudo que eu falava era:- não. Tudo o que eu ia fazer estava errado. De entrar na sala e dizer: tu não estás contando a história direito, tu não tens habilidade. Tu estás fazendo errado. Eu acho que eu vou ligar para a Secretaria e te mandar de volta. Às vezes pesa, pesa. Eu sou uma pessoa que dificilmente sei chorar. Quando alguém me vê chorar é porque eu estou com raiva. Eu custo, eu custo muito a chorar. Mas o pessoal que trabalha lá, em vários momentos, elas me viram chorar. De raiva, mesmo.* (IVAN, PROFESSOR).

Nesse aspecto, parece que é o campo de trabalho, o espaço conquistado como profissão pelas mulheres e as práticas com as crianças, o que está em permanente disputa entre professores e professoras. Quando se apresentou um docente negro na creche a idéia de “anomalia” (WILLIAMS, 1995) veio à tona e qualquer anomalia precisa ser extirpada.

Puxa, será que está certo? Ele, um homem dando banho nas crianças, com tanta mulher esperando uma vaga, querendo trabalhar. Hoje eu não penso assim, mas naquela época eu pensava mesmo. Eu me perguntava: porque ele está aqui com tanta mulher querendo trabalhar? Ele bem podia estar numa outra profissão. (SIMONE, DIRETORA).

A insistência de Ivan em se inserir na creche parece ter exigido uma boa dose de argumentos e força para enfrentar as adversidades causadas pelo impacto de uma figura estranha. Essas adversidades promoveram sentimentos que são marcantes.

Ivan: *De início, eu enfrentei uma barra. Eu virei uma atração.*

Déborah: *Por que?*

Ivan: *Todas as professoras estavam curiosas para saber quem era o Ivan, o que é que eu estava fazendo ali, assim como a maioria dos pais. No primeiro dia, é como que tu te sente um bichinho de estimação e que está ali numa vitrine que todo mundo vai te olhar. Eu estava na sala lá atrás e a maioria dos pais, passava por ali e: Ah! És tu que és o professor?* (IVAN, PROFESSOR).

Além disso, o professor relatou que em todos os lugares por onde circulava ouvia comentários sobre sua decisão de aderir a uma profissão dita “feminina”, na qual

o foco são as crianças pequenas. Quanto às suas colegas profissionais, inicialmente sentia

[...] rejeição e em tudo porque elas colocavam entrave. Diziam que não podiam mais se sentar à vontade, que elas já estavam acostumadas a discutir sobre a menstruação, sobre isso, sobre aquilo e comigo lá na creche, elas não teriam mais esta liberdade. (IVAN, PROFESSOR).

É preciso compreender do ponto de vista das mulheres que determinados espaços na instituição constituem-se em lugares onde é possível sociabilidades femininas. Em geral, a sala do lanche é um desses lugares que também se poderia denominar como “casa das mulheres” em complemento a “casa dos homens” (ALMEIDA, 1995), pois se constitui em um importante local de trocas, diálogos e compartilhamento daquilo que elas caracterizam como essencialmente feminino ou a expressão de como se vêem a si mesmas como mulheres. A entrada de um homem nesse espaço parecia limitar ou impedir determinados temas e a insatisfação gerada com isso era logo expressa.

Seus amigos também consideravam uma profissão imprópria e, de certa forma, ridicularizavam-no: *Ivan, tu, com esta barba na cara, um homem já de cabelo branco, de mão com um monte de criancinhas pelo meio da rua!* (IVAN, PROFESSOR).

Piadas sobre seu trabalho, também eram uma prática comum em vários lugares: *Aquelas coisinhas assim... sempre vem aquelas piadinhas de mau gosto. Para querer saber por que tu estás ali, aquele negócio todo. Ah! Tu vais brincar de rodinha com as menininhas, é? E agora vai brincar de bonequinha também.* (IVAN, PROFESSOR).

Ivan, de certa forma, ignorava os argumentos a favor de sua desistência e insistia em continuar o trabalho pedagógico com os/as pequenos/as. Quanto a isso, relatou que

[...] no início eu era meio perdido porque eu dava aula de 5ª a 8ª série e de repente eu me vi trabalhando com crianças. Eu sempre gostei de crianças, mas nunca tinha me imaginado trabalhando diretamente com a criança. (IVAN, PROFESSOR).

Quando questionei como superou suas carências na formação e experiência com crianças pequenas, ele reportou-se a professoras de Educação Infantil que pertenciam à sua família. *A minha irmã, ela era professora de pré-escola. A minha cunhada também*

era professora de pré-escola. Elas é que me davam todas as dicas, ajudavam. Elas traziam apostilas. (IVAN, PROFESSOR).

Além dos conflitos arrolados, sua chegada na creche representou uma série de problemas funcionais culminando com a reprovação no estágio probatório e o comunicado da diretora de que ele havia sido exonerado do cargo. Para continuar, enfrentou um processo judicial, para o qual recebeu amparo do sindicato de professores e de políticos locais. Após a conclusão do processo foi readmitido no cargo.

4.2.5.2 Ivan, “o professor”

Acompanhei Ivan durante um semestre em seus dois turnos de trabalho na creche. Pela manhã, ele era responsável pelo Primeiro Período e à tarde pelo Segundo Período. Uma das características de Ivan era o grande carinho e afetividade que dedicava a algumas crianças. Ficava muito tempo com alguns em seu colo, embora em todas as minhas observações esses fossem sempre meninos. Muitos deles chamavam-no de pai. Ele atendia aos chamados e também se dirigia às crianças como filhos. Durante o tempo em que estive observando nunca vi meninas serem afagadas por Ivan, mesmo considerando que eram minoria no grupo.

Na entrevista com a atual diretora e sua colega, há bastante tempo na creche, as mesmas pareciam confirmar essa observação, pois falavam que o professor era uma pessoa maravilhosa, porém deixava muito a desejar quanto ao encaminhamento pedagógico. Além disso, diziam que sua preferência por algumas crianças era bastante visível. Relatava a diretora:

Eu não sei o Ivan é muito de superproteger algumas crianças. A gente diz que sempre tem umas que ele gosta mais. Ele insiste em dizer que não, mas a gente vê isso. E ele tem sempre três ou quatro que ele fica mais com esses três ou quatro no colo. Ele diz que não, insiste que não. Ainda hoje eu peguei no pé dele como se diz porque tem uma criança aqui no Maternal que gosta muito dele, o B.. Então, o B. não pode ver o Ivan que ele já... E o Ivan assim vai, dá colo, leva lá para cima, leva lá para a rua. Dá abertura para ele. Mas não é com todos. Eu fico dizendo: puxa, Ivan por que só com o

B.? Porque tu não pegas fulano. Por que tu não pega cicrano? Eu vejo que ele tenta se envolver. Ele tem um relacionamento com todas as crianças muito bom, mas eu vejo que ele ainda tem alguns que ele chega mais perto. Não sei o por que, mas ele diz que não que é igual para todo mundo. Mas não só eu como outras pessoas do grupo já percebemos isso. E são alguns que ele tem mais afinidade. Então aqueles, ele superprotege. (SIMONE, DIRETORA).

Como era bastante evidente que o professor dedicava muita atenção a algumas crianças e pouquíssima atenção a outros/as, quando eu observava as relações que estabeleciam com o professor, tentava compreender como aquelas que não recebiam tanta atenção percebiam ou sentiam estas situações. Pareceu-me que elas já haviam naturalizado tais ações e sequer disputavam a atenção de Ivan, ficando um tanto indiferentes. No entanto, essa aparente indiferença não significava que elas desconsiderassem completamente a necessidade de afeto e aconchego o que, certamente, tentavam compensar de outras formas.

Quando iniciei a pesquisa e me perguntaram o que eu faria ali na creche – ao que respondia que iria acompanhar o professor durante um tempo – ouvi comentários como este: *mas logo com este grupo em que não há proposta alguma!* (TÂNIA, AUXILIAR DE SALA).

De fato, durante minhas observações notei uma quase ausência de propostas do docente às crianças ou aquilo que comumente chamamos “intencionalidade educativa”. Mesmo sabendo que a ausência de propostas “é” uma proposta, percebia que Ivan seguia a rotina da creche no que concerne a horários de lanche, almoço e jantar, levava as crianças ao pátio ou à sala de vídeo, às vezes. Não havia outras propostas elaboradas por ele às crianças e sequer tentativas de interação com as propostas provenientes das crianças. Nos intervalos em que a rotina da creche permitia que o professor fizesse algumas intervenções junto com meninos e meninas, ele/as brincavam e brigavam livremente pela sala uns/as com os/as outros/as e decidiam sozinhas sobre os papéis e conflitos que apareciam durante suas ações.

No grupo da tarde, coordenado pelo mesmo professor, havia treze meninos e somente quatro meninas. Elas ficavam pelos cantos da sala de vivência sem muitas opções quanto ao que fazer. O grupo de meninos bastante agitado ocupava muito do

restrito espaço da sala. Aliás, se essa era uma questão extremamente angustiante para mim, imagino para as crianças: um espaço físico muito pequeno, uma ausência de brinquedos disponíveis para serem utilizados, escassas propostas de trabalho e quase nenhuma intervenção do professor.

Percebi que a auxiliar que acompanhava o docente no turno da tarde se preocupava muito com a proposta pedagógica de Ivan e, muitas vezes, encaminhava algum trabalho com as crianças. Ela contava histórias, organizava representações teatrais e mediava constantemente muitos conflitos, mas se angustiava pela forma como o trabalho era organizado ao mesmo tempo em que se colocava em seu lugar de auxiliar, ou seja, um lugar de hierarquia e poder inferior ao do professor. Depois de ter atuado durante todo o ano naquele grupo, Daniela comentava sua angústia:

[...] não foi construído nada com aquelas crianças desde o início do ano, ficou tudo meio solto. Faltou socialização, faltou interação, respeito. Era a dificuldade naquela sala. E muitas coisas se perderam lá, aconteceram certas coisas [...] (DANIELA, AUXILIAR DE SALA).

Além das questões descritas, um forte barulho invadia a citada sala porque estava voltada para uma avenida bastante movimentada na qual circulavam ônibus, automóveis e caminhões. Na falta de alternativas, as crianças, especialmente os meninos, iam para a janela ver o movimento das pessoas que passavam pela calçada e no trânsito. Essa alternativa parecia ser, em muitos momentos, a maior atração naquele lugar. Embora as propostas de trabalho fossem escassas, havia o reconhecimento pelas crianças da afetividade e liberdade que o professor dispensava à maioria delas, o que complicava a situação quando a auxiliar pretendia encaminhar alguma proposta.

[...] por fim o que aconteceu? Eu acho que naquela sala era eu quem dominava a situação, ou o controle, talvez as crianças preferiam mais ele porque... o lado afetivo, o abraçar, né, fazer o carinho era mais por conta dele. Mas eu até um certo ponto ficava esperando porque na hora de uma situação complicada eu ia ter que tomar frente, porque senão ficava tudo de pernas pro ar. (DANIELA, AUXILIAR DE SALA).

Novamente, evidencia-se uma contradição nos papéis masculinos e femininos. A autoridade que era exercida junto ao grupo era desempenhada por Daniela e o

professor dedicava-se quase todo o tempo a “maternar” ou a “paternar: pegava crianças no colo, abraçava-as, conversava muito proximamente e permitia que alguns o chamassem de pai, especialmente aqueles meninos que ele elegia – e o coletivo da creche respaldava – como os carentes de afeto do pai: haviam falecido/a, estavam desaparecidos/as ou eram presidiários/as. Ivan cumpria a risca o papel materno em seu sentido mais estereotipado: a mãe doce e carinhosa que não exerce a função de autoridade e Daniela preocupava-se em determinar limites e procurava exercer uma certa autoridade para “não deixar tudo de pernas para o ar”.

Um aspecto peculiar do professor era sua revelação de que não se importava mais com a formação. Há algum tempo havia deixado de freqüentar os cursos que a Secretaria de Educação oferecia. Ele afirmava que não concordava com as orientações que as coordenadoras davam na formação em serviço e contou-me que no último curso do qual participou ficou muito irritado com o que estava defendendo a coordenadora.

Um dia nós estávamos num curso com uma professora da Universidade e vi que agora inventaram cantinho para cá, cantinho para lá e aí o professor tem menos coisas para fazer. Ele só tem que ficar olhando. E onde fica o limite da criança? É bonitinho. Eu sei que a Pedagogia moderna diz que a criança tem que fazer tudo o que quiser, mas ela tem que ter um limite. Ela falou assim: se a criança está escutando uma história e ela diz: eu quero ir para o parque. Ela pode ir. A outra diz: eu não quero mais escutar história, agora eu quero brincar com a boneca. Vai! Está lá em baixo: ai, eu quero ir para a sala. Eu perguntei: sim, onde que a criança vai ter limite? (IVAN, PROFESSOR).

Tal declaração contradizia suas ações docentes. O professor afirmava que precisava dar limites para as crianças, mas ações voltadas para tal fim não aconteciam muito freqüentemente em seu grupo de crianças. Penso que a problemática maior não diz respeito aos “limites”, pois sua representação está geralmente muito próxima da idéia de disciplinamento, mas relaciona-se com a concepção de trabalho pedagógico e de criança que permeava as ações do docente. Quando há construção coletiva do trabalho pedagógico entre adultos e crianças, elas aprendem a negociar e a respeitar acordos que objetivam a realização de ações em que o grupo está empenhado.

Ivan possuía qualidades que eram reconhecidas por suas colegas: era visto como um professor bastante crítico e muito inteligente e era também bastante cobrado quanto às suas incoerências. Tendo em vista as constantes cobranças que lhe eram feitas pelo pessoal da creche, ele relatou que decidiu calar-se durante os encontros pedagógicos programados pela instituição. Logo na primeira reunião pedagógica de que participei com todo o grupo de profissionais, observei muitas colegas cobrando seu silêncio. Eram insistentes os pedidos para que colocasse sua opinião. Quando lhe perguntei sobre isso, afirmou: *Estou fazendo a lei do silêncio!* (IVAN, PROFESSOR).

Intrigou-me seu silêncio. O que estaria acontecendo para que um professor que possuía tanta experiência e era reconhecidamente muito crítico deixasse de debater com as colegas suas posições? Muitas profissionais afirmavam que sua negação em participar da formação em serviço, bem como vários afastamentos para dedicar-se a outras atividades, fazia-no um professor desatualizado o que, em muitos casos, provocava nas colegas desdenho relativamente a seus posicionamentos. Porém, isso era imperceptível para as famílias que o reconheciam pela afetividade dispensada aos meninos e meninas embora, como destaquei, fossem visíveis algumas diferenças porque nem todos/as recebiam a mesma forma de atendimento. As famílias o reconheciam pelo fato de acolher a todo/as os/as responsáveis pelas crianças muito bem, num tom alegre e respeitoso.

As narrativas acima descritas pelos docentes evidenciavam cenas do *Ritual de Passagem* dos professores que desejaram, mesmo sem um projeto inicial mais definido, atuar na Educação Infantil. Este *Ritual de Passagem* imbrica-se com a idéia de *Ritual de Instituição*, descrito por Bourdieu, porque prescreve comportamentos desejáveis em creches, uma adesão ou não à cultura da creche. Várias provas são postas aos docentes, dentre elas: assumir turmas consideradas “difíceis” porque agregam crianças de pouca idade ou porque há crianças “violentas” ou “indisciplinadas”; colocação dos docentes para atuarem com os bem pequeninhos/as.

Os docentes Ângelo, Júnior, Ernani, João e Ivan, após estratégias por eles encontradas, parecem ter obtido aprovação no ritual e seguem com um outro *status* na profissão, não mais o de homens iniciantes, sem experiência. Conquistaram espaços de atuação, experimentaram ações, enfrentaram conflitos e embates e cada um deles com

suas concepções e crenças ao passar pelo ritual obteve de uma forma ou outra, pelas colegas e/ou pelas famílias, o reconhecimento como professor. Como alerta Williams (1995), é preciso empenhar-se para permanecer na profissão e não há dúvida que, de maneiras bastante singulares, todos eles se empenharam.

Poderia se pensar que de início seria somente o “sexo” dos professores o motivo dos embates e provas a eles imputados, mas os depoimentos revelaram que o gênero era o que estava em questão e isso tem uma razão principal: o gênero da profissão está naturalizado ou este espaço de trabalho é, de fato, concebido como feminino. Em geral eram considerados homens que estavam chegando na instituição carregando todas as marcas que as construções culturais impuseram sobre o masculino. Após as provas rituais passaram a ser considerados professores e o gênero, que os identificava e marcava as relações inicialmente, foi sendo relativizado pela experiência que adquiriram e pela adesão ou não à cultura da creche. É possível, sim, romper com a cultura institucional buscando “ser diferente”, mas nunca antes da permissão concedida pelo coletivo de mulheres mediante o *Ritual de Passagem*.

Isso leva a pensar que, no caso de professores, a certificação de curso superior é ainda insuficiente para que sejam reconhecidos como professores. É preciso ingressar na profissão e somente após suas respostas aos “testes” recebem a aprovação da “comunidade da creche”. É dessa forma que passam a ter o reconhecimento simbólico como professores. O efeito do *Ritual de Passagem* determinado aos professores de Educação Infantil é que pressupõe a modificação e/ou aquisição de algumas experiências desestabilizando o gênero dos/as envolvidos/as. São as relações de gênero vivenciadas cotidianamente, por meio de diferentes mecanismos de poder, que podem desnaturalizar representações, criando diferentes formas de pensar e viver a profissão.

Muitos dos professores entrevistados lembraram de vários colegas que haviam desistido da docência. Alguns estavam atuando em funções burocráticas e outros aderiram a outras profissões. Como alguns eram seus conhecidos, a explicação mais forte para a desistência foi de que *não era qualquer um que suportava a pressão que vinha de todos os lados*. (IVAN, PROFESSOR).

Por isso, cabe também narrar cenas da experiência vivida por ex-professores que tentaram vencer o *Ritual de Passagem*, mas que não tendo conseguido

“abandonaram” a profissão e passaram a exercer outros cargos. A seguir, descrevo as narrativas de alguns professores que categorizei como “desistentes” utilizando-me de uma expressão nativa tomada dos sujeitos pesquisados. Obedeço ao mesmo itinerário dos anteriores, embora as funções assumidas nos novos cargos tenham me impedido de descrevê-los em ação, na condição de professores.

4.3 Os professores desistentes: trajetórias e narrativas

4.3.1 Características de Gerson

Gerson, 43 anos, é um dos filhos mais novos de uma família de oito irmãos e não se identificou quanto à raça. Sua mãe completou o Segundo Grau e está aposentada como professora. O pai, falecido, não completou o Segundo Grau. Gerson é casado e possui duas filhas com 16 e 8 anos de idade, respectivamente. Realizou o Curso de Magistério em uma escola pública em um município vizinho à capital, Florianópolis, tendo concluído-o em 1978. No momento está cursando Pedagogia em uma universidade pública na modalidade de ensino a distância.

Gerson fez concurso público para “pré-escolar” em 1982 e, aprovado, foi realizar o estágio probatório necessário para sua efetivação. Possui dois anos de experiência na Educação Infantil entre creche e Núcleo de Educação Infantil (NEI). Tal experiência se resume ao tempo em que realizou o estágio como requisito para sua efetivação após o qual retornou às atividades burocráticas em um dos órgãos centrais da administração municipal.

O professor revelou em sua entrevista que sua passagem pela Educação Infantil estava atrelada à necessidade de se estabelecer como servidor efetivo

A questão do magistério não foi bem uma opção minha. Foi mais uma questão de necessidade, de sobrevivência que passa na vida da gente. Essas coisas. E a questão da sala de aula foi uma experiência mas... que não foi uma coisa assim[...], um objetivo meu. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

A despeito da passagem de Gerson como docente na Educação Infantil ter acontecido como requisito para que o professor cumprisse o estágio obrigatório e se

efetivasse na rede, algumas experiências vividas enquanto desenvolveu atividades como docente são significativas para os objetivos deste estudo.

Gerson, portanto, já atuava na Secretaria de Educação quando, após aprovação no concurso, foi designado para o NEI e relembrou das dificuldades que seus/as colegas de trabalho lhe apontavam quanto à docência com as crianças pequenas. Os/as colegas alegavam que sendo homem seria muito difícil para ele trabalhar com meninos e meninas de pouca idade. Mas era preciso fazer uma opção levando em conta seu anseio de efetivação. Apesar dos conselhos do pessoal da Secretaria, optou por aceitar a designação como professor para o núcleo e somente depois disso foi designado para uma creche. Gerson narra que começou atuando com crianças em torno de três anos de idade. Porém, devido a sua pouca experiência, teve que contar com o apoio de uma auxiliar de sala e relembrou que uma das maiores dificuldades que precisou enfrentar era de que as crianças estavam acostumadas com a figura da mulher e ele precisava quebrar alguns padrões para se inserir na instituição e se fazer aceitar pelos/as pequenos/as.

Uma atitude aparentemente comum de demonstração da afetividade, como a troca de beijos e abraços entre as crianças e das crianças com os adultos, transforma-se num tema quando há homens atuando em creches. Parece mesmo que a troca de afetos fica restrita às crianças e às mulheres. Mas o professor tentou modificar a situação quebrando alguns dos estereótipos instalados.

No início eu via que, nas outras turmas, a maioria das crianças quando chegavam, elas beijavam a professora. Comigo, nos primeiros momentos não foi assim, pelo menos nos primeiros dias ou nos primeiros meses. Mas depois chegou uma época que isso também se tornou comum. Quando as crianças chegavam, elas já vinham me abraçar e me beijar. De vez em quando uma delas trazia uma flor. No início isso não acontecia e somente com o passar do tempo é que isso aconteceu delas se apegarem a mim, como uma figura diferente. Não aquela tradicional de tia ou de mulher. Até uma coisa interessante é que no início as meninas vinham me beijar e os meninos ficavam assim: ah! Mas como é que eu vou beijar? Eu acho que tinha muitos que em casa, os pais não tinham essa coisa de beijar os filhos e depois com o tempo isso foi quebrado também. Chegou uma hora que tanto os meninos como as meninas vinham abraçar e

beijar, na entrada, na saída o que foi uma experiência muito interessante para mim. Mas essa situação ela surgia na sala de aula porque às vezes : ah! Ontem o Joãozinho deu um beijo no tio. Não, eu tentava colocar que isso é uma coisa natural que homem pode beijar homem. O pai pode beijar o filho ou filha. Então uma coisa que eu sempre procurei foi trabalhar estas coisas. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Niva (1996) notifica que as questões que dizem respeito à suspeitas de pedofilia e de abusos sexuais têm sido relatadas, tanto na Austrália quanto em outros países (CLYDE, 1989; 1994; PRENDERGAST, 1990; ROBINSON, 1978), e parecem afetar a natureza e a qualidade das interações adulto/criança entre educadores infantis, profissionais e as crianças com quem eles trabalham. Por exemplo, embora os homens geralmente acreditem na importância de demonstrar calor e empatia para com as crianças, eles são frequentemente impedidos de ter contato físico pela desconfiança endêmica quanto aos seus motivos.

No entanto, o docente pensou estratégias de aproximação afetiva com os meninos e meninas. Desse ponto de vista, especialmente os meninos ainda pequenos, mas também as meninas, podem se beneficiar com práticas carregadas de afeto na creche. Eles/as experimentariam nesse espaço outros tipos de relações diferentes daquelas que regem a educação masculina mais tradicional e que se expressa pelo adestramento do corpo e das emoções sendo compatíveis com as imagens de homem duro, frio e racional. Nesse aspecto, a experiência dos professores com a paternidade exerceu uma certa influência sobre as ações e as representações.

Pela sua narrativa, é compreensível o esforço que Gerson empreendeu para quebrar alguns estereótipos nas suas relações com as crianças, especialmente com os meninos. É sabido que meninos e meninas, e da mesma maneira os adultos, não incorporam passivamente as experiências que vivenciam, eles/as a ressignificam a partir de sua subjetividade, modificando-a.

É evidente que a diversidade de vivências amplia significativamente as representações das crianças sobre as coisas e, talvez por isso, “trabalhar” com os meninos que a demonstração de gestos de afeto e carinho também são prazerosos para os homens não sendo exclusividades das mulheres pode se constituir em vivências

fundamentais para meninos e meninas e para o grupo de um modo geral no que concerne às relações de gênero.

Algumas experiências que Gerson narrou tiveram a contribuição de uma auxiliar que o ajudou em algumas tarefas rotineiras na instituição, mas ele também transpôs situações vividas como pai para o trabalho.

Mas para mim não foi muito difícil porque na época as minhas filhas tinham quase a mesma idade e o meu relacionamento em casa sempre foi muito assim de trabalhar com a criança. Gostava de dar banho, trocar fralda. Sempre trabalhei com isso. E nesta parte não foi tão difícil como eu imaginava. Porque em casa eu realmente gostava de fazer essas coisas, de participar. Eu acho que eu não senti justamente porque em casa eu trabalhava bem esta questão com os meus filhos. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Essa forma de viver a paternidade parece ter oferecido elementos para o professor encarar com mais tranquilidade sua atuação na creche sugerindo inclusive que sua experiência como pai lhe facultou algumas bases para a experiência docente com os/as pequenos/as. A relação pai/professor aparece aqui de forma articulada tal como Ongari e Molina (2003) assinalam sobre a experiência das educadoras com a maternidade denominando-a “dupla presença”. As educadoras reconhecem que a maternidade enriquece-as profissionalmente, da mesma forma como o professor reconheceu que sua experiência como pai proporcionou subsídios para a atuação docente.

[...] no início, realmente, para mim foi um desafio porque nunca tinha trabalhado em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, eu me sentia à vontade, pelo convívio que eu tinha em casa com meus filhos. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

No estudo efetuado por Niva (1998), vários homens descreveram aspectos de sua experiência como pai da qual lançavam mão quando atuavam na educação das crianças. Tais aspectos eram provenientes das experiências tidas com seus próprios pais ou de educar seus filhos e eles os acessavam quando necessário em momentos que exigia a tomada de decisões na instituição. Era evidente que essas lembranças ainda tinham influências em suas vidas como um “banco de conhecimentos” do qual era possível sacar algo quando estavam lidando com crianças pequenas. É importante

notar que, segundo a autora, em nenhum momento das entrevistas, ao longo da coleta de dados, os homens demonstraram qualquer consciência da importância dessas experiências anteriores no cuidado infantil como fator que configurava suas atuais convicções e posturas profissionais.

Diferentemente dos achados de Niva (1998), a lembrança do professor indicou que aqueles conhecimentos e experiências com suas filhas lhe ofereceriam um certo suporte para sua atuação na creche, embora fossem ainda insuficientes para dar conta do grupo de crianças. Ou seja, alguns conhecimentos obtidos no cuidado com suas filhas proporcionavam um apoio em termos dos saberes necessários para suas ações na creche no que diz respeito a algumas atividades realizadas individualmente com as crianças como o banho, a higiene e a troca de afetos. Eram as relações de trabalho com o grande grupo que constituíam dificuldades.

Uma coisa que foi mais difícil para mim foi a questão de trabalhar com 30, 40 crianças numa sala. Dar o atendimento para tanta criança ao mesmo tempo e com crianças que eram totalmente diferentes umas das outras. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Penso que este é um dos grandes desafios para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que as crianças têm direito a uma atenção mais individualizada, dadas suas características de dependência, em alguns momentos, há um grupo que está constituído por diferentes crianças. Como dar atenção individual e coletiva simultaneamente? Isso precisa ser aprendido e certamente não basta transpor linearmente os saberes contraídos no mundo doméstico para a creche, pois há muitas necessidades e características de meninos e meninas que extrapolam nossos saberes.

Quanto aos pais das crianças, diferentemente do que comumente se comentava a respeito de professores atuando na Educação Infantil, Gerson relatou que houve um interesse maior sobre o trabalho na creche não existindo resistência à sua presença. As próprias crianças comentavam em casa situações que vivenciavam na instituição, o que pode ter suscitado maior interesse das famílias. O professor lembrou que associado a sua figura diferenciada da maioria – mulher – estava presente uma maneira diferente de desenvolver o trabalho pedagógico.

[...] os pais, em depoimento nas reuniões, eles colocavam que sentiam um interesse maior das crianças em vir para a creche porque elas entendiam que era uma coisa diferente. Eu não sei se era por causa do meu modo de atuar. E eu quebrei um pouco daquela coisa muito tradicional. As professoras faziam aqueles planos de aula. O meu já era diferente. Trabalhava mais como se fossem meus filhos. Eu quebrei um pouco aquela rotina de trabalhinhos já prontinhos, aquelas coisas de mimeógrafo. Então eu trabalhava mais a criatividade das crianças e trabalhava mais o que elas queriam fazer. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Interessei-me por sua forma de pensar o planejamento. Ela parecia acusar um olhar de estranhamento ao que parece comum em algumas creches.

[...] geralmente eu olhava os planejamentos das outras professoras. Elas faziam, era grifado, era cheio de florzinha, pintadinho. Tu olhavas aquele caderninho era aquela coisa. E eu já não via muito assim. No início comecei a copiar o modelo. É, no início eu peguei para ver como era feito o planejamento. Depois com o passar do tempo eu vi que a criança não tinha muito interesse naquela coisa que já vinha pronta. Tinha que fazer um desenho já vinha do mimeógrafo para pintar. Então, eu achei que aquilo ali não era muito pedagógico porque eu entendia que essa parte pedagógica era mais de desenvolver o hábito da criança, a coordenação motora, a criatividade da criança. Eu achava que aquilo ali não seria o primordial... Eu entendia que era mais desenvolver a criatividade da criança em sala de aula e não trazer já uma coisa pronta para a criança fazer. Eu via que a maioria das professoras sempre tinha aquelas coisinhas, tudo bonitinho, tudo com florzinha. Acho que, eu, como homem não ia fazer assim no mesmo modelo. Com o passar do tempo eu abandonei um pouco aquilo. Lógico que a diretora passava nas reuniões pedagógicas uma linha pedagógica e a gente sempre tentava seguir aquela linha, mas eu não seguia aquela coisa muito tradicional. Trabalhava mais esta parte de criatividade mesmo. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Seu depoimento manifestou uma recusa em copiar um modelo de planejamento que, segundo sua forma de ver, expressava o “feminino”: “as florzinhas, tudo pintadinho”. Há evidências, no entanto, de uma sensibilidade quanto às necessidades das crianças que lhe possibilitaram uma visão crítica permitindo um distanciamento

entre aquilo que era proposto pelas professoras e o que, de fato, ele pensava que as crianças desejavam. A expressão “eu, como homem, não iria fazer no mesmo modelo” pode deixar dúvidas quanto ao que tal afirmação engendra. De um lado, uma recusa ao modelo vigente de feminilidade e, quem sabe, uma afirmação da masculinidade demarcada por ações como fazer diferente do daquela cultura instituída. De outro, uma clara noção de que o planejamento precisava conter outros elementos que incluíssem a capacidade de produção das crianças ou a criatividade, como Gerson afirmou.

É possível que este modelo de feminilidade expresso no planejamento mais atento à forma – as florzinhas e o colorido – que o professor questionava, conquanto ainda permaneça como prática nos dias atuais, foi passível de críticas e algumas superações na Educação Infantil. Ele engendra representações de masculino e feminino que estão fundadas numa imagem romantizada e culturalmente construída da feminilidade. Como decorrência desta imagem, na vida escolar os cadernos limpos, caprichados, coloridos e enfeitados são estereótipos representados pelo feminino ao qual os meninos resistem ou não se adequam (SILVA, 1999; WALKERDINE, 1998).

O depoimento do professor evidenciou uma certa resistência a este modelo de feminilidade, o que poderia demonstrar uma tentativa de afirmação da diferença na instituição ou um reforço a sua masculinidade. Entretanto, a resistência em aderir ao modelo vigente naquela cultura, na qual o planejamento era meramente um recurso burocrático, questionava a concepção de Educação Infantil ali vigente.

Eu trabalhava diferente com as crianças. Eu nunca me preocupei em fazer uma coisa num dia anterior para desenvolver no outro. Sempre procurei trabalhar esta questão da criatividade no momento. Se, de repente, a criança estava a fim de contar uma história ou conversar sobre um passeio, eu deixava. A maioria decidiu, a gente trabalhava nessa direção. No meu entendimento eu quebrei muito. Na época que eu fiquei lá eu quebrei muito essa coisa de planejamento bonitinho, com caderninho e florzinha para cá. Eram trabalhos muito prontos. Eu via passarem as coisas no mimeógrafo para as crianças pintarem e eu não achava essas coisas muito criativas. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Quando conseguiu se impor como professor, Gerson tecia críticas ao trabalho que comumente vinha sendo desenvolvido naquela instituição.

[...] *com o passar do tempo eu fui colocando para elas que aqueles planos que as professoras estavam fazendo, na minha maneira de pensar, não estavam sendo interessantes para as crianças. Não estava vendo que as crianças tivessem interesse naquilo. Coloquei para elas que eu ia tentar fazer uma coisa diferente, não seguir muito aquele padrão que era o estabelecido ali [...]* (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Esta atitude de fazer diferente do habitual trouxe algumas conseqüências para Gerson. Havia certas resistências às mudanças, então, era preciso colocar sob teste ou em dúvida a aplicabilidade das possíveis modificações. Assim, como considerado por outros professores, uma forma de testar a “competência” do docente é sua designação para aquela turma “barra pesada”. Na divisão dos grupos parece “sobrar” aquela considerada mais indisciplinada e isso levou-me a pensar que os professores “novatos” não têm direito de escolher a turma ou o grupo com quem querem ou desejam trabalhar e aqui o tema estende-se às professoras novatas também.

Parece que a capacidade de “dominar” turmas difíceis ajuda a legitimar o professor na instituição porque, de fato, ele resolve um problema: enfrenta e disciplina os “barra pesada”. Tardif (2002) descreve em sua pesquisa que as turmas denominadas “difíceis” são geralmente destinadas aos professores contratados a título precário ou contratados temporariamente. É possível uma espécie de analogia entre a chegada de professores nas creches e a pesquisa de Tardif acerca dos professores contratados temporariamente e ela se resume naquele pensamento que aposta na desistência. De antemão, as representações que emanaram sobre os professores eram as de que eles estavam temporariamente naquele lugar e brevemente abandonariam a profissão porque não dariam conta de realizar seus atributos em função de sua falta de experiência ou jeito com as crianças.

A reflexão que Gerson empreende sobre esse momento é bastante interessante porque inverte a visão que genericamente está presente na cultura da creche.

Então sobrou uma turma. A que sobrou na visão delas era a turma da pesada. Achei interessante porque peguei uma turma considerada mais exaltada e com o tempo fui trabalhando e chegou o momento que as outras professoras questionavam: como é

que tu consegues ficar numa sala com esse pessoal? (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Havia na creche um sistema de rodízio e uma professora mais antiga assumiu o mesmo grupo após a passagem deste professor. Gerson relatou que [...] *teve um momento que houve um rodízio e eu troquei de turma e uma professora experiente pegou esse grupo que eu tinha trabalhado. Aí num dia de reunião essa professora veio colocando que não agüentava mais o grupo e que não sabia o que é que eu tinha feito que eles não respeitavam ela. Na época eu coloquei que, de repente, o problema não era os alunos. O problema poderia estar nela, na maneira como ela estava conduzindo o trabalho com aquele grupo. Quando eu trabalhei com essa turma eu não tive problema. Na época houve uma discussão porque eu estava questionando o trabalho dela. Ela achava que eu não tinha condições de estar ali, naquele momento, eu era novo na área e questionando porque ela já era professora há muito tempo. Como é que eu poderia dizer que era ela que estava com problema e não as crianças?* (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

A questão central é que, mesmo com pequena experiência no magistério, o professor tentou pensar o trabalho docente na contramão da cultura e dos preceitos já estabelecidos pela instituição e, por isso, nem sempre sua visão coadunava com a da maioria de mulheres. Isso pode ter causado seu isolamento do coletivo como efeito de sua não aprovação no *Ritual de Passagem*.

Em algumas ocasiões a gente trabalhava esta questão dos alunos que elas consideravam problemáticos. E eu na verdade em alguns casos já via o contrário. Eu via que faltava era justamente tu te colocar no mundo deles e aí sim tirar as tuas conclusões. Eu sempre via que tu tens que às vezes é te pôr no lugar da criança para ver qual é a necessidade dela. Tanto meninas quanto meninos de outras turmas e muitos deles eram os problemáticos na visão das professoras, durante os momentos de recreio, sempre procuravam vir brincar comigo. Acredito que... porque é outro tipo de conversa, não sei, acredito eu. (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

O professor expressou diferenças em relação à idéia do que significava o “aluno-problema” na Educação Infantil, relacionado com a representação de autoridade. Assumir uma postura de autoridade é uma cobrança permanente dirigida

pelas profissionais aos docentes no interior da creche. As professoras justificam que é importante o professor porque ele pode ajudar nesse aspecto. A visão, de certa maneira, reproduz o modelo instituído do homem autoritário e disciplinador. Se ele não cumpre o preceito é porque algo está errado. Assim como Ernani, Gerson pensava que o problema não era os chamados “bagunceiros” e, sim, as crianças quietas demais. *Eu achava diferente. Aquele que era o mais bagunceiro era o que, geralmente, tinha um melhor relacionamento. Aquela criança mais parada que, geralmente, as pessoas acham que aquela é que é a mais boazinha, não chora, não fala é quem mais precisa de atenção. As que precisavam de mais atenção eram justamente aquelas crianças mais paradas.* (GERSON, PROFESSOR DESISTENTE).

Sem dúvida, estava presente na narrativa anterior uma determinada concepção de infância e de criança que precisa ainda ser problematizada nas instituições. Quando o professor afirmou que os/as mais quietos/as ou parados/as são aqueles/as que necessitavam de mais atenção, estava declarando sua inconformidade com o silêncio da linguagem ou dos corpos – comportamento tão elogiado por outros/as. Tal declaração do docente demarca uma diferença que, quando amplamente discutida, pode colocar em xeque representações, crenças e comportamentos estigmatizantes inclusive no que concerne ao gênero

4.3.2 Características de Dilnei

Dilnei, 45 anos, nasceu em um município próximo a Florianópolis e é o filho intermediário entre três irmãos. Da mesma forma que a maioria dos professores pesquisados, não se identificou quanto à raça. Sua mãe não completou o Segundo Grau e o pai tem o Primeiro Grau completo. A mãe, além das tarefas como dona-de-casa, trabalhava como costureira e o pai como caminhoneiro.

Dilnei não se enquadrou em nenhum dos estados civis descritos no questionário (solteiro, casado, separado, divorciado, viúvo) e sugeriu-me que colocasse a opção “outras”. Possui dois filhos, um deles com 23 anos e o outro com 20 anos de idade.

O professor estudou o Primeiro e o Segundo Graus em escolas públicas no interior do estado, e no Segundo Grau concluiu o Magistério. Coursou Pedagogia em

uma universidade pública como sua segunda opção (a primeira era Administração). Cursar Pedagogia apresentava a vantagem de que as aulas aconteciam no período noturno e, como ele precisava trabalhar, era o curso que mais se adequava. Concluiu seu curso superior no início dos anos 80 e fez uma especialização em Educação Pré-escolar para atuar nesta área.

Trabalhou durante três anos como professor no Ensino Fundamental e foi chamado para atuar com a equipe técnica central no órgão central da administração. Dilnei afirmou em sua entrevista que gostava de ver o trabalho feito com crianças. Ele desenvolvia uma espécie de supervisão pedagógica em várias unidades da rede, mas declarou não ter habilidade para trabalhar diretamente com as crianças na condição de professor.

Um aspecto bastante interessante diz respeito à representação de “professor-problema” que o mesmo possuía quando de sua passagem como docente no Ensino Fundamental. Da mesma forma que Gerson e os outros pesquisados, Dilnei relatou que havia um certo controle exercido pelas professoras sobre a maneira como o mesmo atuava com as crianças. E, fazendo um paralelo com a Educação Infantil, critica a centralização do trabalho pedagógico a partir da autoridade das professoras que, segundo ele, gostariam que todas as crianças mantivessem a atenção voltadas para elas.

[...] quando eu trabalhava, eu pouco desenvolvia atividades com a turma toda ao mesmo tempo. Eu sofria sérias reclamações da secretaria. Eu era um professor-problema. Fui um professor-problema por que? Porque eu não tinha um trabalho assim, com todas as crianças. Eu era um professor anarquista. Por que? Eu não tinha a necessidade da criança estar sempre comigo. Eu quero que a criança desenvolva a atividade que foi prometida, que foi discutida para fazer. E hoje na educação infantil é a mesma coisa. (DILNEI, PROFESSOR DESISTENTE).

Contemporâneos na Educação Infantil, Gerson e Dilnei, segundo esse último, trocavam idéias à época em que desenvolviam suas atividades sobre a questão do “domínio” do grupo. Dilnei dizia querer fazer um trabalho diferenciado no Ensino Fundamental oferecendo mais liberdade às crianças, enquanto Gerson tentava o mesmo na Educação Infantil. Dilnei relatou que os dois eram conhecidos como os

“professores-problema” porque, segundo as professoras, não “dominavam” as crianças.

Ambos os docentes apresentaram algumas semelhanças em suas representações quanto ao trabalho que empreenderam na condição de professores. Mesmo que em áreas diferentes – um na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental – elaboraram alguns paralelos com a educação das crianças pequenas. Dentre essas elaborações, ficou evidente que o controle, domínio e a disciplinarização das crianças, a atenção de todos voltadas ao mesmo tempo para a figura do/a professor/a, é algo ainda extremamente valorizado pelas profissionais de maneira geral.

Quando o docente se propõe a elaborar um trabalho em que a “disciplina”, como sinônimo de controle corporal, é dinamizada de maneira diferenciada das relações baseadas no autoritarismo, esse professor passa a ser estigmatizado na instituição e sua “competência profissional” questionada. Isso demonstra que o “controle e o disciplinamento” são aspectos extremamente importantes da cultura institucional e aqueles que não se enquadram são considerados “professores moles”. Mesmo que esses professores não tivessem como projeto seguir carreira no magistério, e utilizaram-na como forma de ascensão funcional, a imagem que tem alguns de seus colegas atuantes no magistério é a de que eles desistiram da profissão, algo como se seu projeto inicial tivesse “falhado” ou não tivessem conseguido concretizá-lo.

Uma outra argumentação possível para compreender a desistência desses docentes insere-se no discurso acerca da masculinidade diretamente associada ao sistema capitalista. No Brasil, Nolasco (1995, p. 50) defende que o trabalho apresenta-se como ambíguo na construção da masculinidade: ao mesmo tempo que a constrói, a fragiliza.

O trabalho e o desempenho sexual funcionam como as principais referências para a construção do modelo de comportamento dos homens. Desde cedo, os meninos crescem assimilando a idéia de que, com o trabalho, serão reconhecidos como homens.

Esse autor afirma que o trabalho se coloca na linha divisória entre a vida pública e a privada, definindo-a. O trabalho propicia a saída dos homens do seio da família viabilizando a independência e o capitalismo procura convencê-los de que tal

atividade fará com que atendam às exigências do modelo de masculinidade vigente. Nesse aspecto, vale a pena investir no estudo também considerando a perspectiva de classe porque certamente os valores, modelos, imagens e experiências vividas por homens provenientes de diferentes camadas da população determinam formas de ver e viver a masculinidade igualmente distintas. A masculinidade para Kaufman (1999, p. 5, tradução nossa) “é uma questão de poder e controle, não ser poderoso significa não ser homem.” Portanto, para esse autor, muitas das significações que associamos à masculinidade se circunscrevem à capacidade de alguns homens exercerem poder e controle sobre outros homens, mulheres e crianças em diferentes espaços sociais. Como decorrência da incorporação das formas hegemônicas de masculinidade, os homens suprimem de suas possibilidades de experiência uma série de emoções e o prazer que envolve o cuidado com os outros, a empatia e a compaixão porque esses são sentimentos incompatíveis com o poder masculino. Esses seriam sentimentos próximos ou restritos à feminilidade e supostamente ausentes ou avessos à masculinidade.

Em síntese, com Kaufman (1999) é possível apreender que as masculinidades são fenômenos contraditórios porque ensejam não somente as características dos homens. É possível falar de uma feminilidade nos homens e de uma masculinidade nas mulheres e essa compreensão contempla a dinâmica do gênero. No entanto, isso pode não ter satisfeito completamente esses docentes que optaram por ocupar outros cargos nos quais a função “garantiria” sua masculinidade. Ou seja, talvez fosse mais cômodo não arriscar. Os novos cargos assumidos representavam algum poder e prestígio pelo caráter generificado das funções então ocupadas e definidas culturalmente como “masculinas”. Um deles na coordenação e o outro no setor financeiro.

5 NÃO BASTA SER MULHER... NÃO BASTA GOSTAR DE CRIANÇAS...

5.1 “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil.

O objetivo central deste capítulo é situar e problematizar o debate que a área vem acumulando em torno do cuidado/educação⁴³. Para tal, e como em momentos anteriores, utilizo-me da categoria “relações de gênero” como norteadora das análises considerando que o cuidado e a educação das crianças pequenas têm sido difundidos como uma prerrogativa das mulheres. Isto porque convivemos ou com concepções mais ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade, ou, mesmo, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como “trabalho feminino” – conquista histórica das mulheres.

Os intensos debates e movimentos organizados, especialmente na década de 80 do século XX⁴⁴, de certa maneira, culminaram com a publicação da *Política de Educação Infantil*, divulgada pelo MEC em 1993 (BRASIL, 1993). Tal documento foi bastante difundido na área ou, pelo menos, apropriado como discurso por seus/as profissionais. Por esses debates, cuidado/educação tornou-se um princípio indissociável que deveria nortear o trabalho pedagógico nas instituições voltadas para as crianças de zero a seis anos.

Nesta direção, problematizar o cuidado/educação diz respeito a analisar a *dimensão especificamente pedagógica* do trabalho docente na educação de zero a seis anos, o que está em consonância com os objetivos desse estudo.

O binômio que, a partir dos anos de 1990, além de ser reconhecido como objetivo da Educação Infantil foi tomado como justificativa da especificidade desse campo em relação ao Ensino Fundamental (KRAMER, 2003) tornou-se uma das categorias centrais dessa pesquisa por duas razões: primeiramente porque a análise da produção teórica e dos discursos dos/as profissionais evidenciou as ambigüidades que

⁴³ Esta grafia, que vem sendo utilizada mais recentemente em alguns trabalhos em lugar de “cuidado e educação” ou “cuidado-educação”, será adotada ao longo do texto nos momentos em que for coerente com o enfoque dado.

⁴⁴ O livro de Campos e Ferreira (1992), aponta dados desse processo

o binômio encerrava quanto às (in)definições do que seria, de fato, cuidado e educação no contexto da Educação Infantil. A segunda razão referia-se ao fato de que o cuidado e a educação das crianças pequenas tem sido, em nossa cultura, atribuído às ações cuja responsabilidade recaem predominantemente sobre as mulheres indicando que seu estudo exige análises de gênero.

Busquei, então, problematizar este princípio que parece ter sido, em alguma medida, naturalizado pela área tentando captar elementos para compreender sua complexidade do ponto de vista da produção teórica, dos discursos enunciados e das práticas cotidianas observadas nas creches, articulando as relações possíveis entre o masculino e o feminino. O aporte utilizado foram algumas pesquisas no campo do gênero e da teoria feminista além, é claro, de trabalhos elaborados no campo da educação e da Educação Infantil.

Preocupe-me em investigar como o cuidado era concebido quando professores atuavam em creches. Pensando nos significados da educação das crianças pequenas, busquei compreender conceitos e discursos sobre o “cuidado” correndo os riscos de retomar o “fantasma”⁴⁵ que o termo ainda encerrava. Para compreendê-lo tentei verificar em que medida “cuidado” como prática sócio-cultural e, no caso desse estudo, desenvolvida por homens e mulheres em creches, possibilitava avançar em relação às ambigüidades presentes nas expressões cuidado-e-educação, cuidado-educação ou cuidado/educação, grafias que vêm sendo usadas por diversos autores e autoras com significados semelhantes.

Logo no início da investigação percebi uma forte rejeição ou resistência da parte das profissionais e dos professores quanto ao vocábulo “cuidar” quando o mesmo era verbalizado dissociado do educar. Havia uma nítida intenção de justificar a todo o momento que “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos”. Maistro (1997) e Nascimento (2002) também encontraram a mesma rejeição ao termo cuidar entre profissionais de Educação Infantil.

⁴⁵ De acordo com Ferreira (1988) o vocábulo “fantasma” refere-se tanto à imagem ilusória como a uma visão medonha, apavorante. Nesse caso, poderia ser utilizado como metáfora numa articulação psicanalítica, ou seja, aquilo que não está presente no real, mas se faz presente simbolicamente.

Um dos professores participantes desta pesquisa evidenciava, em parte, tal sentimento que é um tanto comum nos que atuam na Educação Infantil.

Quando os pais dizem que nós cuidamos os filhos deles, eu falo: Não, eu não cuido, a gente educa, a gente trabalha com as crianças. A gente fica ajudando elas a se desenvolverem. Não é só cuidar. Tem, tem toda a parte de cuidar que você tem que ensinar a comer, você tem que ensinar quando vai no banheiro, você tem que ter condição de ver se está com algum tipo de doença ou se a criança não está bem hoje. A gente cuida e educa ao mesmo tempo, mesmo porque os dois estão super ligados. (JOÃO, PROFESSOR).

Como é possível perceber, e isso foi sendo observado ao longo do trabalho, apesar da divulgação do binômio cuidado/educação ter obtido, inclusive, uma nova grafia em face da intensificação do debate acerca da sua indissociabilidade, ainda permanecem algumas ambigüidades expressas no discurso acerca dos cuidados com as crianças pequenas, especialmente aqueles considerados como “corporais”. Quando o professor acima citado afirmava que havia cuidado na Educação Infantil, ele referia-se a hábitos concernentes à alimentação, à higiene necessária quando as crianças vão ao banheiro, por exemplo, e dados sobre sua saúde, todos relacionados ao corpo dos meninos e meninas.

Tristão (2004, p. 156), baseada em Maranhão (2001), indica que

[...] uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é a sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida [...]

De fato, o que é possível aprofundar são as intenções, os sentimentos e os significados do cuidar. No entanto, continuar negando que há uma dimensão que é corporal na educação dos/as pequeninhos/as significa negar a totalidade do humano e reiterar a velha dicotomia corpo e mente. Esta, sim, constitutiva de uma visão de mundo e de homem/mulher reducionista e binária. Assim, as sucessivas negações que presenciei em diferentes lugares e de diferentes profissionais desconsiderando que cuidar era uma de suas atribuições na creche, levou-me a perceber o cuidado como um

“fantasma” instigando minha curiosidade acerca do cuidado na Educação de zero a seis anos.

Esses fantasmas se materializavam na fala de algumas diretoras que diziam que precisavam convencer os/as profissionais de que eles “professores/as também cuidam”. Ou melhor, o que as diretoras queriam dizer com isso é que professoras também precisavam dar atenção ao corpo e se preocupar com a higiene e a alimentação entre outros aspectos e não somente as auxiliares que, historicamente, eram as responsáveis pelos cuidados corporais ou pelo trabalho socialmente desvalorizado.

[...] a gente passou por uma fase e eu vivi isso aqui dentro. Imagina se eu vou cuidar de alguma coisa se eu sou a professora da sala. Quem vai cuidar é a auxiliar. E se resgatou essa discussão de que cuidar também fazia parte e não tem como não fazer.
(LIA, DIRETORA).

Acompanhando o esforço que a área vem fazendo no sentido de delimitar as especificidades que dizem respeito ao papel da Educação Infantil em relação à escola e, também, do papel do/a professor/a que atua nesta área, diferenciando-o em alguns aspectos do docente que atua no Ensino Fundamental, penso que não é possível fazê-lo deixando secundarizado tal tema. Como indicam Mantovani e Perani (1999), o/a educador/a da primeira infância é uma profissão em construção. Cabe, então, compreender o que significa cuidar/educar como princípio indissociável e especificidade da Educação Infantil.

Impulsionados pelos movimentos sociais e pelas pesquisas acadêmicas, muitos foram os desafios que os anos de 1980 e 1990 impuseram sobre as políticas públicas para a Educação de zero a seis anos, para a formação de profissionais e para o conhecimento que temos das crianças como cidadãs de direitos, demandando elaborações que ampliavam o conhecimento desse campo. No entanto, como ressaltai, muitas dessas demandas, apesar de terem obtido um significativo avanço, ainda não se encontram completamente esclarecidas na área o que remete-nos a novas intervenções e elaborações pautadas, em muitos casos, por “antigos/novos” problemas.

5.2 Focando o debate brasileiro

O debate acerca da articulação, dos significados e do papel do cuidar/educar como uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico na Educação Infantil ou mesmo como “natureza da educação de zero a seis anos” (NASCIMENTO, 2002) toma corpo nos anos de 1990, especialmente pela política implantada pelo Ministério da Educação, durante a gestão de Ângela Barreto na Coordenação de Educação Infantil.

No mencionado documento *Política de Educação Infantil* (BRASIL, 1993) encontra-se, possivelmente pela primeira vez, a referência às dimensões do cuidado e educação como definidora das ações nas creches e pré-escolas. A partir dessa política, a Educação Infantil deveria assumir uma dupla função: cuidar e educar as crianças pequenas. Porém, caberia esclarecer que, da forma como compreendo, “cuidado/educação” não significava apenas a justaposição de dois vocábulos, mas representava, de certa maneira, uma parte significativa da história da Educação Infantil no Brasil.

Estava colocada uma discussão que se materializava como política pelo MEC, estimulada em parte pela produção teórica na área que criticava a função da pré-escola como preparatória para a escola e a creche como simples lugar de “guarda”. Essa produção visava, sobretudo, a superação da tradição assistencialista que, no Brasil, a creche historicamente incorporou – voltada para as crianças provenientes das classes populares – enquanto a pré-escola – voltada para as crianças de camadas médias – possuiria uma tradição mais “pedagógica”. Superar essa distinção de classe era uma das possibilidades que o cuidado/educação como binômio indissociável e princípio da Educação Infantil trazia implícito.

Na busca pelo histórico das funções de educar e cuidar na Educação Infantil, Montenegro (2001) descreveu que o termo “guarda” era largamente utilizado na década de 1980 em documentos oficiais, nas políticas educacionais e nos textos acadêmicos. A partir da promulgação do Estatuto da criança e do Adolescente, o vocábulo “guarda” vai sendo substituído por cuidado e, mais tarde, nos anos de 1990, o cuidar passa a ser associado com o educar.

Na proposição de Rosemberg (2001, p. 35) quando o cuidado substituiu a guarda na Educação Infantil, passou a designar novas funções para a educadora e um objetivo para a creche que apresentou alguns sentidos como:

- a) proteção física da criança;
- b) serviço complementar à família e
- c) atenção à individualidade.

Assim, quando o cuidado é utilizado com o sentido de guarda, está mais próximo das duas primeiras acepções: higiene, proteção e cuidado familiar. A terceira acepção indica que é preciso dar atenção às necessidades não só físicas, mas emocionais respeitando as diferenças individuais.

Também tentando desenhar o panorama histórico em que o tema se insere, não é possível esquecer que a Constituição de 1988, ao integrar a Educação Infantil como a primeira etapa do ciclo básico, trazendo-a para o campo da educação e deslocando-a do campo da assistência, produziu um movimento o qual levava a pensar que tal alocação provocaria a substituição de sua histórica visão assistencialista, especialmente no que diz respeito à educação das crianças de zero a três anos. Por um momento parecia que os problemas se resolveriam em um curto espaço de tempo: a “educação” passava a ser a redentora dos malefícios, estigmas e preconceitos causados pela história da creche em nosso país (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 206). Em síntese, pensava-se em substituir *assistência* por *educação* tirando do foco a necessidade que as crianças pequenas têm, por sua dependência, de receber cuidado e assistência, tornando central a “intencionalidade educativa” das ações. O autor assinala que,

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

cuidados, seja na educação dadas às crianças pobres. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.206).

Kuhlmann Júnior (1998, p. 206) complementa dizendo que a “polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa” como se ambas fossem incompatíveis ou uma excluísse a outra. O autor levanta as seguintes questões, pertinentes para compreender mais bem o movimento que se desenhava e a força do debate que se colocava:

- a educação não é o contrário de assistência;
- a educação de baixa qualidade esteve voltada para as crianças pobres e isso precisa ser superado;
- no cotidiano das instituições as ações são sempre educativas, sejam elas boas ou más;
- a educação das crianças pequenas envolve sempre cuidado e, por tal razão, as instituições de Educação Infantil têm o papel de cuidar e educar⁴⁶.

No âmbito desses embates o cuidado incluiria as atividades associadas com a proteção e satisfação das necessidades básicas dos/as pequenos/as como alimentação, limpeza, troca, proteção, consolo, afetividade, mas de forma integrada ao educar (CAMPOS, 1994). Essa era uma tentativa de ultrapassar a visão de cuidado associada unicamente à assistência relacionada às satisfações mais imediatas da criança situadas na esfera dos cuidados com o corpo como a troca de fraldas, alimentação e higiene.

Tomando tais elaborações evidenciava-se, naquele momento, a insuficiência de um vocabulário que expressasse a necessária “indissociabilidade” entre cuidar e educar. Uma das alternativas foi importar dos EUA uma expressão que aparentemente resolveria o problema da suposta dicotomia entre os termos e as concepções. *Educare* foi um vocábulo que circulou no campo acadêmico da Educação Infantil brasileira

⁴⁶Em contraposição à visão da indissociabilidade chega até nós, mais recentemente, a tradução de um artigo de Zabalza (2003, p. 15) registrando que “cuidar” de crianças é bem diferente de “educá-las”. O argumento do qual o autor lança mão para fundamentar tal afirmação é o seguinte: “os cuidados são mais ‘indefinidos’ e abertos. A orientação ‘educativa’ mais restrita e comprometida e, em geral, concretiza-se no currículo (que especifica os âmbitos a serem trabalhados, as orientações metodológicas, os sistemas de observação etc.), cujo sentido é refletir o direito à educação que cada país reconhece às suas crianças pequenas”. No mesmo texto o autor salienta que a controvérsia intrínseca ao tema permanece viva no contexto internacional, ou seja, em muitos outros países e, de acordo com seus processos históricos e contextos socioculturais, ainda permanecem conflitos de algum modo similares aos existentes em nosso país.

especialmente após a publicação da coletânea *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*, organizada por Rosemberg (1994), tornando-se popularizada após a divulgação do texto *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b) – publicado pelo MEC no mesmo ano, fartamente distribuído para instituições e profissionais – o qual incluía o debate especialmente pelo artigo de Campos (1994). O vocábulo *educare* chegava até nós por Rosemberg (1994, p. 62) quando relatou os programas de Educação Infantil nos EUA (ROSEMBERG, 1994). Esta autora, resgatando as formulações da psicóloga norte-americana Caldwell (1993), afirmava que essa expressão associava “lindamente cuidar e educar”. O *educare* em sua gênese norte-americana⁴⁷ era inventado como uma possível solução para tal contexto que buscava integrar as diferentes modalidades de educação da primeira infância.

Educare, de acordo com Haddad (1996), era expressão da luta de Caldwell pela integração, nos EUA, dos serviços de “cuidado infantil” e “educação pré-escolar”⁴⁸, o que resultaria num modelo unificado e ampliaria o cuidado na família. Assim como em vários países, dentre eles, Nova Zelândia e África do Sul, *educare* “expressa a íntima conexão dos conceitos de educar e cuidar necessários a uma política nacional para a infância.” (HADDAD, 1996, p. 41).

Na transposição de *educare* para o Brasil e, em sua tradução como cuidar/educar na condição de política e princípio da Educação de zero a seis anos, estava implícita a idéia de que todas as crianças precisavam de cuidado e não somente as mais pobres, o que não diminuía o estigma e o preconceito imposto a elas. Da mesma forma, o “sentido educativo-pedagógico” precisaria ser ampliado para meninos e meninas de todas as camadas sociais e não somente para aquelas que freqüentavam a “pré-escola” enquadradas como pertencentes às “camadas médias”. O simples fato das

⁴⁷ Vital Didonet, mediante informação pessoal, afirmou ter ouvido a expressão há aproximadamente 12 a 14 anos em uma palestra sobre a educação infantil na África do Sul apresentada pela Dra. Mapisto Malepa – vice-presidente da OMEP – para a África. A Dra. Mapisto explicou que usavam esse termo *educare* para expressar a inseparabilidade entre educação – *education* – e cuidado – *care*. Em um artigo recente intitulado “Não há educação sem cuidado” (DIDONET, 2003), o autor também apontou referências sobre a expressão.

⁴⁸ Nos EUA havia uma clara distinção entre os programas de pré-escolar. De um lado, uma concepção mais próxima de um serviço educacional destinado à classe média e alta tendo como atores principais as crianças, seu financiamento era privado e o atendimento em um turno de trabalho. Já os programas de cuidado diário possuíam uma concepção geral de serviço de assistência e/ou bem-estar social com o objetivo de atender crianças provenientes de camadas economicamente desfavorecidas, com financiamento público e atendimento em período integral (HADDAD, 1996).

políticas designarem o cuidado e a educação como algo a que todas as crianças, independentemente de classe social, necessitavam não resolvia a questão de fundo que era mais estrutural do que discursiva.

Montenegro (2001) apontou que, mesmo quando da introdução do novo termo no Brasil, ainda não havia uma definição de cuidado que permitisse, de fato, compreender a complexidade das “novas” funções que deveriam ser assumidas a partir de então pela creche e pré-escola. Ou seja, o cuidado ainda era uma expressão vazia de significados para a área, um fantasma, como registrei.

Atualmente, e ampliando ainda mais o debate acerca do tema Kramer (2003), ao buscar a origem dos termos cuidado e educação na Língua Portuguesa, assinala que o cuidado, em inglês *care*, que corresponde a cuidar aparece sob duas formas: *to take care* significa cuidar e *to care for* que significa pensar. Além disso, o vocábulo educar possui sua origem no latim *educare* e cuidar origina-se do termo latino *cogitare* que corresponde a pensar. Para essa autora a associação feita no Brasil dos dois termos constituiu-se em uma tautologia porque o significado mais amplo do vocábulo educação inclui o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais dos seres humanos em geral.

Do ponto de vista da pesquisa feminista, Thomas (1993, p. 650) argumentou sobre a inconsistência do significado de cuidado com base nas contribuições da pesquisadora norueguesa Hilda Vê. Essa autora distingue o cuidado como atividade de trabalho e o cuidado como sentimento. “Cuidar de” implica em cuidar de alguém, executar o trabalho de cuidar, enquanto um sentimento significaria importar-se com alguém, ter sentimentos de “cuidado”. Um dos aspectos bastante relevantes na pesquisa de Thomas (1993, p. 650, tradução nossa) diz respeito à afirmação de que “cuidado em si, não é uma categoria teórica, mas uma categoria empírica que requer análise em relação a outras categorias teóricas.”

Nesse rol de indefinições acerca dos significados do “cuidado”, a história da creche e da pré-escola no Brasil e a pesquisa das práticas existentes no cotidiano das instituições são fundamentais para que seja possível compreender os impasses ainda vigentes. O que é razoável antecipar é que pautada em afirmações como “todo cuidado implica educação” ou “nós não cuidamos, nós educamos” – que parecem obter um

certo consenso entre os/as profissionais na Educação de zero a seis anos – o objetivo do item que segue é o de compreender o que significa “cuidar” com o objetivo de ampliar o debate ou de colocar perguntas acerca da “educação das crianças pequenas” e da “formação das profissionais que atuam na Educação Infantil”.

5.3 Algumas bases para a discussão

A influência do higienismo na história da constituição da nação brasileira e por conseqüência na história da educação⁴⁹ é algo bastante estudado e, evidentemente, não passa imune à história da educação de zero a seis anos. Vivemos em um país com longa tradição de escravidão⁵⁰ e que foi também colônia de exploração recebendo, do exterior, uma mescla de homens e mulheres de diferentes raças, etnias, religiões e culturas que para cá vieram como força de trabalho, seja como escravos ou imigrantes. Ademais, havia uma diversidade de culturas nativas presentes nas centenas de nações indígenas que aqui habitavam quando da chegada dos povos colonizadores provenientes da Europa, formando uma nação tão diversa quanto complexa do ponto de vista sociocultural.

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

⁴⁹ O artigo de Carvalho (1997), e o texto de Jurandir Freire Costa, *Ordem médica e norma familiar*, discorrem acerca dessa temática.

⁵⁰ Kramer (2003, p.78) também corrobora esse pensamento quando afirma “ousar dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade –, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais.”

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

No bojo dessas desigualdades, o trabalho empreendido por mulheres⁵¹ escravas ou suas descendentes estava determinado por tais diferenças. Mulheres negras e suas descendentes com baixa ou nenhuma escolarização possuíam – e ainda possuem – poucas chances de trabalho restando-lhes o cuidado das casas ou dos/as filhos/as da classe economicamente privilegiada. As atuais empregadas domésticas e babás, além de outras profissões socialmente desvalorizadas e categorizadas como “femininas”, têm origem nesses meandros da história brasileira e a creche, em nosso país, está atravessada por essas determinações. Isso é válido não somente em relação às crianças que as freqüentam, mas para as profissionais que lá trabalham.

A consciência que a área possui da necessidade de empreender ações e políticas que visem à qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais fica, muitas vezes, prejudicada pela visão comum de que para “cuidar de crianças”, assim como o faziam as escravas, não é preciso formação. Basta gostar de crianças, ter jeito e vocação desconhecendo-se que tais critérios também são construções socioculturais que trazem conseqüências sérias para a profissão.

Portanto, quando me refiro à díade cuidado/educação na Educação Infantil tomo em conta esses matizes porque, como afirmei, tal expressão, no Brasil, carrega as marcas de políticas compensatórias à pobreza produzidas em bases marcadamente higienistas e, por que não dizer, de cunho eugenistas muitas delas. Não é possível apagar do imaginário nacional a herança deixada pelos processos de colonização e pela escravidão refletida, dentre outros aspectos, na desvalorização de determinados tipos de trabalho.

Cabe o alerta de Maranhão (2000) de que a crítica ao modelo higienista contribuiu para alguns avanços relacionados à legislação e aos programas voltados para a infância. Porém, criou alguns equívocos no que diz respeito aos cuidados com a

⁵¹ Cf. para uma compreensão mais profunda deste tema: BRUSCHINI E LOMBARDI (2000); PAULILO (1987 p. 64-71). Cf. também textos que compõem a coletânea organizada por BRUSCHINI E UNBEHAUN (2002).

saúde. A autora relata que em determinados momentos toda e qualquer atividade ligada ao cuidado era vista como resquícios do higienismo ou algo que era da competência dos serviços de saúde e, portanto, distante do papel da creche. Muitos dos impasses e conflitos que conhecemos acerca das relações creche-família, e que se referem ao cuidado e educação das crianças pequenas, relacionam-se às inúmeras indefinições quanto à questão da responsabilidade sobre os cuidados com os/as pequeninhos/as. Cerisara (1997) questiona: quem deve “cuidar”, afinal, o Estado, a família ou a creche? E, no caso de que a creche tenha algum tipo de responsabilidade, por quem e como os cuidados devem ser empreendidos?

Além disso, o cuidado, ao ser caracterizado como uma das funções da Educação Infantil (MACHADO, 2000), teve também como objetivo uma espécie de distanciamento em relação ao Ensino Fundamental⁵². Ou seja, uma das funções atribuídas ao cuidado quando integrado à educação era promover a especificidade do “zero a seis”⁵³ diferenciando o que era peculiar da Educação Infantil do que era característico do Ensino Fundamental porque as crianças pequenas eram ainda dependentes dos adultos. Essa tese, mais recentemente, é refutada pela pesquisadora Carvalho (1999) que apontou aspectos da presença do cuidado como uma dimensão importante e presente também no Ensino Fundamental. A autora observou que, muitas vezes, os/as docentes não reconhecem os aspectos extracognitivos da relação escolar, embora práticas de cuidado se façam presentes e sejam necessárias. Nessa direção, o “cuidado” não seria somente uma especificidade da Educação Infantil, demandando novas investigações e formulações quanto a esse aspecto.

Nesse ponto, em consonância com as colocações anteriores, compartilho do questionamento levantado por Kramer (2003, p.77) quando pergunta: “cuidar é específico da Educação Infantil ou ‘cuida-se sempre’ não só na Educação Infantil, mas inclusive na Universidade?”

O que percebo é que os discursos sobre cuidado tomados isoladamente são amplamente rechaçados pela área. Os vínculos da história da Educação Infantil com a

⁵² Carvalho (1999) elaborou um argumento diferenciado desse dando visibilidade às práticas de cuidado nas primeiras séries do Ensino Fundamental, embora, como constatou, tais práticas ainda não possuam legitimidade profissional e careçam de pesquisas.

⁵³ Expressão utilizada como sinônimo de Educação Infantil ou de Educação de zero a seis anos.

guarda e a assistência e com a forma específica como se constituiu a nação brasileira borram e obscurecem o termo e as significações dele procedentes fazem com que pouco ou nada se debata ao longo dos cursos de formação de professores e professoras, em eventos acadêmicos e mesmo nas pesquisas. Parece que o cuidado virou tabu não pelo caráter sagrado que agrega – aquele do valor ético universal de que devemos cuidar de todos os seres humanos objetivando a valorização e a sobrevivência da “humanidade” –, mas talvez por seu caráter profano – ligado ao corpo e à afetividade. Portanto, aliado do debate tornou-se mal visto, mal utilizado, mal falado, esquecido, conquanto as práticas de cuidado existam em diferentes espaços sociais.

Seria interessante compreender mais profundamente o *por quê* de tantas negações, indefinições e ambigüidades quanto ao termo e suas significações tomando como insuficiente a explicação de que o cuidado associado à educação contribuiria para a compreensão de que era preciso investir no trabalho educacional-pedagógico voltado para as crianças de todas as classes sociais. Será que a simples associação dos termos garante o direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade? Ou a associação dos termos ajudou aparentemente a delinear a especificidade da Educação Infantil, mas em contrapartida escondeu algumas questões para as quais ainda não temos as respostas? É possível estabelecer um conceito de cuidado? Até que ponto ele é uma prerrogativa das mulheres?

Em seu estudo sobre a noção de cuidado junto a docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental, Carvalho (1999, p. 51) percebeu dificuldade quanto a sua compreensão dada a multiplicidade de significados que derivam de marcos teóricos e campos profissionais diferenciados. A Enfermagem, a Filosofia, a Educação Infantil, a Assistência Social, a Psicologia, a Sociologia do Trabalho e outras têm dedicado atenção ao cuidado que geralmente estão relacionados com a prestação de serviços. O termo também pode ser empregado como “empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade”. Além desses significados, “cuidado” pode ser entendido “como fonte de superexploração, ora como amor; enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo central da subordinação das mulheres” (CARVALHO, 1999, p. 51).

Procurei levantar as manifestações discursivas sobre o cuidado com base no trabalho docente realizado com as crianças por professores. O desenvolvimento do capítulo não apresentará *a priori* um conceito de cuidado, mas o objetivo é compreender como o cuidado é significado na Educação Infantil quando há professores desenvolvendo-o.

5.4 O cuidado é tipicamente feminino? Algumas perspectivas apontadas pelos estudos de gênero

A busca de elementos teóricos que viabilizassem a compreensão do tema resultou de um recorte das pesquisas realizadas por outros estudiosos; os itens que seguem resultam do esforço referido para apreender as dificuldades no que se refere à formação de profissionais; as áreas do conhecimento envolvidas com o cuidar/educar; as abordagens teóricas e algumas polêmicas suscitadas pelas políticas implementadas. Entretanto, os argumentos anteriormente levantados estão implícitos nas pesquisas que os Estudos de Gênero, especialmente quando problematizam a construção social do feminino e do masculino, empreendem. É possível incluir nesse âmbito o debate acerca da categorização de algumas profissões como “femininas” e alguns vínculos com a reprodução e o cuidado para com os/as filhos/as. A maternagem⁵⁴, termo que ficou conhecido no Brasil, significa cuidados maternos dedicados às crianças. Apesar da farta literatura sobre o cuidado numa perspectiva sociológica elaborada com base na teoria feminista em nível internacional, como indica Thomas (1993), pouco ainda foi incorporada a pesquisa nacional nas análises sobre o trabalho docente na Educação Infantil.

A argumentação acerca das capacidades naturais das mulheres para os cuidados com a infância, visava valorizá-las no interior do lar. Dessa maneira, “[...] aos homens caberia enfrentar a competitividade no mundo público, enquanto as mulheres deveriam continuar voltadas para o privado, tendo na maternidade o ponto definidor da feminilidade [...]” (MATOS 2003, p. 123).

⁵⁴ Maternação e maternagem são vocábulos traduzidos do inglês *mothering*. Utilizarei ambos como sinônimos, conquanto no Brasil maternagem ser mais empregado.

Como apontam Carvalho (1999), Montenegro (2001) e Nias (1999), pensar no cuidado significa reconhecer os trabalhos de Gilligan (s.d.), especificamente quanto ao livro traduzido no Brasil sob o título de *Uma voz diferente*⁵⁵, e de Chodorow (1990), com *Psicanálise da maternidade*⁵⁶, como pioneiros⁵⁶ na abordagem feminista do tema.

Essas autoras são reconhecidas como representantes do feminismo da diferença norte-americano e suas idéias têm sido largamente debatidas nos estudos de gênero. No entanto, na educação, concordando com Carvalho (1999), sendo um tanto desconhecidas, a visão essencializada da mulher calcada numa suposta capacidade natural de cuidar das crianças, é bastante presente. Não podemos ignorar os significativos avanços teóricos que recentemente têm sido empreendidos por outras abordagens que se pautam nos aspectos histórico-culturais, ao invés daqueles meramente biológicos que cunharam a diferença entre os homens e as mulheres lastreada no “sexo”, desconsiderando as construções sociais que foram elaboradas ao longo de alguns séculos sobre os mesmos.

A tese de Chodorow (1979) indicava que uma das diferenças decisivas das mulheres em relação aos homens é o fato de que, universalmente, elas são as maiores responsáveis pela reprodução e pelo cuidado com os filhos e filhas. Sobretudo salientou que havia significativas diferenças quanto às formas como as mães empreendiam a socialização das filhas em relação aos filhos e a personalidade de uns e outras seria moldada a partir dessas diferenças que vão ficando evidentes nos meninos e meninas desde a primeira infância. Simplificando uma de suas teses: seriam as mães as responsáveis pela socialização das meninas para a maternagem, o que geraria um sentimento de responsabilidade para com o cuidado com outros. Tentando inverter a posição androcêntrica de Freud, a autora argumentou que as meninas são socializadas a fim de sentirem as necessidades e os sentimentos dos outros como se fossem seus.

Na introdução de seu livro Chodorow (1990, p. 17) afirma:

As mulheres maternam. Em nossa sociedade, como na maioria das sociedades, as mulheres não apenas geram filhos. Elas também assumem a

⁵⁵ Nos EUA o primeiro livro data de 1982 e o segundo de 1978.

⁵⁶ Carvalho (1999) elaborou uma interessante síntese destes dois trabalhos e, por essa razão, vou me ater somente a alguns elementos presentes nas abordagens dessas duas autoras e que se relacionam ao tema estudado.

responsabilidade inicial pelo cuidado da criança, dedicam mais tempo a bebês e crianças do que os homens e mantêm os primeiros laços emocionais com os bebês... A maternação das mulheres é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão do trabalho por sexos.

Para essa autora, a maternagem é, portanto, um fenômeno que se reproduz das mães para as filhas. Amparada pela teoria psicanalítica do desenvolvimento da personalidade, ela compreendeu que as mulheres, na condição de mães, socializam suas filhas e desenvolvem nelas a capacidade e o desejo de maternar sendo que tal capacidade acha-se embutida na relação mãe-filha e surge dela. A maternidade e o papel das mulheres no cuidado com os/as filhos/as são aspectos que secundarizam o *status* de sua função social da mesma forma que o desenvolvimento das qualidades psicológicas femininas em torno da maternidade e da reprodução, perpetuando a falta de poder das mulheres.

Uma das autoras que contraria a tese de Chodorow é Elisabeth Badinter quando diz que “a maternagem não tem sexo”. Badinter (1993, p. 178) alega que a maternagem se aprende no fazer diário, o que a leva a crer que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e isso depende de experiências provenientes de seu contexto sociocultural. Para a autora, os homens maternam desde que haja interesse deles próprios e boa vontade das mulheres que estão próximas, tendo em vista que muitas delas resistem à divisão da maternagem negando-se a compartilhar esse poder. Na direção sugerida pela autora, a maternagem e os cuidados são elementos histórico-culturais que podem ser aprendidos tanto por homens como por mulheres.

A observação em diferentes momentos dessa pesquisa levou-me a perceber que, assim como as mulheres, não só os homens aprendem a cuidar, mas homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas. Isso leva a crer que não há um jeito universal masculino ou feminino de maternar ou cuidar. Eis algumas situações:

L. está sentado sobre uma das pernas e João arruma L. na cadeira para que ele realize o desenho com a postura correta.

Ernani retira todas as mesas e cadeiras da sala para que as crianças possam desenhar no chão.

Na hora do almoço Ângelo preocupa-se intensamente para que meninos e meninas não derrubem comida sobre a mesa ou no chão. Se as crianças entregam o prato com restos de comida o docente não os repreende por isso.

João preocupa-se para que meninos e meninas comam toda a janta.
(Caderno de Campo, julho de 2002)

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

Ambas, Gilligan e Chodorow, universalizaram suas conclusões e nisso reside uma das maiores críticas às suas pesquisas. Nesse aspecto, é possível recorrer a Badinter (1993) para aprofundar o que significa para as mulheres o poder de maternar ou de cuidar. Como atividade socialmente construída, o cuidado implica poderes e sendo uma ação relacional não depende da “capacidade” ou de “habilidades inatas”, mas de outros fatores intrínsecos às relações culturais que se estabelecem com o cuidado no percurso das diferentes experiências femininas e/ou masculinas.

Um dos aspectos positivos do feminismo da diferença foi colocar em cena o gênero neutro da ciência revelando que muitos dos valores geralmente atribuídos às mulheres foram negados na produção do conhecimento e na ciência, assim como a afetividade e a subjetividade. Mas, por outro lado, o feminismo da diferença foi negativo quando postulou uma universalidade feminina pautada em valores inatos, éticos ou morais voltados para o cuidado, dicotomizando os papéis sociais de homens e mulheres e a dimensão do público e do privado (NICHOLSON, 2000).

Outra autora que tematizou o cuidado foi Tronto (1997). Ela argumentou que cuidar implica algum tipo de responsabilidade e compromisso contínuos e essa é a noção que estava ancorada no significado de *care* em inglês que, originalmente, significava carga, assumir uma carga, implicando em sacrifício, empenho econômico,

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

Na creche, a interpretação das demandas das crianças e o grau de responsabilidade que tal instituição exerce por meio de seus/as profissionais é um ponto ainda ambíguo na profissão e naquilo que se relaciona ao cuidado e educação. Nas observações que realizei presenciei um episódio que demonstrou os conflitos cotidianos em torno dos cuidados e o senso de responsabilidade que cabe aos diferentes sujeitos, o que evidenciou a indefinição de papéis e ações e a dimensão do cuidado:

Após um tempo na sala percebi que um menino, que era sempre muito ativo e brincava bastante, estava deitado sobre um colchonete, mesmo depois que todas as crianças já haviam levantado e feito o lanche, depois do sono da tarde. Perguntei ao professor fazendo um gesto com as mãos e com a cabeça tentando saber o que estava acontecendo. Ele respondeu-me sacudindo seus ombros, num tom de “não tenho a menor idéia”. Todas as crianças estavam se arrumando para irem à sala de vídeo assistirem a um filme e o menino continuava ali. Após todos estarem prontos para sair, a auxiliar perguntou ao professor: E o L.? Ele respondeu: deixa ele aí, e foi retirando-se com o grupo. A auxiliar perguntou-lhe se havia algum medicamento na mochila para dar ao menino e o professor respondeu que sim, mas que não estava junto a receita e ele não forneceria o medicamento para a criança sem autorização porque isso já havia sido combinado com a direção. A auxiliar foi olhar na mochila e havia alguns comprimidos de AAS infantil e ela logo falou: E pra dar AAS precisa de receita médica? O professor comentou comigo que já tinha acontecido inúmeros casos de crianças que tiveram problemas por causa de medicação sem receita e que a creche havia optado por fornecer medicação somente com receituário. A auxiliar disse: não posso deixar este menino aqui

sozinho, pois ele está com febre. O professor deu as costas, foi para a sala de vídeo e eu perguntei à auxiliar se era possível pegar a autorização do remédio por telefone com alguém responsável pela criança, porque fiquei assustada ao perceber que realmente o corpo do menino estava muito quente e ele poderia estar com a temperatura elevada. A auxiliar resolveu a questão com um telefonema para um familiar do menino que veio em seguida buscá-lo para ir para casa. Enquanto aguardava o familiar, acompanhei-a na sala. Ela colocou L. em seu colo e juntou o corpo do menino ao seu, acariciando-o.

Assim que entregou o menino para a tia que veio buscá-lo, ela comentou comigo: como é possível deixar a criança naquele estado sozinho na sala. Acho isso uma irresponsabilidade!

(Caderno de Campo, maio de 2002)

Nesse aspecto as posições divergem. Seria possível dar um “limite” para a atenção e o cuidado? A quem cabe nesse momento encaminhar as ações? O papel de cuidar da criança naquele estado é da auxiliar? Ou ela assume esta tarefa pelo fato de ser mulher e ter incorporado um senso de responsabilidade para com as crianças diferentemente do professor regente? Ou estaríamos diante da clássica divisão sexual do trabalho?

A auxiliar, em sua entrevista, refletiu sobre as posturas profissionais diante de situações como essa. Ela afirmou que as crianças precisam ser olhadas, mas que em muitos casos os/as profissionais alegam que as crianças têm manha, aparecendo nitidamente um conflito entre a demanda da criança por cuidado e a expressão de seus sentimentos e emoções, a interpretação dada e a ação implementada pelos adultos. O que fazer? Deixar o menino no colchonete com temperatura alta porque a mãe não enviou a receita médica? Ou é preciso chamar algum responsável levando em consideração de que nunca se pensa em chamar o pai para que ele assuma seu papel? A diretora Lia alerta: [...] *É preciso considerar também os pais e nós, na creche, só chamamos as mães* [...] Há uma negação da masculinidade e da paternidade? Poderíamos perguntar também o que significaria “cuidado” nesse contexto descrito e perceberíamos uma variedade de argumentos provenientes de diferentes modos de pensar o tema.

Fundamentando-me nas considerações sociológicas de Thomas (1993) e apoiada no material empírico disponível concordo que há uma natureza problemática nas significações de cuidado.

[...] o ponto fundamental é uma inconsistência no significado de “cuidado” que produz uma imagem parcial e fragmentada do cuidado na sociedade. O significado de cuidado é geralmente entendido como “prestação de serviço”. Além disso, conceitos de cuidado tendem a ser apresentados como genéricos, quando na verdade eles são específicos. (THOMAS, 1993, p. 649, tradução nossa).

No registro de campo a apresentação de um filme para o grupo de crianças poderia representar um momento “educativo-pedagógico” ficando sob responsabilidade do professor, como acontece tradicionalmente. Entretanto, uma criança com a temperatura corporal elevada, que se mostra completamente indisposta, fica sob a responsabilidade da auxiliar que estaria prestando um serviço.

Tronto (1997, p. 201) salientou que a teoria feminista precisa considerar que o cuidado está de alguma forma relacionado a circunstâncias particulares, não se descartando a possibilidade de repensar como tais circunstâncias são socialmente construídas. A mesma autora refere-se a um “empobrecimento de nosso vocabulário ao discutir o cuidado”, reflexo possível da privatização do mesmo permanecendo abaixo de nossa visão do que é social em dada sociedade, configurando a necessidade de olhar para as instituições políticas e sociais.

Por essas razões, as implicações políticas de propostas que visualizem o cuidado/educação como especificidade da Educação Infantil podem articular perguntas como: o que é cuidado para a Educação Infantil? É possível delimitá-lo? Em que medida ele se diferencia ou se associa à educação? É possível identificar atividades de cuidado? Tudo é educação? O que, de fato, significa a “indissociabilidade” entre cuidado e educação? E no caso desse estudo: como os professores na relação com as profissionais cuidam das crianças? Quais são os significados atribuídos por eles aos cuidados? Como e com quem aprendem a cuidar?

Essas dúvidas fizeram com que buscasse no material empírico elementos para responder algumas das questões assinaladas. Baseei-me na afirmação de Thomas

(1993) que aponta para a natureza problemática do conceito de cuidado. Tal conceito está associado à sua afirmação de que o mesmo constitui-se numa categoria empírica, ampliada pelo argumento de Carvalho (1999) de que, dependendo da abordagem, o cuidado pode assumir a forma de uma categoria teórica explicativa da divisão social do trabalho, pode ser um valor ético ou um conceito descritivo, empírico.

Cabe esclarecer que a opção pelos usos da forma nativa do “cuidado” e as sucessivas análises empreendidas buscavam torná-lo concreto a partir dos sujeitos pesquisados/as que lhe atribuíam sentidos expressos pelas maneiras de compreendê-lo e/ou pelas ações que desenvolviam quando das observações. Nessa perspectiva, a atenção ou cuidado com o corpo é, na verdade, uma das formas de identificar as expressões que as crianças manifestavam pelas relações que estabeleciam, mas que possuem um sentido humano e são significadas por elas próprias e/ou pelos adultos mediante os elementos de que a história e a cultura dispõem.

Quando me refiro ao corpo, tenho em mente a idéia de corporalidade como expressão da totalidade do humano, de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens e o conhecimento são reconhecidos como construções sociais que acontecem mediante as relações entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade e/ou a cultura. Desse ponto de vista, o corpo jamais designa unicamente a dimensão material ou física do ser humano – a carne ou a matéria. Também isso, mas sobretudo as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele e de suas relações. Da mesma forma, o corpo não está em oposição à mente, visto que são dimensões humanas em permanente conexão.

Para Giddens (2002, p. 57),

O corpo, assim, não é simplesmente uma “entidade”, mas é experimentado como um modo prático de enfrentar situações e eventos exteriores... Expressões faciais e outros gestos fornecem conteúdo fundamental dessa contextualidade que é a condição de comunicação cotidiana. Aprender a tornar-se um agente competente – capaz de se juntar aos outros em bases iguais na produção e reprodução das relações sociais – é ser capaz de exercer um monitoramento contínuo da face e do corpo. O controle corporal

é um aspecto central do que “não podemos dizer com palavras” porque é o referencial necessário para o que podemos dizer.

Não obstante, parece-me que, até o momento, aquilo que sabemos sobre o corpo das crianças pequenas é repassado por algumas disciplinas reconhecidas hegemonicamente como “disciplinas somáticas”⁵⁷, utilizando uma expressão de Alan Corbin (1991). Boa parte dessas disciplinas tem como objeto de seu estudo o corpo compreendido como matéria, como unidade desvinculada do social, concepção essa que penetrou fortemente no campo científico, dificultando a compreensão de que o corpo é ao mesmo tempo expressão da subjetividade, da materialidade, da história e da cultura.

Com base na compreensão de corpo acima exposta, propus analisar o cuidado tendo como hipótese que a forma como o mesmo se apresentava associado à educação escondia ou camuflava a atenção ao corpo em todas as suas dimensões. Da mesma forma como a escola age com os corpos das crianças maiores, enclausurando-os em carteiras e salas fechadas, a Educação Infantil poderia estar ocultando que precisa, de fato, dar atenção aos corpos das crianças menores deixando os tabus de lado e inserindo o corpo de meninos e meninas, dos/as profissionais e as interações que estabelecem entre si, como elementos significativos do cotidiano tanto em creches quanto na formação profissional.

Se, na escola, negar os corpos pode significar a supremacia do conhecimento de cunho cognitivo que precisa ser valorizado ao custo do sacrifício do movimento, da criatividade, da brincadeira e da liberdade, na Educação Infantil, negar os corpos pode significar que educar crianças pequenas é acalmar, silenciar, tornar inertes seus corpos, preparando-as para o “futuro”, ocultando que há um trabalho “sujo” a ser feito. Cuidar do corpo de crianças pequenas – seja pela alimentação ou higiene – faz parte da necessidade que todas elas possuem de serem atendidas, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso. Cuidar e receber cuidados corporais é parte da história de nosso processo de humanização (VIGARELLO, 1996).

⁵⁷ Corbin (1991) utiliza a expressão “disciplinas somáticas” para referir-se a campos do saber que dominam determinados conhecimentos e são reconhecidos como ciência. A ortopedia, a pediatria, a psicologia do desenvolvimento podem ser concebidas como tais. Esta última, objetivando conhecer a mente, a inteligência e o desenvolvimento dos meninos e meninas, centra-se na cognição desconsiderando completamente o corpo.

Giddens (2002, p. 65) alerta para a importância dos laços construídos desde muito cedo entre adultos e crianças. Sustenta que as reações emotivas são parte da vida da criança ainda bem pequena e os gestos emotivos, envolvendo o choro e expressões faciais de alegria da parte da criança, e expressões corporais de cuidado da parte dos que cuidam dela, são integrantes dos laços sociais em desenvolvimento.

Nessa direção, focar os cuidados com o corpo antes de dicotomizar ou fragmentar o sujeito criança, como poderia se pensar a primeira vista, é trazer para a cena “o corpo” historicamente negado na creche e na escola, como produto do que a ciência e a religião⁵⁸, de modo geral, elaboraram sobre o mesmo.

5.5 Cuidado é educação? Educação é cuidado?

Quando me referia às atividades relacionadas ao cuidado na Educação Infantil, uma série de significados emanava das entrevistas, observações e dos vídeos que realizei. A análise desse material possibilitou que alguns discursos fossem re-significados, bem como outras perguntas fossem possíveis.

A idéia de cuidado aparecia nas falas de profissionais bastante reforçadas pelos documentos advindos do Ministério da Educação e incorporados pela produção teórica nacional. Parece-me que em todos os cursos de formação de professores e professoras, seja em serviço ou na graduação, o discurso do educar e cuidar virou “chavão”. Era o que de mais avançado tínhamos (ou temos?) para justificar a especificidade da Educação Infantil. Essa afirmação pode ser plenamente ratificada pela fala da maioria dos/as profissionais durante a pesquisa que pareciam policiar-se o tempo inteiro para não dissociar os termos, mesmo quando conversavam informalmente comigo.

É interessante registrar o impacto que causava uma professora da universidade federal entrevistando ou observando profissionais da rede pública. Esses sujeitos, como eles/as próprios alegavam, conheciam as concepções “da federal”, as quais abarcavam, no plano discursivo, a suposta indissociabilidade entre cuidar e educar. Acrescente-se a isso o fato de boa parte das professoras da licenciatura em Pedagogia da UFSC e do CED participarem ativamente de projetos de formação nas unidades ou

⁵⁸ Cf. sobre esse tema: SCHIEBINGER (2001), e o clássico LAQUEUR (2001).

junto à Secretaria de Educação, multiplicando largamente o princípio da indissociabilidade mediante cursos, oficinas, palestras e produção bibliográfica.

Essa evidência era manifestada por um dos professores participantes deste estudo que, pensando sobre o tema do cuidado, lembrou sua experiência com os/as pequeninhos/as argumentando como o cuidado estava articulado com a educação. Sua entrevista reproduziu claramente como deve ser a indissociabilidade entre cuidado e educação no plano teórico ou no discurso, tendo em vista que ele afirmava ter sido bastante influenciado pelos conhecimentos obtidos no Curso de Pedagogia da universidade onde se licenciou. Esse depoimento sintetizava, de certa forma, a idéia comum entre os sujeitos da pesquisa de “como” o cuidado deveria estar articulado com educação e ratificava a concepção anteriormente elaborada de que o primeiro está estreitamente ligado às demandas do corpo associadas às trocas afetivas.

[...] na creche onde eu precisei ir para a sala com crianças menores, eu lembrei muito de estudos que a gente fez na academia sobre o cuidado. Eu não precisei dar banho, mas o banho a gente sabe que não pode ser aquele banho mecânico, coloca na banheira, tira, põe a roupa e coloca no berço e já pega o outro. Porque a criança, a gente tem que desenvolver a fala, tem que estar conversando com ela e trazer ao peito para ela se sentir segura. Não ao peito para dar de mamar, mas para afagar. (risos) Então tudo isso é uma demonstração de carinho para que a criança se sinta segura daquele ato. Porque não é simplesmente o ato de cuidar, é um ato pedagógico também. (ÂNGELO, PROFESSOR).

No momento em que entrevistava o docente lembrei dos exemplos que são discutidos durante a formação no Curso de Pedagogia. É desta forma que se vê, na universidade e na formação de um modo geral, a indissociabilidade entre cuidado e educação. Quando menciono que há, de fato, uma apropriação do discurso percebo, da parte dos/as profissionais, que o mesmo funde os cuidados com o corpo com uma certa atenção e carinho como sinônimo de afetividade que todos/as acreditavam precisavam ser dispensados às crianças durante as tarefas relacionadas a essas atividades.

Quando se trata de um discurso masculino há que se reconhecer a positividade aí presente no momento em que o professor Ângelo distinguiu que nenhuma ação pode ser realizada de maneira mecânica porque as crianças precisam dos afetos. A

positividade que aponto está atrelada a desconstrução do modelo de masculinidade que o docente coloca em evidência aderindo no discurso ao modelo simbólico e aceito socialmente como feminino: o da ternura e da afetividade associados aos cuidados.

Era notório que idéias tão difundidas do ponto de vista da produção acadêmica fossem incorporadas discursivamente por profissionais que atuam em creches públicas. Um único docente declarou uma visão oposta ao que geralmente prevalecia como representação. Ele afirmava:

[...] nós somos babás de luxo. É isso que nós somos porque a creche não faz mais nada do que cuidar das crianças, mas as colegas não admitem isso e ainda ficam indignadas comigo [...] (IVAN, PROFESSOR).

Tal professor insistia que isso era o que boa parte do pessoal da rede pensava, mas não tinha coragem de expressar. Remontando à história brasileira, na qual “babás” sempre foram consideradas uma ocupação de *status* inferior, compreendo porque o docente afirma que “não faz mais nada do que cuidar as crianças”. Articulando suas declarações com as práticas que o mesmo desenvolvia foi possível perceber o quanto “cuidar” representava uma quase total ausência de propostas elaboradas por ele com e para as crianças. Elas passavam manhãs e tardes inteiras brincando sozinhas, faziam as refeições e o contexto permanecia quase sempre o mesmo: conflitos, lutas, disputas por espaço e materiais, gritos e ofensas. Enquanto isso, alguns recebiam especial atenção como colo, carinho, alimentação diferenciada, entre outros cuidados.

Sempre muito espirituoso em suas colocações, o professor Ivan afirmava que, pelo fato de ser muito crítico e, em contrapartida, muito criticado, estava executando a “lei do silêncio” em seu cotidiano na unidade porque verdades como a expressa em “nós somos babás de luxo” não poderiam ser alardeadas, considerava ele. Esse depoimento me foi concedido logo ao início da pesquisa, o que possibilitou uma investigação mais detalhada do mesmo. Tentei, então, olhar mais minuciosamente a questão e, por isso, me ative aos aspectos ligados ao corpo. Também pelas afirmações como aquelas apontadas pelo docente, senti-me mais à vontade para dicotomizar, para efeitos analíticos, cuidado de educação. Passei a estranhar cada vez mais o que aparentemente estava incorporado ao discurso, mas que poderia se apresentar de modo diferenciado quando analiticamente pensado. Tentei confrontar mais detidamente o

significado de expressões correlatas ao tradicional “cuidar e educar caminham juntos”⁵⁹ presente nas falas dos/as profissionais com as práticas observadas, os discursos emitidos tentando captar os matizes de gênero, as omissões e indefinições que o objeto abarcava.

5.6 “Eles não dão conta do recado”: apostando na incapacidade dos professores

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância. Paralelamente e situando o caso dos professores, essa concepção apontava que o cuidado e a maternagem não poderiam ser “aprendidos”. Eram capacidades inatas, o que enfatizava o desconhecimento ou a negação de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída ratificando, por essa via, a concepção essencialista sublinhada neste texto.

Se bem que não tenham experimentado situações de cuidado, os homens poderiam aprender – e de fato aprendem – sobre os cuidados infantis e, talvez, como afirmava Badinter (1993), desde que as mulheres próximas tenham disposição para deixá-los aprender. Algumas das entrevistadas relataram que

A gente achou que ele ia apanhar. Mas, no começo a gente foi ensinando as fraldas, tudo. Até porque ele tinha um sobrinho que ele cuidava quando era pequeno então ele já sabia mais ou menos como era. Para ele não houve muito problema. (SIMONE, DIRETORA, SOBRE IVAN).

Outra profissional destacou que

⁵⁹ Expressão nativa largamente utilizada pelos/as profissionais.

No sentido de professor, no sentido de que a gente mulher por mais que a gente diga que não faz diferença entre eles e nós, a gente faz sim. Mas ele se saiu super bem. Deixou todo mundo de bobeira, deu um olé em todo mundo como se diz. Quando ele foi trabalhar no berçário é que a coisa ficou assim: -será que isso vai dar certo? Será que essa coordenação não está maluca? E deu muito certo. (SILVIA, AUXILIAR, SOBRE ERNANI).

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

5.7 Cuidado para as famílias e educação para os/as profissionais: os cuidados corporais como impasse

Um dos aspectos interessantes que convém destacar em primeiro lugar neste item são alguns pontos de inflexão entre as famílias e as instituições. É sabido por nós que esta relação geralmente evidencia tensões e conflitos. Quanto ao “cuidar” cabe chamar a atenção para posições um tanto divergentes e que se localizavam entre as crenças que a família e a instituição – representada pelos/as profissionais – possuíam.

Contrariamente aos conflitos encontrados entre profissionais de creche, as famílias praticamente referiam-se o tempo inteiro ao cuidar como um sinônimo de educar, fenômeno também observado por Maistro (1997). Quando elas relatam o que as crianças aprendem na creche, seja músicas, hábitos ou “boas maneiras”⁶⁰, como pedir licença, pedir por favor, ou porque as crianças estão reconhecendo cores ou porque fizeram um passeio muito interessante ao centro da cidade, tudo isso é concebido como cuidar.

⁶⁰ Expressão nativa dentre os profissionais e famílias.

Às vezes eu estou sentada aqui e ele diz: mãe⁶¹, dá licença, ele diz para mim. Não é sai da frente, é por favor. Ele aprende lá na creche e executa em casa. Eu sento nessa ponta e ele se deita lá no sofá e ele diz que aprendeu essas coisas com as tias que cuidam dele. (DALVA, AVÓ).

Um casal cuja entrevista foi feita conjuntamente comentou *Ele o M. conta tudo. Se ele fez pintura, ele conta. O que ele pintou por que ele pintou, qual era o objetivo. Essa semana ele falou: eu pintei uma... a tia colocou a tinta e nós pintamos com a mão, mãe. A tinta era verde e amarela. Tudo isso para nós é grandioso, porque é o conhecimento das cores. Aí vemos o cuidado com a criança. Independente de ser M., R., P. ou qualquer outra criança. O carinho que elas transmitem [...]* (ROBERTO E ELI, PAI E MÃE DE M.).

Aqueles aspectos que as famílias denominavam cuidar como sinônimo de educar, os/as profissionais denominavam educar. Cuidar, para as famílias, parece ter um significado mais amplo do que para as profissionais. Cuidar é o papel da creche. Talvez porque livre dos preconceitos acerca do cuidado, as famílias dilatam seu significado como se todas as ações e atividades que acontecem na instituição tivessem características inerentes de “cuidado como educação”.

À tese de Thomas (1993) de que o cuidado representa conceitos diferentes para pesquisadores diferentes seria possível acrescentar que não só para esses, mas para as pessoas em geral e, para os/as profissionais de Educação Infantil, cuidado possui significados e ações diferentes para profissionais diferentes desenhando-o como algo que é “específico” e não “universal”, e aí reside um certo conflito entre as ações nas diferentes instituições. Diferenças nas representações sobre o cuidar fazem com que o diálogo entre famílias e profissionais seja mutilado no sentido de que as profissionais necessitam afirmar a todo o momento: *nós não cuidamos, nós cuidamos e educamos*, o que para as famílias tem o mesmo significado. Mas essa afirmação parece muito mais um autoconvencimento do que seja a Educação Infantil da parte dos/as profissionais do que um argumento sólido para com as famílias. Isso pode ser explicado pela reflexão de Nascimento (2002, p. 18):

⁶¹ O menino chamava a avó de mãe.

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

Por essa razão, quando as profissionais alegam que são as famílias que têm dificuldades para verem a importância da Educação Infantil, me parece que há um falso julgamento. A dificuldade também está na própria área de compreender melhor o que é a Educação Infantil. Nesse sentido, o cuidado aparece na produção acadêmica e no discurso como algo genérico, abstrato, confirmando a idéia de Thomas (1993). No entanto, nas práticas, o cuidado é específico e refere-se à atenção ao corpo, ao domínio de alguns conhecimentos pelas crianças associados à afetividade durante a ação.

Conquanto seja perceptível uma certa negação de que os “cuidados corporais” são uma importante dimensão para a Educação Infantil, as representações de seu valor e a diversidade de pontos de vista e concepções evidenciam seu caráter “problemático” (THOMAS, 1993). No excerto a seguir, de uma diretora, está implícito um dos impasses:

Eu vejo que a professora mulher, algumas delas, chamamos: é uma mãezona. Quanto ao cuidado, ela é melhor, mas quanto a oportunizar experiências para as crianças, ela prende mais. Ela poda mais a exploração da criança dizendo: não sobe aqui que vais cair. A mãezona em alguns aspectos ela dificulta. Ela é muito protetora. Eu vejo elas dizendo: não sobe aí que tu vais cair, não faz isso que vai te machucar. É muito boa e muito querida com a criança, mas ela dificulta também. E não são somente as casadas e com filhos, também têm solteiras e que não tem filhos que podem ser mãezonas. Se colocar na balança, às vezes, ela dificulta mais do que ajuda. (LIA, DIRETORA).

5.8 Um limite para o cuidado: a metáfora da mãezona

O modelo “mãezona”, superprotetora, não parece ser o estilo mais aceito entre os grupos pesquisados e é tema de constantes conflitos. Uma diretora se posicionava

contrária ao ideal da superproteção e a um excesso de “feminilidade” expresso por seu chamado de atenção às profissionais que, segundo ela, exageravam nos cuidados. Nessa situação, eles eram sinônimos de restrição dos movimentos corporais que impediam as crianças de se movimentarem, brincarem em espaços mais amplos e mais desafiadores com certa liberdade e autonomia. Algumas profissionais não entendiam como poderia alguém questionar uma atitude “tão positiva”? Se, por um lado, o modelo “mãezona” é criticado por um segmento do grupo, por outro, é valorizado.

Às vezes uma chamada de atenção num aspecto que parece tão positivo e que se tu chamas a atenção para aquilo ali, tu és carrasca. Como tu estás criticando uma pessoa por ela ser assim? Se ela é tão boazinha, se ela protege tanto? Às vezes a proteção atrapalha também. Eu faço algumas restrições ao trabalho da mãezona, por ser protetora demais porque a proteção demais também não dá. (LIA, DIRETORA).

O tema da “superproteção” aparece representado como feminino e como sinônimo de privação do movimento imposto pelas mulheres adultas às crianças. Nesse caso, um excesso de cuidados com a proteção e a segurança do corpo, segundo essa diretora, limita demais as propostas apresentadas pelo/as professor/as. Essas representações aparecem de diferentes maneiras e o papel da mãe “exagerada” como metáfora da profissional superprotetora no que concerne ao excesso de atenção é criticado. De fato, cuidados com o corpo implicam numa certa proteção, dado que muitas crianças ainda são, de certa forma, dependentes dos adultos. Como sugere Giddens (2002, p. 62),

[...] o corpo não é apenas um meio localizado de ação. É um organismo físico que deve ser cuidado por seu possuidor; é sexuado; é uma fonte de prazer e dor. Um aspecto fundamental da condição humana é que os seres humanos não podem tomar conta de si mesmos nos primeiros anos de vida. As rotinas de cuidados são parte elementar das circunstâncias da confiança na vida da criança; os adultos responsáveis são também os provedores [...]

Está em jogo uma medida para o cuidado e a proteção. Como foi alertado, alguns modelos desvalorizados para uns/as são super valorizados/as por outros/as. Neste caso, uma menor proteção ou ações que permitam mais liberdade de movimento fazem parte da imagem de um professor que educa e/ou cuida bem das crianças, segundo a concepção da diretora que afirma:

[...] diferentemente do modelo mãezona [...], o Ernani proporciona um trabalho mais livre com as crianças. Ele deixa subir no morro, subir em árvore e eles adoram. Porque as crianças querem é fazer isso. Criança não quer ficar sentadinha, quietinha na sala fazendo coisinhas bonitinhas e ele proporciona melhor essas coisas. Tem mulheres que até conseguem fazer isso e eu acho que é aí o trabalho. Essa coisa de muito proteger... é claro que tem que cuidar. Mas tem gente que cuida demais. O que eu acredito que é o importante, não é importante para outro. (LIA, DIRETORA).

Considerando esta referência acerca do trabalho docente de um professor, é interessante atentar para que não ocorra uma transposição linear da análise, reducionista, levando-nos a supor que a simples presença de homens no exercício do cuidado/educação das crianças pequenas viabilizaria ações em que a liberdade de movimento é tornada possível às crianças. Incorporada às práticas e experiências que Ernani possibilita aos meninos e meninas, está subjacente uma concepção de criança, de infância e de Educação Infantil, na qual o modelo escolarizante perdeu sua força em direção às necessidades expressas pelos/as pequenos/as. Com isso talvez seja possível pensar não em práticas pedagógicas determinadas por homens e mulheres, mas em práticas pedagógicas nas quais as crianças vivenciam modelos masculinos e/ou femininos.

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

João organiza um trabalho com as crianças que consiste em desenhar e pintar. Entrega as folhas em branco e os lápis coloridos a elas que estão sentadas, em geral, em grupos de quatro. Após a entrega do material, porém, passa em todas as mesas e arruma a postura dos meninos e meninas. Diz que precisam primeiro aprender a sentar para depois pintar. Aqueles que estão sentados sem a postura

ensinada por ele ouvem: isso é postura para sentar? Arruma as pernas, encosta as costas na cadeira Ninguém se joga por cima da mesa são ordens dadas pelo docente. (Registro em vídeo, março de 2002)

Nesse caso, o docente incorpora o *ethos* masculino de sua origem como monitor de Educação Física e menospreza a proposta feita – desenhar e pintar – valorizando a postura, o controle e a disciplina do corpo. “Primeiro é preciso aprender a sentar”. Outro professor em uma proposta de trabalho semelhante permite que as crianças se organizem de outra forma:

Todas as mesas e cadeiras são retiradas para um corredor que localiza-se em frente a entrada da sala. As crianças estão dispersas e sentadas pelo chão da sala. Algumas estão no banheiro e outras ajudam Simone a guardar alguns objetos. Logo após são distribuídas algumas folhas para desenho e pintura. Meninos e meninas acomodam-se de bruços e outros sentam-se no chão para iniciarem seu trabalho. Alguns, quando se deitam olham para trás cuidando para não baterem com as pernas em ninguém. A, um menino que exigia constante controle e atenção dos dois profissionais empurra com sua perna I., um menino que está deitado ao seu lado e que logo reclama do empurrão sofrido. Ernani pega A. no colo e diz que ele pode ocupar um lugar onde tem mais espaço já que precisa disso e sugere um outro lugar na sala. (Diário de Campo, abril de 2002)

Observando as duas ações confirma-se a representação de que o gênero não é o único demarcador das práticas, sejam elas concebidas como cuidado ou como educação. Operam, nesse caso, as diferenças entre concepções de criança, infância e papel da Educação Infantil como definidora de posturas e ações pedagógicas na instituição. Não há, portanto, nem uma adesão incontestada a um modelo feminino “maternal” e sequer uma universalidade em que representações simbólicas de masculino sejam hegemônicas porque os professores são homens. Com uma certa autonomia docente é possível perceber um maior ou menor disciplinamento do corpo e dos cuidados para com ele.

Considerando tais aspectos, o depoimento de Ernani ajuda a refletir sobre a complexa dimensão que envolve a associação dos dois termos: cuidado e educação. *Acho que tem a questão do cuidar de uma forma mais paternal, de colo, o que também faz parte. Acho que tem uma pequena confusão da proteção, a superproteção que daí*

talvez as pessoas chamem de cuidar, de superproteção e do educar porque, muitas vezes a superproteção não está educando. De certa forma, não deixa de estar, mas essa superproteção dificulta muito mais o processo educacional o que de certa forma é entendido como não-educação no sentido mais amplo da palavra. Acho que a grande confusão é nesse sentido. (ERNANI, PROFESSOR).

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

Um outro ponto de vista pode ser considerado no caso do depoimento de Daniela exposto abaixo. A auxiliar elabora uma reflexão sobre o menino que estava com febre e um profundo mal estar. De fato, havia necessidade de que ela tomasse a dianteira de muitas ações com o grupo de crianças porque o professor não demonstrava vontade nem interesse em envolver-se em algumas situações. Muitas profissionais naquela instituição sabiam dessa postura do professor e tentavam compensá-la de algum modo visando o bem estar dos meninos e meninas. Percebi então que, de alguma maneira, o docente se acomodava à situação e, em contrapartida, as profissionais sobrecarregavam-se em face de sua indiferença em assumir algumas tarefas. Porém, não identifiquei, durante o tempo em que desenvolvi a pesquisa, qualquer debate acerca dessa específica questão na creche, a não ser algumas piadas e comentários que não eram explicitados diretamente ao docente. Elas ficavam como “conversas de corredor”. A auxiliar elabora a seguinte reflexão:

Tem casos assim que eu tomo a dianteira. Às vezes parece que é manha, mas eu acho que independente de ser manha, essa criança tem que ser olhada. Se tem alguma coisinha a mãe tem que ser comunicada, não é que a mãe tem que vir aqui buscar a criança cedo, mas não custa nada ela saber que a criança está passando um pouquinho mal, se ela tem oportunidade de vir mais cedo, melhor. Eu já tomo a dianteira, se a criança está quietinha, alguma coisa ela tem. Se fosse um filho

meu...como mãe eu jamais gostaria de que um filho meu não tivesse uma atenção.
(DANIELA, AUXILIAR DE SALA).

Nessa situação, a auxiliar coloca-se explicitamente “no lugar da mãe” para refletir sobre os fatos. Ongari e Molina (2002) enfatizam que a experiência feminina relacionada à maternidade é um elemento crucial, mas nem sempre considerado nos percursos das profissionais. Elas justificam que não há uma relação totalmente linear entre a experiência como mães e como educadoras. No caso colocar-se “no lugar da mãe” implica ativar uma espécie de sentimento característico da maternidade ligado ao zelo, à proteção. Esses fatores para as autoras, se adequadamente reconhecidos, podem trazer elementos significativos para a profissão, o que parece estar presente no depoimento de Hilma.

Em outras situações registradas no caderno de campo também percebi que a tomada de decisões acerca de alguns cuidados corporais eram iniciativas das auxiliares que desconsideravam de, certa maneira, a autoridade do docente legitimando um poder feminino que elas tinham neste campo.

C. passava insistentemente sua mão na virilha e fazia uma expressão de dor. Depois de algum tempo, Malu, a auxiliar perguntou: Por que estás te puxando tanto? E o menino respondeu: Não sei tem uma coisa aqui. Ela começou a examinar o menino e, como eu estava bem perto, falou: acho que ele está com uma íngua e pediu que eu examinasse também. O menino sequer se importou. Malu levantou-se e disse para mim. Vou levar no Posto de Saúde aqui do lado. Pegou o menino pela mão e somente comunicou ao professor que ia ao Posto levar o C.. (Caderno de Campo, novembro de 2001).

Também em outra situação:

Na sala, E. chorava muito. Parecia expressar uma tristeza imensa. Quando as crianças do grupo foram brincar na varanda para aguardar o almoço, ela sentou-se em uma cadeira e continuou chorando. O professor passou e comentou: mas é uma maneira esta M.! Além de maneira, chorona. A auxiliar ouviu o comentário, pegou a menina no colo e começou a acariciá-la. E. recolheu-se no peito de R. assumindo uma posição confortável em seu colo e em poucos minutos parou de chorar. A auxiliar comentou comigo enquanto segurava a menina: Eu sei porque ela está chorando. Ela sente dor no peito. É cardíaca. E, bem baixinho

para que M. não ouvisse, sussurrou em meu ouvido: a mãe não leva ao médico e ela sente muita dor (Caderno de Campo, outubro de 2001).

Tais situações são exemplos de que meninos e meninas necessitam da atenção dos adultos, mesmo que a distância. Elas não precisam estar com qualquer problema de saúde para serem cuidadas. Às vezes só querem que as olhemos com atenção. Em outras, estão correndo algum risco e o cuidado, nesse caso, é um dever ético de qualquer profissional.

5.9 O corpo como um problema

Algumas profissionais relataram que assumiam as atividades de cuidados com o corpo para “liberar” os professores evitando, assim, maiores *problemas* e questionamentos quanto ao trabalho que os homens desenvolviam. Nesse caso, o vocábulo *problema* é utilizado para designar as conseqüências do contato corporal entre homens e crianças e o compromisso e senso de moralidade que as mulheres reservavam quanto aos cuidados com o corpo.

Algumas evidências levavam a crer que os professores acomodavam-se diante dessa situação. As mulheres, na maioria das vezes, assumiam o “trabalho sujo”, mesmo que os professores não se negassem a fazê-lo. Várias razões eram apontadas por ambos para que isso acontecesse. O principal argumento das profissionais estava embasado nas “cobranças” das famílias que viam os homens como “anomalias” (WILLIAMS, 1995) quando desenvolviam atividades relacionadas à profissão “feminina”. No entanto, pode estar se explicitando uma incorporação da divisão sexual do trabalho na qual as mulheres assumiam o que elas mesmas representavam como o cuidado – a atenção ao corpo – e os homens com o que significaria a educação – as atividades pedagógicas. Do mesmo modo, está presente uma concepção do tabu que cerca o contato corporal entre pequenininhos/as e homens adultos, o que ratificaria a naturalização de que os cuidados iniciais são tarefas eminentemente “femininas”. Entre alguns fatores explicativos para tal, está a crença de que mulheres são todas assexuadas, doces e maternais. Badinter (1985) problematizou esta questão exaustivamente em *Um amor conquistado: o mito do amor materno*.

Sobre esse tema, durante a entrevista que fiz com uma das coordenadoras gerais da Educação Infantil na Secretaria Municipal, a mesma afirmou que atua na rede há muitos anos e desconhecia registros de abuso sexual ou maus tratos empreendidos por homens – professores ou auxiliares – em creches ou pré-escolas na rede. Pelo contrário, ela afirmou que é na creche que muitas vezes se observa que alguma criança está sendo vítima de abuso ou violência sexual e é feito o encaminhamento dos casos para o Conselho Tutelar e para o SOS-Criança. Essa representação presente no imaginário de muitas pessoas dentro e fora da creche de que os homens são perigosos, significando uma ameaça para as crianças, não é algo que existe por acaso, pois sabemos o quanto o poder masculino⁶², muitas vezes, vitimiza mulheres e crianças.

No entanto, com a incorporação irrefletida dessas crenças e preconceitos perdemos na vivência das relações. Em especial, quando tendemos à generalização de alguns casos divulgados pela mídia, ou não, em face do que preconceitos são criados e podem ser incorporados de maneira acrítica, inclusive no magistério. As profissionais revelam o ponto de vista de algumas famílias que evidenciam uma certa insatisfação com o trabalho dos homens nas creches. Uma das auxiliares relatou que

Quando ele pegou o GT3 teve pai que chegou na porta e não gostou do que viu. Teve avô que chegou na porta viu ele limpando uma menina e imaginou que o João não podia. Por que não podia? Porque o João era homem, ele não aceitou e chegou em casa e a discussão começou por conta da creche. Homem em creche para limpar menina não é bom. Mas com o passar do tempo isso foi se quebrando (SIMONE, DIRETORA, SOBRE JOÃO).

A expressão “limpar” utilizada pela profissional refere-se aos cuidados com a higiene corporal das meninas. Os cuidados corporais parecem ser um empecilho para o desenvolvimento do trabalho de homens nas instituições para a infância. Relata uma colega do docente que:

Ele foi para Maternal I no primeiro momento e berçário também ele passou. Então as mães não gostavam, elas procuravam a direção e diziam: como que um homem vai

⁶² Cf. sobre este tema um importante trabalho contendo análises sociológicas organizado por Azevedo e Guerra (2000). Há textos bastante interessantes em Sartori e Brito (2004). Este último mais voltado para a formação docente.

trocar fralda? Vai ter que trocar fralda de menina e isso não é bom. Isso incomodou os pais no início, sim. A figura dele no início incomodou, porque eles achavam que ele poderia trabalhar com qualquer idade, menos berçário e Maternal I porque Ah! Vai ter que trocar fralda, vai ter que dar banho e não é legal um homem trocar as meninas. Então houve este tipo de medo, não sei o que eles achavam naquele momento. (SIMONE, DIRETORA, SOBRE JOÃO).

O professor foi alocado para o trabalho no berçário que fazia parte de seu ritual de passagem na Educação Infantil. Nessa fala está presente a representação acerca do homem que pode “abusar” das crianças, limitando drasticamente a possibilidade de contatos corporais entre professores e crianças. De acordo com as professoras, as mães não aceitavam que os professores trabalhassem com as crianças pequenas, especialmente com as meninas.

Tinha esta preocupação. Não era tanto, mas tinha. Pela forma como elas colocavam para a gente. A gente via que no fundo era um medo, uma desconfiança. Não sei exatamente o que era. Mas a gente sentia a preocupação. Será que ele vai fazer direito? Será que na hora que estiver trocando não vai estar mexendo? Que existiu, sim. Não que elas viessem colocar dessa forma. Nunca colocaram. Mas a gente sabe que por trás daquela preocupação, existia uma outra preocupação. (SIMONE, DIRETORA, SOBRE JOÃO).

No entanto, o professor João, em sua entrevista, esclareceu que as poucas mães que demonstravam desconfiança e que tentavam impedir que ele trocasse as fraldas ou desse banho nas crianças, eram estimuladas pela diretora que declarava ser radicalmente contra seu ingresso na creche tendo designado-o para o maternal onde estavam as crianças bem pequenas, exatamente para que ele desistisse e retornasse para a Secretaria de Educação – local onde exercia suas funções anteriormente⁶³. Com isso, o docente parecia assinalar que as mães não estavam plenamente conscientes daquilo que reivindicavam, mas submetiam-se ao poder da diretora e eram por ela manipuladas, algo comum em creches públicas quando as famílias, desconhecendo alguns de seus direitos, têm como um dos fantasmas o receio de que seu/ua filho/a

⁶³ Tal declaração foi confirmada pela diretora da época em que o professor ingressou para trabalhar na instituição.

perca a vaga na instituição, caso descumpram alguma determinação daqueles/as que detêm o poder.

Para as profissionais que não contestavam o questionamento das mães, estava presente o tabu relativo ao corpo. É nítida a idéia de que a sexualidade é algo pertencente ao mundo masculino e inexistente no feminino, na direção do que postula Williams (1995). O que “capacita” as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis. Mesmo nas mulheres e, pelas representações que emitiram, evidenciei a incorporação da crença de que os homens são sempre ativos sexualmente, pois são educados para esse fim, reproduzindo essas posturas no cotidiano da creche. Faz parte, então, do *Ritual de Passagem* dos professores a aprovação no item “confiança moral” a fim de que eles possam seguir na carreira permanecendo na docência.

5. 10 Saber legitimado... poder conquistado

É notório que o acúmulo de saberes e experiências sobre os cuidados para com as crianças representa um certo “empoderamento” (*empowerment*) das mulheres e talvez isso justifique em parte a “aposta no fracasso masculino”. No momento em que homens, profissionalmente ou não, desenvolviam ações de cuidado e isso adquiria um reconhecimento público, o poder que era decorrente dos saberes femininos poderia estar se atenuando. É possível pensar mais detidamente nessa questão do poder conferido aos/as cuidadores/as. De fato, aquele/a que cuida, mesmo como “obrigação moral” (TRONTO, 1997), exerce algum tipo de poder sobre quem é cuidado e não é possível negligenciar que as crianças pequeninhas dependem ou estão “nas mãos” de quem as cuida, são a natureza do objeto de cuidados, conferindo certos poderes aos/as “cuidadores/as”. Além disso, a aproximação entre quem cuida e quem é cuidado propicia algum tipo de troca, interação e de saber de um sobre o outro.

Em contrapartida, também é possível perceber que aquele/as que exigiam cuidados – como as crianças pequenas – expressando-se culturalmente de diferentes maneiras, seja pelo choro, sussurro, expressões de desconforto ou qualquer outro tipo

de linguagem, de alguma forma direcionavam as ações dos adultos. Todavia, no caso das creches, nem sempre as necessidades de meninos e meninas de pouca idade são prontamente atendidas, dadas as condições materiais existentes nas unidades. Há precariedade dos recursos e equipamentos e a relação número de crianças x profissionais é alta, geralmente em número insuficiente para um atendimento de qualidade. Aqui abrimos um ponto de interrogação quanto aos cuidados: como articular, do ponto de vista político-pedagógico, as necessidades das crianças com as necessidades dos/as adultos?

Quando as crianças demandavam a atenção dos adultos para que fossem cuidadas porque estavam com fome, sede, porque precisavam ser trocadas suas fraldas ou, simplesmente, porque queriam ser olhadas, acariciadas ou embaladas, davam a tônica da ação dos adultos. Travava-se aí uma espécie de “conflito geracional” porque a “interpretação” da demanda elaborada pelos adultos nem sempre satisfazia critérios mínimos de conforto e convivência saudável das crianças ou atendia suas necessidades mais imediatas.

Nesse sentido, o adulto exercia um poder que só aparentemente era de mão única sobre os meninos e as meninas. Afirmo que só aparentemente porque as crianças reagiam diante da negativa de atenção ou de cuidado de alguma forma, de maneiras nem sempre perceptíveis por nós que carecemos de instrumentos mais sensíveis para percebê-las num turbilhão de demandas paralelas numa sala de berçário, por exemplo.

As interações possíveis entre quem cuida e quem é cuidado, quando exercidas por professores, poderia restringir ou diminuir conhecimentos e saberes que eram de amplo domínio das mulheres, confiscando-lhes poderes conquistados e legitimados socialmente. A experiência feminina com os cuidados corporais das crianças poderia se diluir de alguma maneira ante a presença masculina nas creches. Aquela suposta experiência com o cuidar estaria colocada em xeque e as representações de “feminilidade” e “masculinidade” tacitamente incorporadas ao espaço da Educação Infantil poderiam estar sob suspeita.

De maneira geral as profissionais entrevistadas registraram que os professores nunca se negavam a desenvolver cuidados com o corpo das crianças, fato um tanto comum entre as professoras especialmente aquelas que possuem maior formação,

conforme os relatos de Nascimento (2002) e Rossetti-Ferreira (2003). Isso parecia causar um certo desconforto entre as profissionais. Uma das diretoras relatou que, apesar do professor que atuava na sua instituição não se importar de lavar, dar banho e cuidar do corpo das crianças, ele sempre trabalhou com os maiores para evitar “problemas”.

O que estaria oculto na expressão “problemas”? Poderia ser a insatisfação das famílias? O desconforto das crianças? Ou a manutenção do poder construído pelas mulheres que dominariam completamente os saberes, os conhecimentos e as ações neste campo?

5.11 O cuidado como construção social: como os docentes aprendem a cuidar

Partindo do pressuposto de que historicamente são as mulheres que maternam⁶⁴, questionei se elas ensinavam aos professores as práticas de cuidado. Fazia esta pergunta para as profissionais e para os professores porque ouvia constantemente dos sujeitos pesquisados que, para trabalhar com crianças pequenas, era preciso saber maternar e isso era algo do “feminino”, uma espécie de “destino natural das mulheres” (MEYER, 2003, p.14.) Essas indagações geravam perguntas: como os homens aprendem a cuidar? São as mulheres que os ensinam? Os homens aprendem e reproduzem os saberes em suas práticas? Quando perguntei sobre como o professor Júnior aprendeu a trabalhar com as crianças pequenas e quem o havia ensinado, uma das coordenadoras entrevistadas respondeu-me:

Especificamente com ele não. Porque ele já vinha trabalhando com outras escolas. Então talvez ele já viesse meio que treinado e por isso não foi necessário. Já com outros professores, sim. É preciso dizer como lidar com uma manha, com um choro, qualquer situação que é imprevisível, que é a maternagem. A função materna é umas funções mais protetoras, o que não é particular da função paterna. Se o homem tem a função paterna, ele tem mais a função de limites, de crescimento e a função materna

⁶⁴ Termo utilizado aqui como sinônimo de cuidar. Maternar sintetizaria o cuidado como trabalho e como sentimento na acepção de Thomas (1993).

mais de proteção. A gente entende muito a Educação Infantil como a função materna, uma função de proteção, que abriga, que é continente. Então, para alguns professores, se fez necessário uma orientação desta natureza. Que eles trouxessem mais o lado materno, em algumas situações. Aí que foi necessário a gente orientar. (ELOÍSA, COORDENADORA, SOBRE O JÚNIOR NO C.M.).

No depoimento está presente a indicação de que aquilo que ele aprendeu com relação aos cuidados foi a função de proteção ou de como lidar com a manha, com o choro – sentimentos e emoções – o que, segundo a coordenadora, é diferente da função paterna que é de colocar limites no sentido de “disciplinar” demarcando em seu discurso as diferenças entre as funções de homens e de mulheres. A “disciplina”, os “limites”, referiam-se a um pressuposto masculino dizendo respeito à função paterna⁶⁵. A condição de professor de um grupo de maternal poderia denotar que o docente estava fora do seu papel ou função tradicional, atenuado e até mesmo aceito dadas suas experiências institucionais anteriores.

O argumento dessa coordenadora especifica o cuidado como um sentimento e justifica que o professor chegou “treinado” nessa escola porque passou por outras instituições anteriormente. Isso implicava na constatação de que o “treinamento” exercido em outros espaços institucionais lhe habilitou para a função. Uma forma de entender que, não tendo os “pré-requisitos” que poderia adquirir com os saberes femininos, eram as instituições onde atuavam que ofereciam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da atividade. Mas as instituições não são entidades abstratas, com vida própria. As instituições são entidades que envolvem pessoas e essas, sim, lhes dão vida. Resta-nos compreender quem são as pessoas ou sujeitos que, fazendo parte de uma determinada instituição, exercia algum tipo de ação sobre os docentes. A pergunta que tal afirmação possibilita é: os docentes aprendem aquilo que tradicionalmente denominamos “função feminina”? Como aprendem?

A atuação de homens no cuidado das crianças pequenas parece ampliar a concepção do gênero porque confere outros sentidos a idéia reducionista de papéis/funções específicas para homens e mulheres posto que docentes podem exercer o papel ou a “função materna” ampliando-a para a compreensão dos diferentes modos

⁶⁵ Esse tema está mais discutido no capítulo VI.

pelos quais o gênero opera estruturando o social e com isso ressignificando a fixidez de tais papéis e funções.

A aceitação de que a experiência anterior em instituições educativas para a infância respaldava o trabalho docente – mesmo quando exercido por um homem – parecia possibilitar o reconhecimento de que, ainda que as instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade sejam constituídas e atravessadas pelas representações e pressupostos de feminilidade e masculinidade, há espaço para a sua produção e ressignificação e não somente para a sua reprodução ou manutenção (MEYER, 2003).

No caso daqueles docentes que não tinham experiências anteriores com filhos ou parentes próximos e sequer em outros tipos de trabalho com os/as menores, como é o caso do professor João são as profissionais-mães que o ensinam o cuidar. Tanto as profissionais reconhecem que ensinam, como os professores assumem que foi com elas que aprenderam.

[...] exemplos básicos febre pra criança: 38, passou de 38 você já tem que estar se preocupando. Essa questão de pegar no colo, de dar um carinho, de deitar para fazer dormir e coçar a cabeça essas coisas eu aprendi com as minhas colegas aqui da creche. Eu me espelhava nelas porque elas eram mães e elas já estavam trabalhando na Educação Infantil, tinham os filhos em casa e elas podiam fazer aquela comparação de casa com a creche e então foi com elas que eu aprendi [...] (JOÃO, PROFESSOR).

Esse professor não possui filhos ou sobrinhos que legitimem suas práticas de cuidado, a justificativa pelo seu bom desempenho nesta área está ligada a fatores inatos.

Mas eu acredito que com o João, ele sempre teve o jeito próprio dele para essas coisas. Para banho, para a higiene das crianças, escovar dentes, isso aí ele tem um jeito próprio dele porque ele é assim uma pessoa cuidadosa com ele e ele passa isso no cuidado das crianças também. Nesse ponto, de higiene, não teve muita interferência de outras pessoas porque ele já tinha um jeito dele de ser. Uma pessoa cuidadosa, cuidadosa com ele e com as crianças. (TEREZA, DIRETORA).

A despeito dessa narrativa reforçar concepções inatistas, provocava um olhar mais atento enunciando que visões essencialistas associassem o cuidado com as mulheres, ele também pode ser um dom que está presente nos homens ou, pelo menos em alguns deles, assim como acontece com as mulheres:

Eu já faço isso em todas as crianças da creche, isso já é meu. É porque nós somos em 10 lá em casa e seis são abaixo de mim. A mãe trabalhava e eu ficava cuidando dos meus irmãos pequenos. Dava banho, dava comida pra todos eu já tenho aquele carinho com as crianças assim. Já é meu isso. (ROSA, AUXILIAR DE SALA).

Tendo vivenciado situações em seu processo de socialização quanto ao cuidado para com os irmãos menores, aliado a uma potencialidade ou vocação para exercer tais atividades, Rosa ratifica a idéia de “cuidado como um dom natural feminino”. Evidenciava-se, assim, uma desvinculação dos processos de construção social que determinam as representações e os saberes sobre o cuidado. No caso do professor João seu aprendizado em relação aos cuidados com as crianças apareceu contraditoriamente associado à idéia de “vocação”. De acordo com a diretora, possuía um “jeito próprio” de desenvolver as atividades, mas algumas profissionais colocavam sob suspeita se esse “jeito” era o mais próprio para a interação com as crianças pequenas. A contradição pode ser apontada quando levo em conta seu depoimento nas entrevistas na qual afirma que muitas coisas sobre o cuidar aprendeu com as mulheres da creche. Quanto à observação de que os professores não teriam muito jeito para com as crianças, e por isso as profissionais precisavam intervir, a explicação estava em suas experiências anteriores como um aprendizado adquirido a partir de sua socialização no âmbito doméstico. É dessa forma que Rosa justifica muitas de suas ações na creche. O cuidado com a higiene e a alimentação apareciam associados ao carinho que precisava ser dispensado nesses momentos, expressando uma concepção essencialista na formulação “isso já é meu”.

No que concerne aos ensinamentos provenientes dos cursos de formação acadêmica ou continuada como fonte para a questão “quem ensina os cuidados?” percebi o pouco reconhecimento da parte dos/as entrevistados sobre sua formação universitária, sobressaindo-se dois professores que reiteravam o papel do Curso de Pedagogia e da formação em serviço da RME. Por alguns momentos durante a

pesquisa, cheguei a desacreditar que o “cuidado”, seja como categoria teórica ou categoria empírica, pudesse ser objeto de conhecimento acadêmico, tal a intensidade de algumas considerações como cuidar se aprende fazendo ou observando o outro. Coloquei em dúvida boa parte daquilo que pensávamos e discutíamos na formação, pois, como ressaltava esse professor,

[...] estes detalhes eu fui aprendendo a observar como as outras pessoas agiam. Eu acho que está com febre, acho que está com aquilo. Eu desenvolvi ao longo da minha vida de parar muito, olhar e ver como o outro está fazendo para depois eu fazer. Tinha essa história de observar muito e acho que no dia a dia mesmo, não existe curso, realmente. Acho que as mulheres aprenderam porque entraram em contato com isso. Acho que eu fui entrando em contato e fui desenvolvendo, fui vendo as melhores atitudes, que eram as mais legais e que cabiam mais para mim. Acho que eu fui por aí. Eu não senti muita dificuldade nessa história. Febre também a gente via porque a minha mãe falava, por exemplo: ah! Está meio assim e às vezes estava meio assim. Acho que são coisas que na convivência com as pessoas deu para tirar bastante [...]
(ERNANI, PROFESSOR).

Este mesmo docente afirmava que a observação foi sua ferramenta principal para o aprendizado do trabalho que desenvolvia e que as aprendizagens sobre o cuidado que o mesmo empreendia na creche foram conquistadas tanto no contato com outras profissionais, quanto na convivência doméstica. Ele advertia sobre a necessidade de formação permanente citando como exemplo a velha problemática do piolho. Ele gostaria de discutir essa entre outras questões nas reuniões pedagógicas em sua instituição reiterando esse aspecto inúmeras vezes. Entretanto, eram consideradas problemáticas “menores” pelas profissionais e as dúvidas geravam questões como: a quem cabe o tratamento do piolho? A criança pode/deve ficar na creche quando apresenta esse problema? Isso pode sugerir que, além da ausência de debate e critérios quanto a melhor forma de tratar o problema, bastante específico (THOMAS, 1993), permanecia a antiga discussão acerca dos papéis e funções da creche, da família e do Estado. Vários sujeitos entrevistados evidenciaram que era preciso tempo para pensar mais especificamente sobre as práticas que se desenvolvem no âmbito das instituições,

o que demandava a urgência da formação em serviço lastreada nas problemáticas concretas existentes no cotidiano.

5.12 Dupla presença, dupla experiência

O material empírico trazia indícios de que a experiência pessoal no plano doméstico ou privado – com a criação dos/as filhos/as – poderia estar articulada de alguma maneira com a identidade profissional situada na esfera pública – na instituição – por essa razão procurei problematizar aspectos concernentes a dupla presença: na casa e na creche, e a dupla experiência: maternidade/paternidade e docência.

Nas pesquisas que desenvolveram em diferentes cidades italianas sobre a profissionalização do cuidar e educar, Ongari e Molina (2002, p. 128) demonstraram que “o modelo profissional entendido como um conjunto de dotes pessoais, do tipo feminino e 'materno' parece superado”. O que percebemos “é o experimentar-se como uma boa educadora que, às vezes, é sentido como um patrimônio pessoal que pode ser usado no crescimento dos próprios filhos” (ONGARI; MOLINA, 2002, p. 128), apesar dessa relação entre profissão e experiência pessoal não ser algo linearmente determinado e o professor Ernani evidenciou esse sentimento.

Nesse âmbito, coloquei em questão as dimensões do público e do privado como instâncias não estanques e que poderiam imbricar-se mutuamente, salientando que para isso era fundamental considerar boa parte do acúmulo de discussões que os Estudos de Gênero têm empreendido nos últimos anos. Muitos desses estudos questionam a idéia central de que o privado é categorizado como feminino e o público como masculino. Os escritos de Perrot (2001, p. 180) desmistificaram esse mito quando afirmou que “nem todo público é ‘político’, nem todo público é masculino... nem todo privado é feminino”. Ou seja, há interfaces e fronteiras entre o masculino e o feminino e os espaços não são unidades estanques. Isso permite pensar que os poderes se intercambiam constantemente permitindo verificar sua complexidade e linearidade

na qual o pólo dominante exerce seu poder sobre o dominado ou os homens e, somente eles, exercem seu poder sobre as mulheres (MEYER, 1996)⁶⁶.

A problematização acerca dos cuidados categorizados como “feminino” contribuiu também para a ressignificação dessas duas esferas de compreensão da vida social, mediante uma imersão no domínio privado por meio da experiência com a paternidade ou a maternidade que estaria relacionada ao exercício da profissão. Algumas evidências empíricas foram significativas demonstrando que não há linhas divisórias rigidamente demarcadas. Isso foi possível perceber nas posturas dos sujeitos pesquisados, contrariando em parte a tese de Nolasco (1995, p. 50) quando afirma que: “para os homens, o trabalho tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada”.

Tais evidências foram observadas, por exemplo, quando o professor Junior elaborou o projeto da Fada no qual sua esposa era o personagem principal. Também com o professor Ângelo que levava cartas de suas duas filhas para as crianças com quem trabalhava e as mesmas retribuía com desenhos. Ou, ainda, quando levou a fita de vídeo dos 15 anos de sua filha mais velha para ser assistida na creche. Com o professor João que aprendeu receitas na creche para elaborar em sua Ceia de Natal e de muitas outras formas com os outros sujeitos.

Entre outras evidências que compõem esse quadro de análise, a experiência com a paternidade respalda e legitima ações dos docentes. O fato de um dos professores ter uma filha é ressaltado por sua auxiliar que o coloca no lugar dos que conhecem o assunto – Educação Infantil – e, por isso, a profissional não precisa ensiná-lo a cuidar *O Júnior para isso tem bastante sensibilidade. Nunca precisei ensiná-lo, não. Ele tem filho, ele tem uma menina. Então, ele percebe bem se a criança está quieta, deve estar com febre. Se está doente ou se não comeu.* (ROSA, AUXILIAR DE SALA, SOBRE JÚNIOR).

Da mesma forma, a experiência de um outro professor que não possuía filhos, mas cuidou de um sobrinho que considerava como filho desde que o menino era bem

⁶⁶ No belíssimo livro de Perrot (1998, p.37), a autora descreve as lutas que as mulheres tiveram que empreender para conquistar o espaço público, já que historicamente o poder patriarcal lhe reservou o privado. Ela assinala que “Entre o público e o privado, os homens e as mulheres, o político e o pessoal, as divisões se quebram e recompõem uma paisagem.”

pequeno, capacitava-o para as atividades e lhe conferia certo respeito institucional, tendo em vista que muitas profissionais acompanharam seu esforço e dedicação durante a criação do menino. Também quando perguntei para a auxiliar se foi preciso ensinar a João algo sobre os cuidados com o corpo ele revelou que

[...] *Isso não precisou porque o Ivan criou o sobrinho desde pequeno e acho que ele tem muitos anos de experiência. Com ele não precisou.* (MARISA, AUXILIAR DE SALA, SOBRE IVAN).

Nesse caso, o professor assumiu a guarda de seu sobrinho quando o menino tinha em torno de sete anos de idade. É possível ele não tenha sido o único responsável pelos cuidados iniciais para com o menino, mas o fato de reconhecer o sobrinho como seu filho e evidenciar constantemente gestos de preocupação e cuidados parecia conferir-lhe alguma legitimidade profissional. A experiência com a paternidade e a maternidade o habilitou de certa maneira para a profissão. Esta constatação corroborava a idéia de que a paternidade aparecia enriquecida pelas experiências obtidas com funções inerentes aos cuidados no âmbito da maternagem. Não somente alguma legitimidade como professor era conquistada quando o docente tinha filhos, havia um processo de reflexão ou de transferência dos conhecimentos provenientes da creche, para o doméstico, da mesma forma como Ongari e Molina (2003) registraram com as profissionais.

Os professores também utilizaram a experiência docente para repensar sua paternidade e vice-versa. Se por meio da pesquisa sobre paternidade Siqueira (1999, p.194) evidencia que “ser pai não está completamente dissociado de ser homem, embora um não defina o outro necessariamente”, os dados apresentados na pesquisa permitem inferir que ser pai não está completamente dissociado de ser professor e de ser homem, o que remeteria para a desconstrução do modelo tradicional de ser homem e pai mediado pela experiência de ser professor de crianças pequenas. Considerando o gênero como relacional é possível desconstruir reducionismos elaborados pela categorização em funções/papéis das condições de pai, homem e docente.

Ongari e Molina (2003) ajudam a compreender como tornar-se pai de uma menina fez Junior repensar sua atuação como professor, especialmente quanto aos aspectos afetivos, como ressaltou. Houve uma transformação na subjetividade desse

docente que refletia sobre os momentos diferenciados nos quais viveu a profissão, antes e depois de sua vivência como pai. É claro que isso está mediado pela formação paralela que o docente vai empreendendo em algumas instâncias e é inegável o papel que possui a convivência com outras mulheres, daí o destaque para os aspectos relacionais do gênero. Nesse caso, talvez se materialize o que as autoras denominam “dupla experiência”, enriquecendo, em alguma medida, a “dupla presença”. As reflexões que o docente vivencia na condição de pai e professor promovem uma interconexão entre as experiências que são mediadas pela reflexão teórica ou pela formação em serviço, levando-o a avançar na profissão e nas experiências pessoais. Isso é possível inferir a partir de seu depoimento quando afirmou que na condição de pai “aprendeu a olhar e a sentir as necessidades das crianças de um outro modo”. Entretanto e, como afirmei antes, esta não é uma relação linear porque está mediada pelas reflexões que o estudo e a formação em serviço lhes possibilitaram. Ele registra as mudanças que empreendeu da seguinte maneira:

Quando a A. nasceu eu comecei a perceber como a criança precisa de carinho, eu fui muito afastado dos meus pais. Isso me fez repensar muito a minha história, a minha vida e comecei a ver o quanto as crianças precisam de afeto e de carinho e paralelamente estudando, porque eu acho que eu percebi isso também porque eu fui estudar. Isso me fez repensar muito e fez eu me arrepender de coisas que eu fazia antes. E eu era um professor bem bravo, eu brigava para dormirem, mas porque todo mundo fazia na creche e eu achava que eu tinha que fazer, eu obrigava eles a dormirem. Hoje eu os vejo se servirem, faço restaurante, hoje a gente come na rua, faz piquenique, desce no parque e antes tinha a hora da alimentação e pra mim era uma coisa assim: todos sentavam, entregava os pratos mecanicamente. Eu me arrependo e tenho medo de pagar por isso. Mas eu fazia o que todo mundo fazia na creche. Botava de castigo e a mínima coisa: tchec, fica sentado, não vai brincar. Isso é uma coisa meio louca. A gente vai ser professor de Educação Infantil e não tem um preparo e considerando que eu não tenho pedagogia e o curso adicional que fiz foi totalmente teórico no sentido de não dar nada. O nascimento da P. foi para me arrepender do que eu fazia. A gente sabe e é muito presente na creche e, apesar de já se ter um

movimento, de dar mais liberdade para as crianças, ainda tem por trás a autoridade, o autoritarismo. (JÚNIOR, PROFESSOR).

O professor apresentou dois momentos de sua trajetória docente: um deles, anterior ao nascimento de sua filha, no qual se revelava menos sensível para a dimensão afetiva, e, outro, posterior ao nascimento da filha, no qual o docente reconhece que modificou sua concepção de criança e suas práticas observando as necessidades da menina. Nesse ponto, público e privado se imbricam de tal modo que é impossível compreender um elemento na ausência do outro. Essa tese é ratificada por Sarmiento (2001, p. 15) em pesquisas realizadas com educadoras de infância em Portugal indicando que “no cotidiano parece não haver uma distinção clara entre a vida pública e a vida privada.”

Esse é um aspecto que nos chama a atenção porque a atitude do professor, anterior à paternidade, refletia o modo de socialização masculino hegemônico em nossa sociedade: os meninos desde pequenos são “disciplinados” para ser aparentemente frios e insensíveis, limitando suas trocas afetivas, conforme descreve Siqueira (1999). Após o nascimento da filha, de suas relações na creche e dos estudos que empreendeu, Júnior compreendeu que as crianças pequenas careciam de trocas afetivas e, segundo seu relato, vai modificando seu modo de pensar e de agir na creche procurando desvincular-se do modelo dicotômico homem = autoridade e disciplina e mulher = atenção, carinho e aconchego.

Outro professor reconheceu que a sua experiência no cuidado das filhas foi importante e afirmou que os conhecimentos provenientes da formação acadêmica possibilitaram que ele ampliasse sua compreensão sobre o tema.

[...] eu não vou dizer que eu não desenvolvi, porque eu tive as filhas e eu troquei fralda, dei mamadeira para elas, mas também eu vi isso na universidade. O conhecimento que eu tive com as minhas filhas foi anterior a minha entrada na Educação Infantil. (ÂNGELO, PROFESSOR).

Parece-me que na fala desses dois professores a experiência como pais, a formação acadêmica e/ou continuada realizada paralelamente às experiências na creche foram fatores determinantes para a reflexão que fazem sobre as imbricações entre o trabalho docente e a paternidade. Da mesma forma que a paternidade parecia

exercer influências sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas, tais práticas contribuíam para que as experiências obtidas mediante o trabalho profissional na creche enriquecessem a paternidade. Um dos entrevistados lembrou inclusive a experiência obtida na creche, afirmando que a mesma ajudou-o muito na educação de sua filha, pois ela nasceu após ele ter tido alguns anos de experiência em seu trabalho. Em seu relato revelou que observava muito aquilo que as profissionais faziam e depois pensava no que era melhor para seu trabalho e/ou para a sua vida. Dentre os fatores que a creche ensinou em como lidar com sua filha, indicou:

Acho que é de como lidar com as crianças. Acho que facilitou a minha relação com a minha filha. Foi muito legal a forma como era conduzido o trabalho aqui. Eu me apropriei disso e levei para a minha vida. Acho que a minha filha, hoje ela tem 12 anos, e temos uma relação muito legal. Conversamos sempre. Estamos sempre conversando. (ERNANI, PROFESSOR).

Ernani não mencionou a dimensão dos cuidados mais específicos com o corpo como algo que foi aprendido na instituição onde sempre atuou, mas igualmente a Junior e Angelo registrou que muitas das relações que travou com a filha materializaram-se mediante uma transposição das observações desenvolvidas na creche e que foram levadas para o doméstico. À primeira vista essas lembranças e práticas exercidas pelos docentes estão carregadas de positividade. Os professores pesquisados que atuavam naquele momento em creches, em geral, não reproduziam na vida pessoal e nas atividades institucionais o modelo de paternidade hegemônica. No entanto, cabe reiterar que, quanto à formação profissional, é impossível uma transposição simples das experiências vividas na creche para o âmbito doméstico no cuidado dos/as filhos/as como se representassem espaços e práticas idênticas. Nesse sentido, toda e qualquer experiência, seja de muito ou pouco tempo, pode ser construída e desconstruída permanentemente pela discussão coletiva. Quanto ao cuidado, Ongari e Molina (2003, p. 116, grifos no original) sugerem que

É necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretando, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre função materna e função de educadora; [...] reinterpretar a relação entre

saberes naturais sobre a educação da criança e conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento, que foi frequentemente avaliado sob uma ótica hierárquica, a favor do saber neutro da ciência, e tornar mais visível a conotação sexual destes saberes naturais, familiares, até questionar sobre maternidade e sobre a sua posição na sociedade e na cultura.

As autoras confirmam a necessidade de que a “experiência feminina” precisa ser adequadamente pensada ou refletida e, da mesma forma, a masculina. Alguns saberes obtidos em experiências anteriores com crianças podem ter interpretações diversas na creche com base na significação e no valor subjetivo daquilo que é vivenciado. Uma criança que chora pode ter alguma dor ou mal-estar que não consegue verbalizar. O que fazer com aquilo que elas demonstram corporalmente, pode ser compartilhado com outras/os profissionais dividindo responsabilidades e tomando decisões coletivas. Estou afirmando que a responsabilidade com as crianças na creche não é do mesmo nível que aquela que a mãe ou o pai tem em casa, embora haja a tendência das profissionais assumirem sozinhas as tarefas mais penosas e que demandam muitas vezes um *stress* físico e emocional de sua parte. Desenvolvem tais práticas, talvez sem muita consciência da incorporação do modelo feminino hegemônico. Talvez pensem que isso possa representar um maior *status* pelo fato de serem “cuidadoras” no público, como profissionais de creche ou que o fato de assumirem sozinhas algumas atividades legitima seu papel na instituição e a profissão reforçando seus poderes.

Associo essas posturas àquelas assumidas por muitas mulheres no espaço privado que se sentem as únicas responsáveis pelo cuidado da casa e dos/as filhos/as, com o que tais tarefas demandam e, ainda, são profissionais ativas que precisam investir em sua carreira e formação. Muitas dessas mulheres sobrecarregam-se em diversas atividades e, pelo modelo culturalmente imposto, não conseguem compartilhá-las. O processo dessa pesquisa me fez acreditar que, tomando como base a análise das entrevistas, é possível depreender que a associação das necessidades de cuidar do corpo, com alimentação e higiene, e outras associadas a certa atenção dispensada para tal, além dos conhecimentos apreendidos por meninos e meninas e as necessárias trocas afetivas, daria como produto a indissociabilidade. Ou melhor, os

sujeitos indicaram que era necessário atender às demandas corporais que meninos e meninas evidenciavam porque eles ainda não conseguem fazer sozinhos a maioria dessas atividades.

Diante do exposto, dada a indefinição e ambigüidades quanto ao conceito de cuidado, carente de teorização, como alerta Thomas (1993), penso que, sem deixar de reconhecer o papel que o binômio representou na História da Educação Infantil no Brasil, urge reconstruirmos as bases que justificam o papel social da educação de zero a seis anos. Nesse sentido, o princípio educacional que rege as ações institucionais de zero a seis anos, que precisa abarcar as múltiplas dimensões humanas inclui os cuidados corporais como uma delas. Portanto, educar as crianças pequenas significa possibilitar-lhes que se expressem por diferentes linguagens: do gesto, da dança, das múltiplas formas de movimento, da brincadeira, da arte, do riso, entre outras possíveis. Elas precisam se lambuzar, se sujar, se molhar e se secar e é dessa forma que vão aprendendo sobre todas as coisas, precisam ser ouvidas quando cantam e podem ouvir quando contamos histórias, podem contar histórias. Isso pode significar educar... mas com cuidado. Como argumenta o professor Ernani,

Acho que a gente tem que educar com cuidado. Acho que é fundamental estar por perto sempre, chegando em todos e isso é uma forma de cuidado que também está educando. Estar bastante atento às crianças, às suas necessidades.

Reiterando afirmações anteriores penso que o cuidado no âmbito de creches e pré-escolas constitui-se como diferentes formas de atenção à corporalidade dos meninos e meninas. Sem dúvida, e como lidamos com sujeitos humanos, as práticas de cuidado estão sempre carregadas de interações intersubjetivas que são expressas mediante a afetividade que dispensamos a essas trocas.

Do ponto de vista das práticas educacionais há diferenças entre a atenção dada por adultos, em casa, para uma única criança e a atenção aos corpos de dezesseis crianças em uma sala de berçário, quando fazem suas necessidades, quase todas elas ao mesmo tempo, com suas singularidades. Elas se expressam de maneira diferenciada quando aceitam ou não a limpeza de seu corpo ser feita por uma pessoa estranha, por exemplo. Há crianças que não gostam do contato com a água e choram se as colocamos numa banheira para serem lavadas, mas há aquelas que adoram a água e

sentem grande prazer ao serem banhadas. Compreender as singularidades dos/pequeninhos/as sem deixar de lado que eles/as são muitos/as e diferentes entre si é bastante diverso dos cuidados dispensados quando se toma como norma uma criança universal, a-histórica e insensível.

Um aspecto importante é acreditar que, na condição de profissionais, homens e/ou mulheres nos educamos nessa interação e isso talvez seja um aspecto fundamental que diferencia os cuidados domésticos dos cuidados realizados na instituição. Se ainda há uma distância entre as necessidades das crianças e as ações que propomos, faz sentido estreitá-las. Para tal, é preciso saber quais são as necessidades das crianças para que possamos atendê-las, de fato. Até este momento, há uma hegemonia das interpretações dos adultos sobre essas necessidades e o exercício de um poder dos primeiros sobre os/as pequenos/as em relação aos cuidados. Captar quais são as necessidades de meninos e meninas no contexto coletivo da Educação Infantil é uma possibilidade que se apresenta como um diferencial em relação a outros tipos de cuidado realizado em outros espaços diferenciados. Acredito que

Cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem atendidas em suas singularidades, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso, porque isso se constitui em um elemento cultural que está na base da formação humana. (SAYÃO, 2003, p. 45).

Pelas razões expostas neste capítulo, considero que faz sentido para a área continuar problematizando as questões que norteiam a especificidade da educação de zero a seis anos. O debate sobre os cuidados corporais ainda é um impasse no campo. No entanto, se considerarmos que tais cuidados conformam parte significativa da educação das crianças pequenas e dos/as profissionais que atuam junto a elas, talvez seja possível admitir que cuidado/educação não é uma simples justaposição de termos. Cuidado é um dos elementos da educação das crianças pequenas que faz parte do trabalho docente.

A seguir e, com base nos dados empíricos e em sua análise, problematizo outros elementos que, assim como cuidado, dizem respeito ao trabalho docente na educação de zero a seis anos.

6 OUTROS ELEMENTOS PARA PROBLEMATIZAR O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no material coletado na pesquisa de campo e de sua análise pude identificar outras categorias que serão discutidas neste capítulo referentes ao trabalho docente na Educação Infantil. Cabe lembrar que aspectos acerca do trabalho docente e a idéia de que a profissão de professor/a de Educação Infantil ainda está sendo inventada perpassam o texto aqui apresentado.

Penso no trabalho docente na Educação Infantil sem desconhecer o contexto determinado pelos condicionantes da história da Educação e da Educação Infantil em nosso país, no qual permanecem dúvidas, indefinições e ambigüidades acerca da Pedagogia, do perfil profissional, bem como da profissionalização do magistério. Nesta direção, creio que não podemos abrir mão da formação do professor ou professora licenciado em curso superior na modalidade “Educação Infantil” presente na Lei nº. 9.394/96⁶⁷ No entanto, compreendo que isso não garante a qualidade tão almejada. O trabalho docente em instituições públicas está, certamente, articulado ao seu financiamento, às políticas públicas para a infância e a Educação Infantil, além das propostas de formação de professores no âmbito Estatal ou de cunho mais institucional.

Tardif (2002, p. 113) indica que “a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica.” Tal afirmação possibilita entender a pedagogia como campo de relações humanas e as práticas pedagógicas imersas nessas relações. No caso da Educação Infantil essa indicação demanda algumas especificidades que serão aqui problematizadas.

Ongari e Molina (2003), em suas pesquisas, elaboraram alguns apontamentos que são válidos para a realidade brasileira. Afirmam as autoras que:

[...] apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se está construindo pouco a pouco em torno das creches, falta, todavia, uma

⁶⁷ O debate acerca da formação docente em nível superior está presente em Nascimento (1999), Cerisara, Rocha e Silva Filho, (2002).

discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo [...] o papel da educadora⁶⁸ de creche foi vivenciado mais como um papel profissional “a ser inventado” do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese a ser inovado. (ONGARI; MOLINA, 2003, p.22).

Concordo quando as autoras afirmam que a profissão de professor ou professora de crianças pequenas está sendo “inventada”. O modelo de docência do ensino fundamental não é completamente compatível com a Pedagogia da Educação Infantil que se diferencia da Pedagogia Escolar quanto às suas funções. Uma concepção de Pedagogia para a infância menor precisa valorizar as relações entre os diferentes sujeitos: adultos e crianças, adultos-adultos e crianças-crianças, considerando as condições e as limitações institucionais, afetivas, simbólicas e aquelas ligadas às relações de poder intrínsecas a todos os espaços. Assim, as técnicas que instrumentalizam o ensino-aprendizagem – objeto da pedagogia escolar – cujo fim último é o conhecimento, da forma como é valorizado no âmbito da escola, precisam ser ressignificadas e transformadas na Educação Infantil pela capacidade de organizar o tempo e o espaço de vivência de meninos e meninas na creche.

Tais ações podem ser tentativas de ver contempladas a totalidade de formas de se relacionar não somente das crianças, mas dos adultos, pelas quais sejam acessíveis os conhecimentos socialmente desvalorizados como aqueles que advêm do corpo e seus sentimentos e emoções como a ludicidade, a gestualidade e o movimento, a expressão estética, entre outros.

Cerisara (1999) levantou problemáticas ainda sem solução para o campo da Educação Infantil, decorrentes da publicação da LDBEN, em 1996. Três desafios principais foram lançados por essa autora:

- a) aprofundar a necessidade de pensar a Educação Infantil por meio de práticas que não reproduzissem as do Ensino Fundamental;
- b) materializar práticas de educação e cuidado que, por um lado, não reduzissem as atividades de cuidado a um segundo plano, em razão de uma compreensão equivocada do “pedagógico”, e, por outro lado, levasse em

⁶⁸ Expressão utilizada para designar a responsável por um grupo de crianças. Prefiro o vocábulo professora em função da dimensão política que o mesmo encerra

consideração o contexto sócio-cultural dos meninos e meninas abarcando as relações creche-família;

- c) superar as muitas indefinições acerca da formação dos profissionais, formação essa que deveria considerar os dois primeiros aspectos apontados.

Tais desafios reafirmam a tese de que se, até o momento, a formação de professores e professoras e o trabalho docente na Educação Infantil pautaram-se pelo modelo escolarizante, a “invenção da profissão” indica que muitos aspectos carecem de problematização nos processos de formação. Não tenho a pretensão aqui de enumerá-los pois, para isso, caberiam discussões muito mais amplas do que os limites que esta tese impõem. Elas foram iniciadas e estão presentes em inúmeros trabalhos de pesquisa e relatórios de experiência de formação realizados por diversas entidades e instituições⁶⁹.

Um aspecto que merece ser destacado é que não é possível desconhecer que o trabalho docente envolve não somente os adultos, mas as crianças. Como conciliar interesses, às vezes, tão diversos? Pautadas pela experiência italiana Anna Bondioli e Mantovani (1998, p. 25) afirmam que

Para delinear uma “cultura” da creche contribuíram agentes diversos: educadores, pesquisadores, especialistas no assunto, administradores, pais, cada qual produzindo e contribuindo para difundir através das próprias práticas, conteúdos, formas, níveis de saber sobre a primeiríssima infância, sobre as condições de possibilidade de uma educação extradoméstica, sobre a praticabilidade de situações, experiências, projetos formativos com os pequeninos.

A análise temática elaborada indicou que o corpo, da mesma forma como foi tematizado no capítulo anterior com relação ao cuidado, ainda não estava suficientemente problematizado e questões relacionadas à sexualidade, ao poder e à autoridade e ao papel da brincadeira e do movimento, permeavam o trabalho docente. Destaco a seguir algumas questões profundamente imbricadas no trabalho dos professores que talvez ainda careçam de um maior aprofundamento nos processos de

⁶⁹ Para citar algumas experiências no Brasil destaco: Nascimento (2002); Oliveira e Silva (2001). Kramer (1999).

formação de professores e professoras para a Educação Infantil, tendo em vista que emergiram das práticas cotidianas nas instituições pesquisadas.

6.1 Corpo, gênero e sexualidade como tema e como “problema”: entre profissionais e meninos e meninas nas creches

Por que o corpo? A historiadora Matos (2003) estudou como o masculino e o feminino emergiam dos discursos médico-sanitaristas no final do século XIX e início do século XX, coincidindo com o processo de urbanização e ampliação do papel da Medicina, afirmada como discurso e como prática reforçada pelo cientificismo reinante nessa época. Tal processo permitiu aos médicos expandirem o controle sobre a vida de homens e mulheres “normatizando os corpos e os procedimentos, disciplinando a sociedade, ordenando a sexualidade e os prazeres.” (MATOS, 2003, p. 109). Dessa forma, os médicos criaram um monopólio sobre seu discurso que ainda é presente.

O higienismo como uma das doutrinas médicas produziu um conjunto de preceitos que, entre outras questões, visavam ordenar a vida pela intervenção nos corpos. Assim, “caberia à mulher o cuidado com a saúde e o bem-estar da família, de modo que se ampliaram suas responsabilidades como dona de casa no controle dos mandamentos da higiene doméstica e em relação à infância.” (MATOS, 2003, p.110). A educação da mulher visando tais fins era um ponto fundamental para a medicina que objetivava ter o controle total sobre a maternidade.

O trabalho extradoméstico era condenado e visto como uma perda de energia física. O ideal era a mulher se refugiar no aconchego do lar, consoante às funções tradicionais do feminino enraizadas na anatomia e na fisiologia. Mesmo as jovens deveriam canalizar suas energias para o desenvolvimento de suas capacidades reprodutoras:

Fisicamente débeis sujeitas às limitações da menstruação e da gravidez, as mulheres teriam que ser protegidas dos perigos públicos, pois se supunha que a mulher deveria estar confinada ao espaço privado, em função de suas supostas *características biológicas*. (MATOS, 2003, p. 122).

Estas eram idéias ainda vigentes na primeira metade do século XX. A vocação para a maternidade como indica Bassanezi (1997) considerada um “destino natural” ou “essência feminina” era um fenômeno reforçado pela mídia que tratava dos “assuntos femininos”, indo ao encontro das idéias sobre a diferença sexual predominantes na sociedade. Um dos jornais dedicados ao público feminino reforçava “[...] uma menina é uma pequena mãe, e uma boneca sempre terá guarida em seus braços [...] um menino estará sempre por aquilo que reclamam sua destreza esportiva.” (JORNAL DAS MOÇAS, 1953 apud BAZZANESI,1997).

Se há um discurso sobre o papel do corpo da mulher como algo intimamente articulado a reprodução da espécie não é difícil compreender por que emergiu o tema sexualidade no âmbito desta pesquisa, pois a concepção mais estreita de sexualidade relaciona-a meramente à genitalidade e à heterossexualidade. Assim,

[...] a relação sexualidade x reprodução permanece como um problema para todas as disciplinas que desejam pensá-la, não apenas como efeito ou produto final de outras instâncias, observável na prática sexual dos indivíduos, isto é como comportamento ou atividade sexual [...] [...] Entretanto, é inegável a presença sobretudo na literatura mais recente, de um esforço de desconstrução ou de revisão dessa concepção “naturalizada” da sexualidade, que a mantém ligada à reprodução biológica da espécie [...] (LOYOLA, 1999, p.33, grifos no original).

A autora sugere a necessidade de desconstrução dessa concepção e a desvinculação de formas essencialistas de encará-la. Ela indica que desconstruir a sexualidade e sua associação com a reprodução implica “repensar as relações de dominação de um sexo sobre o outro e toda a estrutura de relações sociais montada a partir dessa relação.” (LOYOLA, 1999, p.34).

Concordando com tais sugestões, e acompanhando o pensamento de Weeks (1999), penso a sexualidade como uma construção social acerca de uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades moldadas ao longo da história e que se relacionam aos prazeres do corpo. Afirma a autora que a igreja e o Estado interessam-se pelo modo como nos comportamos corporalmente ou como pensamos sobre o corpo. Não é a toa que a medicina, mas também a psicologia e as escolas,

permanentemente procuram divulgar as formas adequadas para regular as atividades corporais. Na mesma linha de pensamento, Goellner (2003, p. 20) afirma que

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas [...]

Em nossa cultura, a sexualidade mantém uma relação íntima com o gênero, conforme indicam Grossi (1998), Heilborn e Brandão (1999). Para tais autoras, a sexualidade é uma das faces que compõem o indivíduo moderno: uma refere-se à constituição do cidadão livre, portador de direitos e autônomo; a outra está relacionada à construção da subjetividade na qual intervêm inúmeros mecanismos disciplinares, tomando as experiências de gênero e sexualidade como base da constituição das identidades. Heilborn e Brandão (1999) esclarecem ainda que se o sexual não é restrito à dimensão reprodutiva, tampouco o é à dimensão psíquica. Tudo aquilo que entendemos por “sexual” está impregnado por mecanismos culturais que determinam nossa forma de pensar/sentir as satisfações eróticas através de construções simbólicas que dão forma às sensações corporais/físicas. Portanto, a estreita relação e os modos como concebemos a masculinidade e a feminilidade com a sexualidade fazem parte desse contexto de representações culturalmente construídas e produzidas/reproduzidas nos diferentes espaços sociais. Daí derivam as maneiras pelas quais entendemos a heterossexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade e outras formas de relação.

Entretanto, dada a histórica visão romântica de infância que concebe a criança como ingênua e pura, a articulação sexualidade e infância ainda não é um tema que ocupa muitos/as pesquisadores/as no âmbito das Ciências Sociais⁷⁰ e pouquíssimo as

⁷⁰ Loyola (1999) assinala que a sexualidade, de fato, não se constituiu como objeto de estudo de disciplinas como a Sociologia, a Medicina, a Filosofia e a Psicologia. A autora acrescenta ainda que [...] *com exceção da Antropologia, que tomou a sexualidade como forma de pensar o social e a sociedade, as disciplinas ou as formas de pensamento que tradicionalmente se ocuparam mais de perto do tema foram aquelas de caráter ético ou normativo/terapêutico: o pensamento religioso, a medicina e a psicanálise [...]*(LOYOLA, 1999, p. 32).

pesquisas no campo da Educação. Mesmo assim, quando se coloca em foco o trabalho docente e uma Pedagogia das relações como concebo a Pedagogia da Educação Infantil, não é possível desconsiderar que a sexualidade é assunto restrito ao mundo adulto. Compreendida como construção social, é algo que acompanha a trajetória humana desde o nascimento. Vejamos um exemplo típico do quanto a temática da sexualidade, em certas ocasiões, entrelaça profissionais, famílias e meninos e meninas. Descrevo, a seguir, uma cena vivenciada durante a realização de um estágio do curso de Pedagogia da UFSC em uma creche pública na qual eu realizava o trabalho de campo com dois professores para esta pesquisa. A descrição ajuda na problematização do tema:

As professoras-estagiárias do grupo do Maternal I disponibilizaram um baú de fantasias para meninos e meninas brincarem. As crianças estavam pouco acostumadas com aquelas fantasias que tinham chegado à creche. Elas eram muito coloridas e bem trabalhadas em seus detalhes com bordados e adereços. Desde o primeiro dia em que o baú foi aberto, D. escolheu um belo vestido de noiva. Ele colocava o vestido ajudado por algumas meninas que tinham disputado com ele sua posse, mas que, na negociação entre ele e elas, ficou estabelecido um outro dia para elas. D. andava pela sala com o vestido de noiva, véu e sapato de salto cor-de-rosa, empurrando um carrinho de bonecas. Durante vários dias, ele disputou o vestido com outras meninas, ganhando várias vezes o direito de vesti-lo. As crianças do pré que ocupavam a sala em frente, quando o enxergavam assim vestido, gritavam em coro: o D. é bicha! Ele seguia brincando aparentemente tranqüilo. Uma auxiliar que trabalhava há vários anos na instituição comentou comigo: Desde pequenininho, ele sempre gostou de coisas de menina. Será que vai ser gay? Em um dia subsequente, a mãe chegou para buscá-lo e viu-o empurrando o carrinho de bonecas, embora o menino não estivesse fantasiado naquele dia. Imediatamente, da porta da sala, ordenou: solta esta boneca que eu já te falei que isso não é brinquedo de menino. Com uma expressão de tristeza e em silêncio, D. soltou o carrinho e foi embora com a mãe [...]
(Caderno de campo, Estágio 2002/I)

A situação acima descrita consumiu um tempo considerável de debate entre o grupo de estagiárias e o pessoal da creche. Boa parte das colocações feitas enquadrava-se em visões preconceituosas, estereotipadas e deterministas a respeito do gênero e da

sexualidade. O fato de um menino de três anos de idade vestir-se de noiva e empurrar um carrinho de bonecas levava vários/as envolvidos a pensarem na existência de um “problema”⁷¹ que precisava ser tratado.

Felipe (1998) observou em suas pesquisas que as professoras assumiam uma função de controle e vigilância quanto à orientação sexual, especialmente dos meninos. Quando brincavam de bonecas, de casinha ou usando fantasias de personagens femininos demonstrando uma masculinidade duvidosa eram vistos como “problema”. Da mesma forma as meninas muito ativas também são motivo de desconforto porque tal atividade rompe com o modelo cultural de submissão, passividade e meiguice que representam a mais comum visão de mulher/menina. Em nossa cultura, a feminilidade traz estreita associação com o fato das mulheres responsabilizarem-se pelo cuidado com os/as filhos/as – simbolicamente representados na narrativa pelo carrinho de bonecas – e o uso do vestido branco – como símbolos de docilidade, pureza e virgindade –, sinônimo de negação da sexualidade. Esses símbolos – vestido de noiva e carrinho de bonecas – parecem conformar também o senso comum acerca do ideal de professora de Educação Infantil: mulher, assexuada e que sabe cuidar dos/as filhos e das crianças que estão sob sua responsabilidade. O menino montava, com a utilização desses símbolos, um personagem que representava o “feminino” num corpo masculino e, por isso, boa parte dos/as envolvidos/as pensava na existência de um “problema”, com conotação moral ou de saúde física e/ou emocional.

O fato do menino criar um personagem para brincar que representava o feminino fazia com que as crianças maiores – de cinco, seis anos de idade – chamassem-no de “bicha”. Paralelamente, alguns adultos suspeitavam de sua orientação sexual e afirmavam não saber o que deveria ser feito, porque talvez ele já tivesse nascido assim, expressando a já superada concepção da “biologia como destino”. A posição da mãe, também bastante firme no impedimento do tipo de brinquedo que seria indicado para D., precisava ser discutida, tendo em vista que a Educação Infantil, de acordo com o art. 29 da LDBEN, deve ser complementar às

⁷¹ Apoiando-me em Louro (1999), saliento a expressão “problema” para destacar que a heterossexualidade é a norma em nossa cultura, o que propicia que se conceba qualquer manifestação possivelmente ligada à homossexualidade como um suposto problema.

ações da família. Como isso seria possível?⁷² Como argumentar que o fato de o menino brincar vestindo-se de noiva e empurrar um carrinho de bonecas não era determinante de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero? Ou como compreender que se vestir de noiva ou empurrar um carrinho de bonecas nada significavam, naquele momento, sobre hetero, homo ou bissexualidade?

Para perceber o alcance de perguntas como essas, caberia destacar que a *atribuição de gênero*, conforme denominam Rozek e Bernardes (1999), é a designação – menino ou menina – que os recém nascidos recebem pela observação dos genitais ou dos indicadores anatômicos. Essa atribuição inicial constitui, por parte dos adultos mais próximos, o “porto seguro” para a identificação desta criança como sujeito pertencente ao sexo masculino ou ao feminino e é válida não somente para o seu registro civil como para as demais ações decorrentes do nascimento de um menino ou menina. Quando as crianças são matriculadas nas creches e pré-escolas, elas são identificadas com essa designação inicial e ela é adotada enquanto “a” identidade da criança, desconhecendo-se alguns outros elementos que compõem um complexo processo de construção de ser homem ou ser mulher elucidados pela premissa de Simone de Beauvoir (1949) que anuncia: “não nascemos mulheres, nos tornamos mulheres”⁷³. Tal premissa desconstrói a fixidez da sexualidade e do próprio gênero. Nessa direção, ter sido identificado como menino ou menina ao nascimento nada tem de “porto seguro” e nada garante quanto à identificação daquele com o masculino e/ou feminino.

Durante a pesquisa, quando buscava saber o que os professores pensavam sobre os meninos e meninas, prevalecia um gênero supostamente neutro como justificativa aparente do discurso da igualdade. Ou seja, boa parte dos professores e profissionais de um modo geral manifestava-se da seguinte forma: *Eu não vejo o menino ou a menina. Para mim são crianças. A minha forma de carinho é igual para todos os dois.* (ÂNGELO, PROFESSOR). O mesmo argumento era válido para a imensa maioria dos/as profissionais que justificava que o mais importante era o compromisso com a

⁷² Felipe (1998) elaborou um roteiro no qual sugere formas para trabalhar o tema da sexualidade com crianças em que a informação aos pais de que tal assunto será tratado é o primeiro passo das estratégias necessárias ao enfrentamento da temática.

⁷³ Atualmente com os estudos sobre a masculinidade o preceito é válido para os homens.

profissão e com as crianças e que não percebiam diferenças no fato de terem professores atuando no mesmo espaço institucional. Constantemente ouvia a justificativa de que não importava o sexo das crianças e mesmo dos professores, mas o compromisso profissional do adulto e a necessidade de que a afetividade fosse algo “distribuída” igualmente a todos/as.

Essas idéias eram, muitas vezes, centralizadas nos sentimentos e descoladas do corpo e os sujeitos pareciam desconhecer que, desde o nascimento e às vezes antes dele, meninos e meninas estão imersos nas construções culturais sobre o masculino e o feminino, sendo influenciados e influenciando essas construções. Cabe destacar o referencial que especifica a interioridade e exterioridade do gênero. Ou melhor, não significa que distribuir afetos de maneira igualitária para as crianças possa diminuir muitos conflitos que emergem dos processos identitários, das crianças ou dos adultos.

A bibliografia aponta que nem sempre a *atribuição de gênero* ou aquela que é visualizada através dos órgãos sexuais externos está em sintonia com a *identidade de gênero* conforme Stoller (1993). Esta última é um processo pessoal, interno e não uma determinação externa. A identidade de gênero é uma construção subjetiva que se estende ao longo de toda a vida e que se refere ao sentimento de ser homem ou mulher. Neste sentido, não basta ter nascido com sexo biológico de homem ou de mulher, é preciso se sentir homem ou mulher ou uma superação disso como pretende a teoria *queer*⁷⁴. Para essa teoria nem sempre atribuição ou sexo biológico e identidade de gênero são paralelos, simétricos. No entanto, esses sentimentos passavam despercebidos pelos/as profissionais porque eles movimentam os códigos, as crenças e nossos “modelos ideais”. Além desses aspectos, Fry (1982) esclarece que um dos componentes que vai delineando as identidades sexuais afetivas é a *orientação sexual* que se refere ao sexo daquele/a por quem sentimos atração erótica ou o sexo daquele/a por quem sentimos desejo sexual. Um homem pode sentir atração sexual por outro homem, por uma mulher ou por ambos, definindo-se como homossexual no caso de sentir atração por alguém de seu mesmo sexo ou como heterossexual caso deseje uma mulher e ainda pode definir-se como bissexual no caso de preferir relacionar-se sexualmente com ambos. Da categorização do autor é possível depreender que estas

⁷⁴ A teoria *queer* critica as categorias “homem” e “mulher” como identidades solidamente articuladas.

são construções que vão se desenhando mais concretamente nos sujeitos a partir da juventude e vão sendo modificadas no curso de sua existência, motivadas pelas experiências objetivas e subjetivas que os indivíduos estabelecem com seus/as parceiros/as.

Com isso não quero dizer que crianças ainda pequenas não sentem desejo de contato corporal com outras crianças e com os adultos ou mesmo que são assexuadas. Toques, carícias, olhares, odores, permissões e proibições de contato corporal são experiências por elas vivenciadas e não podemos afirmar antecipadamente como elas serão significadas por cada sujeito. Porém, tais sentimentos são vivenciados com conotações diferenciadas daqueles vividos pelos adultos, apesar das crianças sofrerem severas influências da cultura quando fazem suas experimentações ou brincadeiras e um exemplo é D⁷⁵. Da mesma forma, a imagem do menino Ludovic⁷⁶, protagonista do filme *Minha vida em cor de rosa*⁷⁷, demonstra o quanto é doloroso para as crianças lidarem com seus processos identitários. Afirma Louro (2002, p. 233) que “transitórias e contingentes, inacabadas e históricas, as identidades são vividas, freqüentemente, com tensões e conflitos... todos os cruzamentos – de raça, de classe, de nacionalidade, de sexualidade – complicam essa análise esquemática.”

Essas informações pautadas na bibliografia a respeito do tema ajudam a compreender algumas perguntas acerca do registro descrito acima. Que visão circulava na instituição sobre a identidade, a sexualidade, a homo, hetero ou bissexualidade? Por que as crianças maiores já haviam enquadrado o menino como “a bichinha” e sequer se problematizava isso com esse grupo? A creche não é um lugar de conhecimento também? Não caberia discutir esse tema com adultos profissionais, famílias e crianças? Contemplando o nível de compreensão dos/as envolvidos/as, não se evitaria a incorporação de estereótipos que podem estigmatizar meninos e meninas, homens e mulheres?

⁷⁵ O menino que se vestia de noiva, conforme registro anterior.

⁷⁶ Vivido pelo ator George Fresse

⁷⁷ Denominado no original em francês *Ma vie em rose* do diretor Alain Berliner, 1971.

6.2 O controle sobre o corpo dos professores

Os homens, da mesma maneira que as mulheres, estão imersos em códigos culturais que tentam determinar maneiras de viverem sua masculinidade. Retomando as entrevistas dos professores que fizeram parte do estudo, cabe destacar que as masculinidades, segundo Oliveira (1998), são pensadas como atitudes desejáveis que os homens devem assumir e que fazem parte de um código social. Ele denomina “de papel”, pois elas existem somente enquanto comportamentos prescritos, desejáveis, elaborados segundo expectativas socialmente formuladas. O autor afirma que essas posturas efetivamente não são realizadas. Pode-se pensar que há, então, comportamentos desejáveis estipulados por códigos sociais e há os sujeitos reais que vivem sua subjetividade nunca alheia a tais códigos, porém, não completamente dominados por eles. Essa forma de ver corrobora o pensamento de Kimmel (1998) para quem as masculinidades são construídas socialmente. Ausência de sentimentos e emoções, racionalidade, autoridade e sucesso profissional são comportamentos atribuídos aos homens.

O trabalho, segundo alguns autores, é um vetor de construção da masculinidade e Nolasco (1995, p. 50) entende que ele apresenta-se como ambíguo na sua construção: ao mesmo tempo em que a constrói, a fragiliza.

[...] o trabalho e o desempenho sexual funcionam como as principais referências para a construção do modelo de comportamento dos homens. Desde cedo, os meninos crescem assimilando a idéia de que, com o trabalho, serão reconhecidos como homens [...]

Partindo dessa tese, é possível perceber que, no magistério, especialmente na docência com crianças pequenas, o ideal de ser reconhecido como homem pressupõe certas provas e contra provas. Não é algo que está dado. A convivência em espaços de intensa feminilidade propicia uma reavaliação das masculinidades e das feminilidades, bem como dos processos identitários dos/as diferentes profissionais.

Eu percebo que ele tem uma sensibilidade bastante aguçada e eu percebo que ele é bem flexível e que ele tem uma percepção muito boa. Os interesses dele não são os interesses dos outros homens. (ANETE, PROFESSORA SOBRE ÂNGELO).

Eu me achei sempre um homem diferente. Por toda a minha história. Eu nunca fui mulherengo. Eu nunca fui de namorar muito. Eu era muito restrito às minhas coisas. Eu me achava meio efeminado. Eu não sou um homem igual aos outros. Macho, aquela coisa assim [...] (JÚNIOR, PROFESSOR).

Trabalhando numa profissão considerada “feminina” – a Educação Infantil – os homens que aí atuavam não poderiam ser “muito homens”, sendo que a imagem de homossexualidade masculina é uma forte representação e um estereótipo que permeia o trabalho e as relações entre os/as profissionais. Os relatos são diversos e as percepções dos diferentes sujeitos igualmente. Conta um dos professores que quando chegou na unidade [...] *Elas disseram que tinham curiosidade para ver se eu era homem, se não era uma pessoa efeminada porque trabalhando com criança só podia ser [...] (ÂNGELO, PROFESSOR).*

Nolasco (1995) demonstrou que, assim como em outros contextos e desde o nascimento, a heterossexualidade é a norma e a sexualidade dos meninos é colocada sob constante vigilância, de maneira que qualquer manifestação mais sensível é digna de uma heterossexualidade que pode não vingar futuramente como está expresso no registro que envolve o menino D. O mesmo é válido para Kimmel (1998) que assevera que a masculinidade é uma carga porque precisa ser constantemente provada e está permanentemente “sob teste”, o que é observável desde as crianças pequenas.

O professor Júnior possuía, segundo ele próprio, alguns estigmas pelo fato de ser muito feminino e afirmou:

Tudo foi muito difícil e frente a isso tinha minha vida particular e aqueles enfrentamentos de ter que provar isso e provar aquilo porque as pessoas achavam... eu já tinha meio um jeitinho e ainda fui trabalhar com crianças, então o cara é homossexual (JÚNIOR, PROFESSOR).

O estudo de Flores (2000) explicitou que o fato das mulheres considerarem tão natural o que elas faziam na Educação Infantil gerava um tipo de pensamento que se expressava da seguinte forma: “um homem com H não deveria se interessar” por ser professor de crianças pequenas, colocando a identidade e a orientação sexual desse docente sob suspeita. No mundo contemporâneo, ainda prevalecem espaços de sociabilidades onde a masculinidade é medida, provada, exposta e a creche, apesar de

não se configurar como um desses espaços que contemplam o masculino, assim como o são o futebol, o bar, os cafés (ALMEIDA, 1995), é exatamente o oposto: um lugar de sociabilidade feminina, o que contribui largamente para colocar em dúvida a sexualidade dos poucos homens que aí se inserem.

As cobranças eram inúmeras e penosas para o professor Júnior, por exemplo, e como comportamento socialmente exigido é preciso um certo controle das posturas corporais. Segundo Connel (1995), a masculinidade é vivenciada a partir de certas tensões musculares, formas de movimentar e a exigência do cumprimento de uma masculinidade idealizada, também estava presente quando o professor foi contratado pela escola privada onde trabalhava há oito anos.

Júnior relatou que a diretora da escola lhe aconselhou sobre o comportamento que deveria demonstrar para obter seu novo emprego. Ou seja, ao ingressar nesta tradicional escola católica estavam pré-determinadas as condutas masculinas para um homem na Educação Infantil. As pressões por um determinado “jeito masculino” de ser eram grandes. Relatou o professor que

[..] eu tinha que ter atitudes masculinas para ela me contratar. Elas até tinham vontade de ter um professor ali, mas se era homem tinha que ter atitudes masculinas. Não podia ser afeminado porque senão os pais não iam aceitar. Ia interferir na formação das crianças. Então eu vivi com isso estes 30 dias pesando na minha cabeça. Até que ponto eu podia brincar, até que ponto eu podia rir, até que ponto eu podia falar. E eu sou assim quando eu falo, falo, falo, eu fico todo atrapalhado. Falo um monte. Eu tinha que me conter, eu tinha que falar grosso, eu tinha que falar pouco porque homem fala pouco. Eu tinha que brincar, fazer brincadeiras com as crianças de um jeito masculino e não podia me espalhar muito [...] (JÚNIOR, PROFESSOR).

O professor descreveu com clareza comportamentos típicos de uma masculinidade idealizada em contraposição com a masculinidade vivenciada por ele. Era preciso falar pouco e com voz grossa, conter os gestos, as posturas e o corpo todo, assim como descreve Connel (1995). Nesse caso, seguindo os rastros das argumentações de Nolasco (1995), o trabalho na escola particular, exteriormente, poderia reforçar seu papel de homem, desde que cumprisse o código de masculinidade pre-estabelecido pela cultura institucional expressa pelo discurso de sua diretora.

Interiormente, o professor vivia seus conflitos e angústias avaliando permanentemente o quanto estava sendo “homem para valer” naquele espaço. Todas essas exigências quanto a suas posturas tinham uma repercussão direta nos interesses econômicos que a escola privada possuía ao “agradar” as famílias que assim manteriam seus/as filhos/as matriculados. Ainda assim, de início, a diretora descreve que sofreu algumas pressões das famílias e das professoras. Evidentemente havia muitos interesses em jogo, especialmente da parte de algumas profissionais que atuavam como auxiliares e estavam aguardando vaga para serem promovidas como professoras, segundo Júnior evidenciou. Sobre as reações, a diretora comenta:

Olha no começo houve reação também das professoras. Houve até quem comentasse meio que... Homem que gosta de dar aula e que vai para a sala de aula é efeminado. Teve esses preconceitos, deu para perceber. Mas logo a escola também se posicionou e disse que este tipo de discriminação jamais poderia existir, neste sentido. E logo ele começou a mostrar o trabalho dele, e começou a mostrar que não tinha nada a ver. Não só com os professores houve reação, mas também com os pais. (VALÉRIA, DIRETORA).

O peso da contratação como professor em uma escola onde a vigilância sobre suas atitudes era uma constante e sua ânsia por permanecer no cargo em face disso representar franca ascensão social, determinou uma forma bastante própria do professor desenvolver o trabalho docente. Isso poderia ser uma resistência aos padrões estabelecidos pelo sistema educacional daquela instituição e talvez inconscientemente identificasse como símbolo de feminilidade. Por isso, “ser diferente” poderia ser sinônimo de ser homem.

Eu sempre me achei diferente. Pra mim também tinha que ser um professor diferente. Um professor que ousasse, que mudasse, que fosse diferente das mulheres. Eu tinha que ser diferente das mulheres e até mesmo porque eu tinha que ter aquela coisa de ser homem ali. Não podia ser muito fresquinho senão elas achavam que eu era homossexual e me tiravam do cargo. Tem tudo isso por dentro. (JÚNIOR, PROFESSOR).

Nesse aspecto, é possível pensar que, para ser “homem” de verdade, era preciso distanciar-se, de certa forma, das mulheres, sendo diferente delas. Manter-se no cargo

implicava ter uma postura masculina e uma das estratégias do professor foi recorrer a uma academia de musculação para ficar com um corpo mais definidamente “masculino”. O docente revelou, inclusive, que ingeria esteróides anabolizantes para fortalecer sua musculatura, delineando-a e definindo-a numa tentativa clara de se assemelhar a ícones da masculinidade como Arnold Scharzenegger, Van Dame, Popeye e outros. Para tal, utilizou-se de uma prática contemporânea bastante comum, o *body-building*, para produzir uma identidade, nesse caso, a de um homem forte e musculoso que poderia silenciar cada vez mais as suspeitas quanto à suposta “homossexualidade” (FRAGA, 2000).

Como conseqüências de sua aparência corporal “mais forte” suspeitas sobre sua masculinidade eram atenuadas, o que o deixou mais tranqüilo quanto ao cargo de professor. No entanto, Júnior desenvolveu também algumas estratégias relacionadas ao trabalho docente que objetivavam marcar a “diferença” em relação às mulheres, como afirmou. Assim, distanciou-se um pouco da concepção pedagógica que manifestava o sistema adotado pela escola e passou a desenvolver de outra maneira o trabalho docente: promovia churrascos e festas com as famílias, algo incomum nessa escola. Além disso, planejava projetos diferenciados envolvendo-as e, com isso, passou a ser reconhecido como uma liderança naquele espaço institucional por sua “criatividade” que significava “diferença com relação à proposta pedagógica” adotada.

Entretanto, é possível apreender com Connel (1995) e com os dados coletados na pesquisa, que a masculinidade é contraditória. Ela não enseja somente as características dos homens. Podemos falar de uma feminilidade nos homens e de uma masculinidade nas mulheres e essa compreensão contempla a dinâmica do gênero. O mesmo professor problematiza essa questão quando relata:

Eu sempre fui meio feminino. Desde pequeno me falavam isso, tinha estigma, eu nunca joguei futebol, não podia brincar na rua de esconder, os meninos brincavam, mas eu não podia porque eu tinha bronquite. Eu ajudava a mãe em casa, a limpar a casa, eu era o caçula, eu sempre tive esse jeito feminino. Eu só comecei a romper isso aqui na comunidade quando eu comecei a namorar. Tanto é que eu comecei a namorar super cedo e tinha neura de casar. Eu queria casar de qualquer jeito para provar, isso eu

conversei com a psicóloga e já consegui entender essa minha história [...] (JÚNIOR, PROFESSOR).

A imagem de um homem com características fortemente “femininas” acompanhavam-no permanentemente e, ao mesmo tempo em que ele parecia incorporá-las, fazia todo um esforço para provar que era homem “de verdade”, negando sua feminilidade.

Os dados demonstram que, embora na vida pregressa ao ingresso na creche, alguns professores haviam incorporado elementos da masculinidade hegemônica, a experiência com as crianças pequenas e com as mulheres profissionais vai em parte modificando alguns sentimentos que envolvem os meninos e meninas, as relações de paternidade e a sua própria subjetividade. Cabe lembrar que Para Kimmel (1998) a idéia de masculinidade hegemônica pressupõe que haja uma (ou várias) masculinidades subalternas. Este autor estabelece uma correspondência entre as relações de gênero e o desenvolvimento econômico, assim como uma relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento econômico e social de alguns países implica, necessariamente, no subdesenvolvimento de outros e da mesma forma a masculinidade. Como decorrência da incorporação das formas hegemônicas de masculinidade, os homens suprimem de suas possibilidades de experiência uma série de emoções e o prazer que envolve o cuidado com os outros, a empatia e a compaixão porque esses são sentimentos incoerentes com o poder masculino. São sentimentos próximos ou restritos à feminilidade e, portanto, rejeitados do universo masculino.

Na cultura mais ampla da creche permanecem concepções que reforçam as masculinidades hegemônicas, evidenciadas, por exemplo, nas suspeitas da condição homossexual dos professores que aí atuam, gerando até mesmo em alguns casos sentimentos de homofobia. Talvez seja possível afirmar que os professores vivenciam ambigüidades, contradições e conflitos permanentes quanto às masculinidades e precisam aprender a conviver com sentimentos homofóbicos. Segundo Welzer-Lang (2001, p. 465), a homofobia é uma rejeição ou mesmo uma discriminação a toda e qualquer aproximação de características atribuídas a um gênero e que são encontradas em outro gênero. Ela evidencia hierarquias dentro do gênero masculino e é produto da

mesma dominação que opõe homens e mulheres, mas, nesse caso, ela opõe homens mais viris e menos viris. Para o mesmo autor, a “homofobia engessa as fronteiras de gênero”. Muitas dessas representações eram explicitadas em comentários como este feito a João por uma profissional que atuava como merendeira. Relatou o professor que *Ela dizia em alto e bom tom: o que aquele negro viado vem fazer aqui?* (CÉLIA, AUXILIAR DE COZINHA).

Nesse caso, a homofobia era associada a discriminação racial pelo fato do professor ser negro. Paralelamente, uma outra profissional ironicamente chamava o professor de “borboleta” enquanto este passava pelo corredor próximo da cozinha, local onde estava com seu grupo de crianças para levá-las a um outro espaço da creche. As crianças ouviam esses comentários e ficavam observando não compreendendo muito bem o que acontecia ali. Quando todas as crianças haviam passado pelo corredor e o professor não estava mais naquele lugar, e como eu estava atrás do grupo, ela completou, olhando para mim: [...] *Parece uma borboleta desvairada!* (CÉLIA, AUXILIAR DE COZINHA).

Quando estava terminando o trabalho de campo, durante uma conversa informal com a diretora da creche sobre essa situação e, já que ela conhecia bem Ivan e as profissionais que fizeram as afirmações, verbalizei que estava muito impressionada porque os comentários eram feitos na forma de “piadas” e isso acontecia na frente das crianças e o professor não reagia, não respondia e parecia não ficar nem um pouco chateado. A diretora comentou comigo que eles eram amigos e que Ivan já havia acostumado com isso, pois ele se assumia mesmo como homossexual. Quando questionei o fato das “brincadeiras” serem feitas mesmo na frente das crianças, a diretora refletiu: *É verdade. Precisamos ver isso melhor.*

Além disso, o fato dos comentários serem feitos na forma de piadas por profissionais que seriam “amigas” do professor, porque trabalhavam juntos há muitos anos, não diminuía o peso do preconceito e da discriminação e sequer os sentimentos do docente em relação a isso. Ele comentou nas entrevistas que muitas vezes pensava em abandonar tudo porque “era pressão de todos os lados”. Nos momentos em que essas situações aconteceram percebi, apoiada em Willians (1995), que a condição homossexual do professor associado ao fato de ser negro caracterizava-o como uma

“anomalia” naquele lugar e talvez por isso ele silenciou diante das situações. Ficava explícito nestes momentos o poder das mulheres experientes na profissão e na instituição ante um professor considerado “minorista”: um negro e homossexual, embora com certa experiência.

Na mesma creche havia um outro professor também vítima da homofobia, mas, nesse caso, da parte do pai de uma das crianças pelas quais Júnior era responsável. O pai descreve uma cena em que foi buscar seu filho e o professor estava fazendo maquiagem nas crianças. Essa atitude levou-o a concluir que o docente era homossexual e começou aí um processo de denúncia sobre o mesmo. Sr. Demóstenes, o pai do menino, dirigiu-se à direção e à Secretaria de Educação levando o caso a Coordenação Geral da Educação Infantil do município. Além disso, tentou fazer um abaixo assinado mobilizando outros/as familiares objetivando afastar o profissional daquela creche, o qual não teve a adesão de outras famílias. O Sr. Demóstenes explicava que era pelo medo das represálias contra seus filhos. Ele contou em sua entrevista que

[...] Eu presenciei, inclusive o próprio homem pintando as meninas. Eu peguei o homem ali pintando. Ele botou as crianças em fila. Ele incentivando a pintura e não tinha fila só de menina, não. Era homem menino com menina. Eu digo sinceramente como pai que a minha preferência, se for depender da minha preferência, não que eu tenha nada contra homem, mas um homem na creche com duas personalidades. Isso aí deixa a criança confusa. Homem é homem e ele não é homem [...] (SR. DEMÓSTENES, PAI DE L., SOBRE JÚNIOR).

Perguntei ao Sr. Demóstenes o que ele queria dizer com a expressão “homem com duas personalidades”. Ele explicou falando-me que *homem é homem* e não poderia estar na creche um homem com atitudes de mulher. Este pai tinha pouca escolarização e informações por vezes desconhecidas e equivocadas porque misturavam crenças religiosas⁷⁸ e conhecimentos provenientes de cursos que fazia com profissionais de várias áreas em função de ser agente de saúde do município. Preocupava-se com a influência que o professor estava exercendo sobre o comportamento de seu filho, um menino que estava gostando de brincar de bonecas

⁷⁸ Sr. Demóstenes revelou-me que era evangélico.

em casa, para ele era um grave problema. Uma clara reação homofóbica. Porém, se a visão de Sr. Demóstenes poderia ser justificada por sua pouca escolarização e talvez pela incorporação de uma moral religiosa, era difícil explicar que semelhante visão fosse compartilhada por um dos professores “desistentes” participantes da pesquisa e que possui curso superior em Pedagogia e especialização. Afirma Dilnei:

O gay, o veado, essa terminologia usa-se conforme quiser, eu particularmente sou contra ter na educação infantil. Sou contra porque a criança nesta idade tem muito referencial. Nós tivemos sérios problemas, quando entrou na prefeitura o primeiro gay a dar aula, nós tivemos sérios problemas com a comunidade e com as crianças [...] (DILNEI, PROFESSOR DESISTENTE).

Quando percebi a reação homofóbica que se manifestava contra a contratação de professores homossexuais na Educação Infantil, e quando perguntei o que significava *a criança nesta idade ter muito referencial*, o professor explicou-me que os/as pequenos/as se identificam demais com tudo o que vêem e, por isso, terem um professor homossexual poderia despertar tais sentimentos especialmente nos meninos. Ora, o pensamento construía-se por uma lógica em que a homossexualidade era percebida como “produto” da relação com uma única pessoa, no caso o professor, e concebida como algo que acontece mecanicamente: professores homossexuais = crianças homossexuais. Como já havia passado um tempo considerável deste “incidente” levantado pelo entrevistado e, por sorte, a legislação, produto de intensos movimentos sociais, não discrimina a orientação sexual daqueles/as que desejam se tornar docentes na rede pública – que acontece por concurso público –, outras experiências no local de trabalho promoveram uma reflexão no coordenador.

[...] Hoje nós não temos mais esse problema. Mas eu particularmente tenho esse problema. Eu não admito, mas como existe uma lei que não pode discriminar.. Eu particularmente tenho dois referenciais: masculino e feminino. Se for machismo tudo bem, é a minha visão. De fato, nós não conseguimos trancar a situação dos homossexuais na rede [...] (DILNEI, PROFESSOR DESISTENTE).

Associei esta imagem com aquela da diretora da escola privada que prescreveu o “código de conduta” indispensável ao professor para que ele se mantivesse no

quadro da escola. Seria isso necessário para manter a “postura” de homem também com os professores da rede pública? E, para as mulheres, como isso se desenharia?

Enquanto observei o professor que havia sido acusado pelo pai de homossexual, percebi que sua proposta de trabalho incluía, em muitos momentos, um espaço circunscrito que estava organizado com utensílios de maquiagem, espelho e objetos de salão de beleza que ficavam disponíveis para as crianças brincarem. Apesar do espaço ser mais ocupado pelas meninas, vários meninos também o freqüentavam. Muitas vezes assumiam o papel de maquiadores das meninas e, em outras, eles queriam ser maquiados. Em alguns momentos, meninos e meninas solicitavam ajuda do professor ou de sua auxiliar que prontamente colaboravam com as crianças em suas dificuldades.

Reunidos no canto da maquiagem estavam C, R, L e M que esbarrou em mim para buscar um pouco de água no banheiro, pois precisava passar gel no cabelo de C.. Enquanto isso, L. e M. com estojos de maquiagem ora se maquam, ora maquam C. e R. que estavam sentados nas duas cadeiras do Salão de Beleza. (Registro fílmico, setembro de 2001).

Mas essa proposta de trabalho parecia estar distante da interlocução ou do diálogo com as famílias, o que poderia estar gerando atritos e mal entendidos. Por isso, a necessidade de que o debate concernente aos Estudos de Gênero esteja ao alcance e faça parte da formação docente porque o professor perceberia que há temas ainda polêmicos que não podem ser encobertos ou negligenciados no trabalho. Pela polêmica que tais temas suscitam precisam ser num primeiro momento debatidos com as famílias. Afirmo isso, pois creio que muitas dessas questões que giram em torno de propostas que desestabilizam as fronteiras de gênero são desenvolvidas alijadas do diálogo com as famílias pelo desconhecimento que, de um modo geral, os/as profissionais possuem sobre como justificar a importância que tais vivências implicam para as crianças da mesma maneira como demonstra a pesquisa realizada por Cruz (1996).

Se na escola que freqüentavam crianças de camadas médias a preocupação com a homossexualidade era objeto de vigilância e controle por parte da coordenação e da diretora, entre as camadas populares o tema se apresentava de modo diferenciado. O mesmo professor que era conhecido entre as profissionais como um homossexual

assumido, era visto por uma das avós mais pelo carinho e afetividade que havia dispensado a seus três netos que foram seus alunos, do que por sua orientação sexual. Dizia a avó que:

Ali no caso, o Ivan é mais para mulher do que para homem porque no caso se fosse um professor, um homem mesmo, eu até já ficaria com a pulga atrás da orelha. Mas geralmente toda a pessoa que é homossexual a gente sabe que é dócil. Todo homossexual quer ter um filho e por isso eles são dóceis com as crianças. Agora se fosse um homem eu já ficaria até mais preocupada. Mas no caso do Ivan, não porque eu já conheço ele há muitos anos e as crianças com ele não correm esse risco. A gente sabe que tem o abuso sexual, essas coisas. A preocupação das mães é mais em relação a isso. No caso o Ivan ali, não. Agora se já ele não fosse assim, aí talvez eu me preocupasse um pouco. Mas dessa forma, não porque quando a gente conhece, tem conhecimento. Já conheço o trabalho dele, entendeu, há muitos anos. Ali nós não temos com o que se preocupar. (DALVA, AVÓ DE C.).

Inversamente à posição tomada pela coordenação da escola de elite e pelo pai anteriormente citado, esta avó, praticamente sem escolarização, e que criava três netos os quais todos estiveram matriculados na mesma creche e em algum momento sob a responsabilidade de Ivan, via de um ponto de vista totalmente diverso o mesmo tema. Sua relação com o professor era travada pela afetividade que o mesmo havia dispensado a seus netos e conhecê-lo de longos anos fazia com que Ivan fosse admirado por sua docilidade. A avó, de fato, tinha consciência do abuso sexual a que muitas crianças são vítimas e esclarecia que isso era muito mais perverso do que o fato do professor declarar-se homossexual afirmando que Ivan “estava mais para mulher”, contrariando a posição do coordenador acima relativamente à “referência” do homossexual para as crianças. Nesse caso, a referência é a afetividade despertada que prevalece como valor.

É porque eu acho que ele trata as crianças como se fossem filhos. Porque o Ivan eu noto que ele é muito dócil, ele é bem carinhoso com as crianças. E a gente vê que não é um carinho maldoso, é aquela espontaneidade dele, é aquela maneira de agradar. Geralmente todo homossexual, quer ter um filho, o prazer é ter um filho. Eu vejo que é

como se fosse uma mulher que queria ter um filho. Eu acho que ele adota todas as crianças para ele, é tudo filho (DALVA, AVÓ DE C.).

Fry (1982, p. 88) identificou que “há várias maneiras de compreender a sexualidade masculina no Brasil e que estas variam de região para região, de classe para classe social e, sobretudo, de um momento histórico para outro”. Tal afirmação coaduna com o discurso de uma outra diretora que atuava em uma creche que matriculava crianças de meio popular numa região de grande carência econômica. Ela confirmou algumas questões quando se referiu a um auxiliar que atuou em sua instituição:

Há algum tempo a gente teve aqui um que era homossexual. Mas isso era tranquilo. Todo mundo sabia que ele era. Ele era assumido. Mas era uma coisa bem tranquila. Não tinha questões de preconceito e eu não me lembro de ter havido problemas até porque nós atendemos uma clientela economicamente carente. Eu não sei como seria isso numa escola particular onde tivesse gente de classe mais abastada. Na nossa clientela isso faz parte, parece que é normal. Essas coisas se tornam normais porque vive todo mundo muito junto e as famílias não têm aquela estrutura que a gente está acostumada. Para eles faz parte do convívio. É uma vida tão diferente... Muitas coisas que nós não aceitaríamos, eles consideram mais dentro da normalidade. Acho que tem menos rejeição na classe popular. É porque eu acho que num colégio como o C.M. tem muito mais preconceito do que a gente aqui. De tudo, na questão racial, tudo (LIA, DIRETORA).

Os depoimentos levaram a suspeitar que o preconceito e o estigma contra a homossexualidade podem se desenhar como representações mais próximas “de classe média”, incorporados ou re-significados por pessoas de todas as camadas indicando que aquilo que é preocupação ou problema para alguns/as não o é para outros/as. Situando o mesmo debate, uma das auxiliares entrevistadas lança mão de uma questão pouco levantada no meio. Ela refere-se, assim como outras profissionais, ao silêncio sobre a homossexualidade feminina, como aponta Welzer-Lang (2001), contrapondo-se ao barulho no que concerne à masculina. Ela argumenta que a opção sexual dos/as profissionais, sejam homens ou mulheres, não interfere no trabalho propriamente dito.

Tem mulheres na rede que tem um jeito bem masculino e ninguém comenta assim como acontece com os homens. A gente tem que aprender a viver com todos. Eu já estudei com vários e eles dão um banho no jeito de lidar com as pessoas, querem ser mais mulher do que a gente. Acho que a gente tem que respeitar e não interferir. (MARISA, AUXILIAR DE SALA).

A temática da homossexualidade entre professores e professoras parece ser uma questão que conta com posições controversas, divergências, preconceitos e estereótipos. Uma das diretoras, acerca do fato ocorrido em sua creche, em que o pai denuncia o professor por suspeita de “homossexualidade”, comenta que:

Nós tivemos há pouco tempo dificuldades com relação a um pai que ele diz que não vê essa delicadeza como uma coisa normal. Inclusive a esposa dele ligou para a minha casa. Eu até nunca comentei isso com o professor porque eu acho bem chato. A mãe disse para mim: tu tens um veado trabalhando aqui na tua creche? Eu disse: veado? Não tem nenhum veado na minha creche. Ela disse: tem, sim. E eu não gosto disso. Mas por que tu não gostas disso? Porque está influenciando o meu filho. Eu disse: não tem nada a ver. Ele é um profissional. O professor é casado, ele tem sua família. E mesmo que não fosse casado, a vida particular dele pertence a ele. Eu disse que o Júnior tinha um jeito delicado, mas era homem como outro qualquer. Está na função de professor da Educação Infantil de uma creche e eu não vejo nada diferente. Ela disse: é um veado que fica pintando as crianças. Toda a vida que o meu marido chega, ele está pintando as crianças. Eu disse: eu não vejo isso. Eu trabalho há muito tempo com o Junior e eu nunca vi isso. Mas daí o que eu notei? Que o fato do Júnior ter essa maneira mais delicada dele que para nós é normal, muitos pais vêm dessa forma. Eu vejo o Júnior um homem como outro qualquer. Tem diferenças, sim. Ele é super delicado. Se eu for comparar ele com o meu marido. É totalmente diferente. Ele tem o jeito de trabalhar com criança, tem paciência, tem dedicação, tem tudo, mas é um homem. (SIMONE, DIRETORA).

As problemáticas acima levantadas e o tema que desenvolverei a seguir contrariam a visão ingênua e bastante comum, não somente entre vários sujeitos que fizeram parte da pesquisa, como no meio educacional de modo geral, de que a importância dos professores homens na Educação Infantil está intimamente

relacionada à identificação com a figura paterna a qual objetivaria suprir algumas carências que as crianças – e especialmente os meninos – possuiriam. Ora, a identificação não é algo que se dá mecanicamente como poderia se supor mediante algumas perspectivas “psicologizantes” e que tomam crianças e adultos como sujeitos passivos, universais e a-históricos.

6.3 Professores “duros” e professores “moles”: violência, autoridade e disciplinamento na creche

Duro e mole são duas simbologias que podem designar o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais. A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como o viril, fálico, enérgico, ativo enquanto as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres.

A categorização é ampliada nesta pesquisa ao relacionar as simbologias com o poder e o disciplinamento que são exigidos dos adultos para com as crianças consideradas socialmente inferiores aos primeiros e que precisam ser “civilizadas”, disciplinadas. Tal exigência de disciplinamento é visível nos códigos presentes na cultura institucional.

Em uma observação registrada em vídeo, presenciei

[...] uma história infantil sendo contada pelo professor João. As crianças, a auxiliar e ele estavam sentados em círculo na tradicional rodinha⁷⁹. João controlava os olhares, as conversas, o modo de sentar e a expressão das crianças, observando tudo o que acontecia e constantemente chamava a atenção de meninos e meninas através de seus nomes. Enquanto o professor esteve presente contando a história, todas as crianças ficavam sentadas ouvindo. Porém, num determinado momento, ele foi chamado e precisava retirar-se da sala por alguns minutos tendo solicitado que a auxiliar continuasse a história. No mesmo instante em que ele

⁷⁹ Disposição bastante conhecida na Educação Infantil em que crianças e adultos sentam-se no chão ou nas cadeiras de forma a que todos/as se enxerguem. Se, de um lado, a rodinha pode expressar uma “forma mais democrática” de estabelecer as relações nas práticas educativas distante das filas e carteiras da escola, por outro, ela também pode significar mais controle e disciplina para com as crianças. Na rodinha, vemos tudo o que as crianças fazem: suas posturas, expressões, gestos, diálogos[...]

retirou-se, as crianças começaram a conversar umas com as outras e também com a auxiliar e iam ao seu encontro para abraçá-la e beijá-la. Vinham até onde eu estava e pediam para usar a filmadora ou perguntavam como a câmera funcionava. Elas jogavam-se no chão ou juntavam duas cadeiras e deitavam-se. Após a mudança nos lugares, começaram a pedir para a auxiliar contar uma outra história da qual gostavam mais dizendo que aquela era “sem graça” Renata pegou o outro livro sugerido e começou a contar a outra história. A organização do espaço da sala modificou-se completamente e muito rápido com a ausência do professor. Passado um tempo, João retornou a sala e imediatamente começou a bronca. Ele dizia: É só eu sair da sala que a bagunça começa. Como vocês não respeitam a Renata? As crianças colocaram-se rapidamente em suas cadeiras e ficaram quietas e silenciosas. (Registro fílmico, junho de 2002).

Elas pareciam realmente temer o professor que perdia a calma freqüentemente e era muito “duro”⁸⁰, não só com elas, mas com suas auxiliares. Estas relataram que já haviam sugerido inúmeras vezes que ele teria que modificar sua forma de atuar com os/as pequenos/as. Renata, uma das auxiliares, resolveu enfrentar a situação que, segundo ela, já estava insuportável e denunciou-o na Secretaria de Educação. Sua justificativa era de que ele agredia as crianças verbal e fisicamente e constrangia a ela e a outra colega auxiliar. No entanto, o procedimento utilizado pela Secretaria de Educação era de que a denúncia de maus tratos para com as crianças e constrangimentos para com as auxiliares deveriam ser formalizados pela diretora que se recusou a fazê-lo, segundo Renata porque não queria prejudicá-lo profissionalmente.

A auxiliar afirmou que a denúncia feita por ela, mesmo não tendo grandes conseqüências do ponto de vista administrativo, ajudou sobremaneira para que crianças e profissionais deixassem de ser constantemente agredidas pelo docente. Além de reconhecer que João reproduzia na creche um modelo de masculinidade culturalmente desenvolvido representado por homens fortes, duros e violentos e que abusavam de seu poder, Renata tentava encontrar justificativas para seu autoritarismo, da seguinte maneira:

⁸⁰ Expressão utilizada por profissionais de creche para designar professores e/ou professoras que mantêm rígida disciplina sobre as crianças.

Talvez por ser homem, nunca ter tido filhos, ou por viver muito sozinho.. nós temos crianças muito pequenas e ele fala com elas como se elas fossem muito grandes. Ele não consegue falar com elas na linguagem delas e eu acho que é difícil para as crianças entenderem. Ele trata as crianças como se elas fossem adultas e elas não são adultas (RENATA, AUXILIAR DE SALA).

A imagem de professor “duro”, que conseguia impor a disciplina às crianças e que era rude com suas auxiliares, era avaliada de maneira ambígua na instituição. Ao mesmo tempo em que era temida e rechaçada, era também admirada, o que agregava diversos poderes e vantagens ao professor. Reconhecido como uma forte liderança, era considerado pelas auxiliares, pela diretora, por outras profissionais e pelas famílias como “o dono da creche”. Apesar da pesquisa estar sendo feita em uma creche pública, o poder simbólico que o docente havia conquistado pelas suas ações lhe conferia título de propriedade. Sempre que nas reuniões havia algo polêmico ou difícil de tratar com as famílias, as profissionais sugeriam ou solicitavam que ele falasse. A diretora relatou que começava colocando a situação difícil para as famílias e após, dizia: [...] *agora o João vai falar e vocês já sabem, o João tem o dom da palavra e aí ele explica tudo muito bem. Ele é muito líder [...]* (TERESA, DIRETORA).

Nesse aspecto, as profissionais “usavam” o poder conferido ao professor para obterem vantagens e tornar mais fácil o diálogo com as famílias, tendo em vista que elas dificilmente iriam questionar algumas decisões apresentadas por João por várias razões. Dentre elas, a de que o capital lingüístico adquirido pelo docente que conseguia expressar-se muito bem publicamente estava muito distante daquele que possuíam os/as responsáveis pelas crianças os quais, em geral, tinham pouca escolarização. Sabe-se que a aquisição de amplo capital lingüístico é uma forma de impor poder. De acordo com Bourdieu (1994, p. 160-161), “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos [...]”

Uma outra razão apontada para o não questionamento por parte das famílias é que as mães compareciam em maioria às reuniões e submetiam-se de alguma maneira aquilo que o discurso e a postura masculina impunham. Situações como essas

produziam uma certa satisfação a João e ele se refere a este papel de “líder” da seguinte maneira

Eu acho legal, acho gostoso. É como se fosse dentro de casa que tem o marido que tem aquela força, aquela segurança. Elas [as profissionais] vêm geralmente conversar todos os assuntos comigo. Nas reuniões, todo mundo já se direciona para mim, espera ver o meu pronunciamento para ver como é que vai ser ou espera ver a idéia, Às vezes, você não está sempre cem por cento, você está meio quieto e elas perguntam: E aí, João não vai falar nada hoje? Não tens alguma idéia, não queres dizer nada hoje? Elas buscam, eu acho, também assim, essa presença mais forte, masculina. (JOÃO, PROFESSOR).

Novamente, a comparação que leva à distinção entre o espaço público e o privado é notória. O professor colocava-se no lugar “do marido” e associa-o ao modelo vigente de masculinidade, ou seja, aquele que “dá força, segurança” ao casamento. Seria a parte “dura” da relação, enquanto a mulher seria a parte “mole” porque supostamente mais sensível e terna. Além disso, ele refere-se à cobrança das mulheres como se precisassem da aprovação do “marido” para qualquer coisa, através da “presença mais forte, masculina”. Essa representação é ambígua porque são reconhecidas as alianças entre as mulheres no alcance de alguns objetivos no âmbito doméstico. Como afirma uma das auxiliares, “ocupando o lugar que lhe permitiram ocupar” referindo-se às mulheres da creche deixando visível que as profissionais permitiam alguns abusos de poder beneficiando-se com isso.

Em diferentes situações é notório que homens e mulheres exercitam o poder de distintas formas produzindo situações em que operam a persuasão, a resistência, a cumplicidade e a submissão (LOURO, 2002). Mas não é possível generalizar a representação de professor “duro” e que abusa de sua autoridade e poder como algo característico ou típico de todos os professores que atuam em creches e sequer de todos os homens. Essa situação encontrada, do ponto de vista do trabalho docente com homens, é uma exceção na amostra estudada. Esse professor usava de violência física e simbólica com as crianças e profissionais, da mesma forma que, enquanto realizava a pesquisa percebi, em um outro grupo, que uma auxiliar fincava um lápis afiado na bunda de uma criança simulando uma injeção para que o menino dormisse. De

diferentes maneiras, as agressões físicas ou simbólicas por parte dos adultos para com as crianças acontecem nas creches e quem conhece essa instituição sabe disso. O que é impossível afirmar é que tais práticas ocorrem porque ou somente quando há homens. De fato, em nossa cultura⁸¹, a violência é uma característica imputada aos homens, entretanto, mulheres também utilizam seus poderes e o exercem contra aqueles/as que delas dependem produzindo o que Saffioti (2000) denomina “síndrome do pequeno poder” que é a vitimização daqueles/as que possuem menos poder ou estão numa posição hierárquica inferior por aqueles/as que pensam estarem situados numa posição superior. A autora afirma que

[...] pequeno ou grande, o poder permeia todas as relações sociais, deteriorando-as. A rigor, relações de poder revelam a desigualdade social entre seus protagonistas. Crianças são consideradas socialmente inferiores a adultos, mulheres socialmente inferiores homens, negros socialmente inferiores a brancos, pobres socialmente inferiores a ricos... o pequeno poder é potencialmente mais perigoso que o macropoder... porque a pessoa em síndrome do pequeno poder age de mau-humor e mesquinamente. (SAFFIOTI, 2000, p. 18-19).

Em contrapartida, identifiquei não somente professores considerados “duros”, encontrei também professores considerados “moles”. A imagem de criança veiculada na representação do professor “mole” era a da criança em processo de crescimento e desenvolvimento e a imagem de professor “duro” estava representada pela idéia de criança perversa, agressiva, produto da desestruturação da família e da sociedade que precisava ser corrigida. O professor Ângelo, ao chegar na creche, assumiu um grupo considerado “mais difícil” porque continha crianças, ou melhor, meninos bastante violentos que agrediam seus/uas colegas e adultos e essa imagem de “criança agressiva” já havia sido incorporada pela instituição. Ângelo, ao demonstrar a vontade de estabelecer mudanças na forma de tratar o grupo e especialmente aqueles

⁸¹ Enfatizo que essa é uma característica de nossa cultura porque, como descrevi, há formas diferentes de conceber o masculino e o feminino, dependendo do meio. No livro *Sexo e Temperamento*, Mead (2000) analisa três povos que habitavam uma região muito próxima na Nova Guiné. Ela demonstra claramente como a cultura determina certos comportamentos e, ao estudar os *Arapesh*, os *Tchambuli* e os *Mundugomor*, percebeu que os *Arapesh* padronizavam a personalidade de homens e mulheres cujo modelo era maternal, feminino. Eram doces e carinhosos. Entre os *Mundugomor* o comportamento de homens e mulheres era padronizado a partir do masculino, viril, e entre os *Tchambuli* as mulheres ocupavam a posição de poder.

considerados violentos, contribuiu para que se formasse na instituição uma representação de professor “mole” que passou a ser sua característica. Ele relatou que: [...] *Quando eu comecei, tinham diversas pessoas que iam à porta da sala e diziam: professor, tem que dar duro nessa turma, tem que colocar de castigo e eu não sabia o que fazer para não criar problemas. Elas diziam que com essas crianças eu tinha que estar gritando, eu tinha que estar apertando o braço, colocando sentada, deixar sem pátio e eu sempre dizia para eles que eu via que o parque era um momento de interação importante e a criança tinha que vivenciar isso. Eu não posso estar tirando esse espaço da criança. Queriam que tirasse a educação física, mas era importante para eles também [...]* (ÂNGELO, PROFESSOR).

De fato, afirma o professor que, no início, o grupo era bem difícil de trabalhar, porque algumas crianças agrediam demais às outras e haviam se acostumado com a repressão. Tentando não reproduzir as agressões contra elas, Ângelo demarcava uma certa diferença dentre algumas posturas que afirmavam que a violência se combate com violência.

[...] *as pessoas chegavam e me tiravam a autonomia porque eles [as crianças] tinham a referência na sala de duas pessoas adultas e vinham outras na porta dizer como deveria ser o trabalho. Eu passei pela universidade e vi que a agressividade não era o melhor caminho para usar com aquelas crianças mesmo porque elas já vinham com estereótipos de outros anos por outros professores e eu não queria reforçar aquilo tudo. Eu tinha uma proposta de trabalho, embora às vezes eu fosse visto como professor bonzinho que não ia dar conta da turma, porque tinha que ser mais rigoroso. Em reuniões pedagógicas eu ia conversando eu fui tentando... há uma pressão muito forte em torno do que o professor tem que fazer e as colegas dizem: nós fizemos e dá certo. A gente sabe disso porque é mãe.* (ÂNGELO, PROFESSOR).

Os comentários de que seria um professor “mole” ou bonzinho demais com as crianças era algo freqüente na creche. Durante minhas observações percebi seu grande esforço em mediar situações conflituosas que aconteciam entre meninos e meninas. Muitas vezes, profissionais da creche ao me reconhecerem como professora da universidade vinham comentar sobre os casos “problema” e descreviam algumas atitudes das crianças. Percebi que tais solicitações de atenção estavam relacionadas à

tentativa de conseguir uma adepta que ratificasse atitudes mais coercitivas, tentando expor a crítica ao modo de abarcar a situação adotada pelo docente. Em alguns dias em que eu não ia até a instituição, as profissionais relatavam-me posteriormente o que as crianças tinham feito de “errado” segundo suas percepções. Esses relatos que me faziam quanto aos acontecimentos “agressivos” parecia ter o objetivo de evidenciar que boa parte do grupo discordava de algumas atitudes do professor que buscava dialogar com as crianças consideradas “agressivas”. A atual diretora comentou em sua entrevista:

A parte pedagógica dele eu acho que não tem igual, ele dá conta do recado tranqüilo, mas a única coisa que eu acho é que ele é muito democrático com as crianças. Ele deveria tomar mais pulso com as crianças (ÍRIS, DIRETORA).

Durante o tempo em que observei sua atuação com o grupo percebi que sua auxiliar também discordava de alguns métodos mais dialógicos utilizados pelo professor. Ela tomava iniciativas, sempre que possível, para “acalmar” as crianças mais agitadas ou violentas. Geralmente, o fazia de modo discreto sem “enfrentar” diretamente o professor. De outra forma, a professora do turno da tarde que acompanhava o mesmo grupo, já com bastante experiência no magistério, alegava que as ações do docente fizeram com que ela modificasse bastante seu modo de encarar o trabalho e que havia aprendido bastante com o professor Ângelo em função de suas posturas:

Déborah. *O trabalho que ele passou a realizar modificou de alguma maneira tua forma de ver a educação Infantil?*

Anete: *Sim, essa abertura, esse contato direto com os pais, essa abertura da creche para os pais. Isso para mim foi nota dez. Eu admiro muito esse desprendimento dele, do pai estar junto, dessa valorização que todas as crianças que estão com os pais, eles se sentem valorizados. Eu percebi que o grupo mudou e um dos fatores foi esse. Foi essa abertura do Ângelo da sala para os pais. Não só para os pais, para os demais, para todos. Ele abriu as portas. Eu achei que isso me fez repensar a minha prática, me fez repensar muitas coisas quanto a minha prática. Eu achei que isso valeu e me ajudou.*

Déborah: *Em que medida modificou a tua prática?*

Anete: Eu modifiquei. Eu não perdi a minha... o meu modo de fazer, eu acrescentei. Eu passei a dar voz para as crianças, mas não tanto quanto ele. Alguma coisa que eu não socializava aí eu procurei socializar e melhor. Melhorei bastante com isso.

Busquei compreender o que significava “dar voz às crianças” e percebi que algumas profissionais estavam mais sensíveis às expressões dos meninos e meninas, especialmente quanto às posições mais fechadas de temas como violência e as relações entre eles/as. Ou aprenderam na convivência com o professor a serem mais democráticas com os meninos e meninas. Na verdade, como relatou o professor, algumas crianças já estavam marcadas como “violentas e agressivas” e os estereótipos estavam sendo cada vez mais incorporados por elas e pelo coletivo da creche. O professor propunha, então, que se pensasse um pouco sobre isso. Uma das mães referiu-se ao seu modo de trabalho:

Antes do Ângelo o quê que as outras professoras faziam com eles? O que as mães em casa fazem: bater, trancar no banheiro. E o B. sempre reclamou deles, e eu sei que eles sempre foram umas crianças violentas né, não tanto do H. mas do C. Então o Ângelo agiu diferente. O quê o Ângelo fez? Ele chamou as mães e falou que a violência tava demais, que as crianças andavam batendo demais umas nas outras, mas aquilo sempre aconteceu. Só que o Ângelo trouxe esse problema pra gente e foi aí que conversamos. Teve uma reunião, a gente conversou pra todo mundo se unir e começar a conversar com as crianças, pra também ajudar a diminuir a violência na creche. (ÉRICA, MÃE DE B.).

As tentativas de mudança de postura do professor na forma de tratar a violência na creche, produziam reflexos na maneira das famílias pensarem o tema gerando uma responsabilidade complementar na busca de soluções. Quanto às atitudes do professor, uma das mães afirmou:

[..] ele é uma pessoa super aberta, conversa com a gente. Ele está sempre ali na porta esperando pela gente, conversando, dando bom dia pra gente, isso é muito bom. Ele me aproximou muito, eu sempre participei muito da creche. Mas esse foi o primeiro professor da creche que me deu tanta atenção, conversou, falou sobre os problemas da sala, sobre os problemas das crianças, trouxe para as mães esse problema, do H. e do C., da violência lá dentro (ÉRICA, MÃE DE B.).

Ratificando a colocação da mãe, de que a violência sempre existiu, durante as observações, inúmeras vezes, presenciei uma professora que trabalhava com os bebês e que falava num tom de voz bastante alto ao dirigir-se às crianças. Sua sala ficava mais ao fundo do corredor central da instituição e quando os/as pequeninhos/as estavam neste espaço eu ficava observando o quanto ficavam atentos ao seu tom de voz. Mas comecei a perceber também, tanto da parte da auxiliar da sala que estava pesquisando quanto em alguns momentos do próprio professor, que, quando acontecia algum conflito mais extremado como no dia em que um menino deitou por cima de uma menina realizando movimentos que simulavam uma relação sexual, a auxiliar de sala após a repreensão falou: “se continuares fazendo isso, vou te mandar para a sala da Sonia”.

Pensei logo que se tratava de um constrangimento que sabemos é bastante problemático para as crianças. Eles/as tinham em torno de cinco anos de idade e seriam mandadas de “castigo” para a sala do berçário. Pensei de início que essa era uma forma de exercer a violência simbólica sobre as crianças porque eles não gostariam de ser vistos como os bebês. Era incrível o efeito da ameaça porque as crianças demonstravam uma expressão de medo quando isso acontecia ficando um tempo quietas. Na entrevista com uma das mães daquele grupo descobri que, na verdade, não se tratava de um constrangimento que denotava algum tipo de violência simbólica, mas tratava-se de que essa professora, com a autoridade de ser a mais antiga e contando com o apoio de uma parte do coletivo, parecia ter a permissão para exercer a violência física sobre as crianças. Uma das mães revelava na entrevista que, no ano anterior, viu a professora batendo em um menino. Quando a mesma percebeu que havia sido observada por esta mãe *ela chegou no corredor da creche, e disse: ai, R eu não agüento mais, eu tenho que me aposentar que eu não agüento mais.* (ÉRICA, MÃE DE B.).

A mãe foi investigando sobre isso porque sempre teve desconfiança que a professora agredia as crianças. Seu filho, que havia ficado um tempo na sala da professora, chegou em casa machucado e ela insistiu para que o menino contasse o que havia acontecido. B. revelou que havia sido vítima de agressão por parte de Sonia e a mãe denunciou-a no Conselho Tutelar e na Secretaria de Educação. Era ela, então,

quem exercia a função maior de autoridade e controle da disciplina na creche. Nesse caso, apesar da violência ser algo simbolicamente masculino, era, na prática, executada por uma mulher. Ela era uma mulher “dura”.

Percebi que em certos momentos até mesmo o professor que se propunha trabalhar de um modo diferenciado – e refletia constantemente sobre a agressividade, criticando-a severamente – era “devorado” pela cultura institucional. Esse fato é explicado por Velho (2002, p. 54) quando descreve que “um indivíduo, em momentos e contextos específicos, pode apresentar comportamentos e atitudes classificáveis como ‘novos’ ou ‘modernos’ e, em outros apresentar-se ligado a uma visão de mundo tradicional.”

Conforme os dados dessa pesquisa informam alguns/as familiares delegam a autoridade de “disciplinar” as crianças, com punições e agressões físicas, aos profissionais de creche. Entretanto, o fato de alguns/as profissionais reproduzirem comportamentos violentos para com as crianças, com respaldo dado pelas famílias, leva a que nos perguntemos pela ética profissional daqueles/as que atuam nessas instituições. Concebendo as crianças como sujeitos de direitos e a creche como espaço educacional privilegiado de formação para a cidadania e, além disso, concordando que tudo, absolutamente tudo, o que meninas e meninos vivenciam nesse espaço é educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), pergunto: o uso de violência física é a atitude mais correta do ponto de vista ético para a formação cidadã de meninos e meninas? Como esse debate se insere na formação profissional?

Esses dados levaram-me a concordar em parte com Williams (1995, p. 15, tradução nossa) ao afirmar que

O local de trabalho não é neutro em gênero; é um espaço central para a criação e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero. Tanto os homens quanto as mulheres são constrangidos a agir de uma determinada maneira pelas hierarquias organizacionais, natureza do trabalho, e práticas informais no local de trabalho, que são baseadas em teorias profundamente enraizadas sobre masculinidade e feminilidade.

Tomando a descrição situada ao final do pensamento da autora, as reflexões dessa pesquisa poderiam complementá-la afirmando que tal construção social de gênero pode favorecer os homens recompensando-os pelas qualidades “masculinas”

que, presume-se, trazem para as creches e pré-escolas, mas igualmente recompensa as mulheres, especialmente aquelas consideradas “experientes” que, adquirindo posturas e comportamentos presentes no masculino, carregam-nas para o lugar de trabalho e, com isso, conquistam alguns poderes e privilégios. Ávila (2002) e Costa (1995) afirmam que os homens que atuam em ambientes profissionais com uma imensa maioria de mulheres, como as creches, “feminizam-se”. Poderíamos complementar com algumas indicações dessa pesquisa: as mulheres profissionais de creche, através da dinâmica de suas relações com as crianças e com adultos, evidenciam comportamentos tipicamente masculinos. Resta pesquisar como e por que o fazem e o que possibilitaria pensar se as mulheres se masculinizam pela “ausência” dos homens em alguns espaços profissionais.

De fato, o corpo é o universo do controle e um agente da cultura como salienta Bordo (1997). Se há um controle permanente das posturas corporais dos adultos há, evidentemente, uma vigilância permanente destes adultos sobre as crianças que resistem...

6. 4 Meninos e meninas: corpo e movimento no trabalho docente

A publicação *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995) demarca definitivamente que “Nossas crianças têm direito à brincadeira” (BRASIL, 1995, p. 12) e talvez não seja por acaso que este é o primeiro de uma série de outros direitos apontados pelo citado texto.

Conforme já havia registrado em outros escritos (SAYÃO, 2001; 2002), a brincadeira e o movimento de fato ainda precisam se consolidar como direitos das crianças pequenas adquirindo o reconhecimento pelos adultos que atuam em creches e pré-escolas porque eles se constituem em linguagens peculiares da infância. Brincar é a forma privilegiada como as crianças apreendem a cultura, produzindo-a e reproduzindo-a e isto evidentemente não se reduz à educação de zero a seis anos, pois a infância não acaba porque meninos e meninas ingressam no ensino fundamental. Mas a brincadeira que era tão importante e ocupava tanto tempo no início da vida vai, de forma geral, lentamente desaparecendo. O “desaparecimento” da oportunidade de

brincar é um processo culturalmente construído e profundamente atravessado por gênero, classe e raça.

Nos últimos anos foi possível ter acesso a uma produção recente de pesquisas elaboradas em matriz socio-antropológica⁸² que permitem tematizar o corpo e o movimento dos meninos e meninas não mais a partir de uma visão meramente adultocêntrica, mas buscando os significados que as próprias crianças expressam, relacionando-os com as “traduções” que os adultos fazem destes corpos. Problematizar a relação corpo e movimento no trabalho docente implica, do meu ponto de vista, articular as necessidades das crianças em relação a seus corpos e o movimento com o trabalho dos adultos.

Ghedini (1994, p. 201) reflete sobre essa questão registrando que os adultos têm a oralidade como forma privilegiada de expressão de seus sentimentos e emoções, mas as crianças pequenas confrontam-se com uma falta de palavras adequadas para se expressarem e por isso elas são o corpo. Na condição de adultos e no que concerne à percepção do corpo, a autora afirma que *temos muito a aprender com as crianças*. Igualmente, Prado (2002, p. 104) assinala que

Na sucessão de acontecimentos e de convívio no dia-a-dia da creche, percebia que as crianças possuíam uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com seus pares, com as crianças de outras idades e com os adultos, de expressar suas emoções e de estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, imitando, simulando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para essa atividade, numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganhava amplitude especial – de transgressão, de fantasia, de músicas e histórias, do inusitado, do imprevisto, da brincadeira!

Desse ponto de vista, as pesquisas evidenciam uma criança competente que brinca ou busca por meios próprios seu direito de brincar mediante a resistência ao disciplinamento imposto pela cultura adulta. Ela coloca-se em contraposição a um adulto que não compreende seu ponto de vista e suas necessidades.

⁸² Refiro-me às pesquisas de Corsaro (1997). No Brasil, Nunes (1999) e Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002), dentre outros.

Também o estudo de Nunes (1999) com as crianças Aùw-ê Xavante demonstrou que o próprio corpo da criança é um instrumento de brincadeira ao qual a imaginação não dá descanso. Desafiando e sendo desafiados pelas brincadeiras, meninos e meninas recriam os gestos, comum às crianças dos diferentes lugares do mundo:

Traços de alguma autonomia para se movimentar de um lado para o outro aparecem no engatinhar do bebê Logo depois, dará os primeiros passos e ampliará significativamente a sua mobilidade. A partir daí, não pára mais. O corpo está em constante exercício, desafia e é desafiado, através de um repertório de brincadeiras comuns às crianças de todos os lugares do mundo. O próprio corpo se torna um privilegiado instrumento de brincadeira ao qual a imaginação não dá descanso, recriando a essência dos mesmos gestos em inúmeras formas e possibilidades. (NUNES, 1999, p. 177).

Da afirmação acima é possível depreender que o movimento realizado com o próprio corpo e com o corpo de seus/as pares e adultos constitui-se em uma importante dimensão nas dinâmicas de criação/recriação, produção/reprodução cultural dos meninos e meninas. Do ponto de vista das crianças, a privação do movimento, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que poderiam conquistar através dele, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar com o corpo gestos, movimentos e linguagens próprias da cultura onde estão inseridos/as. Valorizando, então a brincadeira e o movimento corporal como instrumentos da apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura que é reinventada pelas crianças, não pude deixar de estar atenta a este aspecto. No entanto, meu foco de análise não foi a criança, mas as idéias e concepções dos adultos – homens e mulheres – diante das ações de meninos e meninas considerando o gênero como categoria explicativa.

Há uma recomendação nos *Crítérios para um atendimento de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995) que pode passar despercebida pela maioria dos/as profissionais que o tomam como referência, mas ela contém parte significativa da problemática que pretendo aqui analisar. A recomendação diz que: “as meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular.” (BRASIL, 1995, p.12). Perguntei-me por

que tal documento enfatizaria a importância das meninas participarem de atividades que envolvessem amplos movimentos com o corpo? E fui buscar algumas explicações acerca disso. Deparei-me com a pesquisa de Scraton (1995) que dedicou especial atenção para a incorporação das ideologias da maternidade configurando o “papel social da mulher”, ressaltando que a educação escolar constitui-se num importante vetor de disseminação das diferenças sexuais. Através de inúmeros mecanismos, a educação de meninos e meninas, tanto na família quanto nas instituições, atua de maneira que as meninas aprendem durante a infância a proteger seus corpos e a ocupar um espaço corporal pessoal muito limitado. A autora aponta que uma menina quando chega à adolescência

[...] aprende ativamente a restringir seus movimentos. Diz-se para ela que deve ter cuidado de não se machucar, sujar seu corpo ou sua roupa e que as coisas que ela quer fazer são perigosas para ela mesma. Aí, se desenvolve uma timidez corporal que aumenta com a idade. Ao ver-se como menina, assume que é frágil. (SCRATON apud YOUNG, 1995, p. 60).

A autora também argumenta que professores/as esperam que as meninas não realizem movimentos arriscados e as características femininas são ressaltadas através da elegância, dos bons modos e dos movimentos controlados. Baseada nestas constatações, tece a hipótese de que a presença de professores na Educação Infantil poderia evidenciar um maior envolvimento e valorização dos movimentos corporais e das brincadeiras já que eles não foram submetidos à “ideologia da domesticação” permitindo-se um envolvimento corporal maior com os meninos e meninas. Cabe lembrar que os homens, em geral, não são submetidos aos mesmos controles corporais que as mulheres por não serem os responsáveis pela reprodução.

O pensamento de Badinter (1993) também confirmava minha hipótese, pois a autora considerou que os homens parecem apresentar ligeira vantagem quando o tema é a brincadeira porque as pesquisas indicavam que eles se envolvem mais corporalmente com os bebês através de jogos corporais mais estimulantes e/ou excitantes para os/as pequenos/as. Esperava vê-los brincando ativamente, acatando as propostas lúdicas provenientes das crianças e se movimentando com meninos e meninas diferentemente daquela tradicional representação da mulher pacata,

silenciosa, cansada de sua múltipla jornada de trabalho e que ocupava um espaço corporal reduzido por sua socialização. Pensava que pudessem colocar em prática alguns direitos previstos nos *Critérios...* Entretanto, a análise do material coletado permitiu perceber algumas categorias que foram elaboradas como “modelos ideais” e descritas a seguir para efeitos didáticos.

6.4.1 A brincadeira é permitida às crianças: e o que fazem os adultos enquanto isso?

Nessas observações os brinquedos apareciam como objetos secundarizados no espaço de vivência das crianças. Eles ficavam guardados em prateleiras altas e inacessíveis para meninos e meninas contrariando a recomendação dos *Critérios...* de que os brinquedos precisam ser guardados em locais de livre acesso das crianças a fim de que elas possam manipulá-los.

Quando perguntei para o professor João por que as crianças nunca podiam utilizar a maioria dos brinquedos ele respondeu-me que “a professora do turno oposto não gosta porque dá muita briga e eu não quero confusão”. Além disso, eles pensavam que a sala era muito pequena para comportar mesas, cadeiras, crianças, adultos e brinquedos. Então, os brinquedos foram para o alto das prateleiras. Insisti quanto ao argumento de que os brinquedos eram importantes para as crianças e ele contextualizou dizendo que “elas não sabiam brincar e estragavam tudo”. Esse aspecto, me pareceu um importante elemento presente na “cultura da creche”. Penso na brincadeira não como uma manifestação inata de meninos e meninas, ou seja, as crianças não nascem sabendo brincar, são as interações que elas estabelecem com os adultos e com outras crianças que ajudam-nas a compreender o contexto cultural que envolve os códigos, as regras, as normas sobre a brincadeira e os brinquedos. Em boa parte dos casos, a brincadeira era desvalorizada “porque as crianças não sabiam brincar”. Crianças que não possuem brinquedos não sabem, de fato, como lidar com esses objetos. É necessário que adultos e outras meninos e meninas colaborem com isso. Brincar não é uma atividade inata. É uma construção cultural.

Uma cena que me chamou a atenção quando observava o grupo deste professor era o fato de que muitas crianças passavam boa parte do tempo amontoadas às grades

da janela que estava voltada para uma agitada avenida que se situava à frente da creche. Elas ficavam olhando o movimento, abanando para os transeuntes e para os carros que passavam. Havia, inclusive, uma brincadeira que era contar quantas pessoas abanavam para uns e outros e pontos iam sendo marcados para os grupos. Eu perguntei para os meninos que brincavam quem havia ensinado essa brincadeira. Eles prontamente responderam: “a gente mesmo inventou”.

Enquanto a brincadeira se desenvolvia aqueles/as que não obtinham um lugar na janela para olhar para a rua, ficavam negociando um espaço ou, em alguns casos, agrediam fisicamente aqueles/as que haviam conseguido. Uma clara tentativa de obter seu pedaço “na força”. Não é preciso chamar a atenção para o fato de que as quatro meninas deste grupo dificilmente conseguiam um “lugarzinho” na janela. Elas sequer disputavam com os meninos evidenciando uma certa acomodação à situação. Através da janela vi também meninos brincando com sua pipa imaginária, fazendo movimentos e embalando-a ao som do vento que soprava sobre o morro situado em frente à instituição. Nem morro, nem casas, nem grades, o que eles viam era o balé das pipas no ar. Quando assisti essa cena, pensei que, pelo menos tendo esse espaço de liberdade, a imaginação ainda garantia alguns momentos de rara ludicidade.

A despeito da privação do espaço e da utilização dos objetos, as crianças brincavam. No entanto, sua capacidade de diversificar as brincadeiras, bem como de experimentar diferentes brinquedos e formas de brincar, ficavam bastante limitados pelas condições descritas. Além disso, a pouca iniciativa demonstrada pelo professor Ivan em ajudá-las a organizar participando das brincadeiras junto às crianças reforçava a privação do movimento culturalmente imposto às meninas. Elas quase não brincavam. Mesmo que se defenda que, em alguns momentos, as crianças tomem a iniciativa nas brincadeiras e brinquem sozinhas o/a docente precisa estar atento para as relações de poder que vão se desenhando. Muitas vezes pela força ou pelo acúmulo de experiências corporais, os meninos, sempre estimulados para a competição e para as disputas físicas, adquirem mais força e destreza para conquistarem seus objetivos que evidenciam a adesão a modelos demarcados de masculinidade. Enquanto isso, em geral, as meninas vão conformando-se com a sua suposta fragilidade corporal.

Perguntava-me qual o papel do professor? Qual a sua formação em relação ao tema da brincadeira e do movimento já que a bibliografia apontava como “a expressão máxima das crianças”? O alerta de Ghedini (1994, p. 200-201) contribui para problematizar o trabalho docente.

[...] as brincadeiras, são a situação educativa por excelência, seja estruturada, seja fazendo uso de materiais apropriados ou de sucata, seja com os adultos usando seus corpos como recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer [...] Nem sempre os adultos se sentem disponíveis para se envolver nessas brincadeiras, como as crianças; no que se refere à percepção de nosso próprio corpo, acredito que temos muito a aprender com as crianças.

6.4.2 A brincadeira é permitida pelo docente, mas essa atividade é algo específico das crianças

Em outro modelo, percebi que havia uma certa permissão para que as crianças brincassem livremente com fantasias, bonecas, carrinhos, maquiagens e objetos transformados em brinquedos, mas as brincadeiras eram extremamente regradas. O modo de usar os brinquedos e o tempo da brincadeira eram determinados pelo professor. Ao menor sinal de que o tempo dos adultos havia terminado, as crianças prontamente guardavam os objetos e voltavam a sentar-se. Nesse modelo, havia uma constante preocupação com a organização dos momentos ou lugares onde as brincadeiras se realizariam. Tais atividades não eram completamente dirigidas pelo professor e ele referia-se a essas ações como uma “necessidade das crianças” que precisava ser respeitada:

Enquanto o café da manhã era organizado pelo professor, pela auxiliar e outras profissionais que os ajudavam, as crianças brincavam em um pequeno canto do pátio que dividia a sala de vivência da cozinha. A fim de dar mais espaço na sala para preparação do café, diversos objetos interessantes foram colocados nesse canto: vários colchonetes foram empilhados verticalmente junto da parede, havia também alguns sacos com terra e alguns pneus. Meninos e meninas se auto-

organizaram para fazerem as brincadeiras que desejavam. Uma delas consistia em vir correndo e subir e descer pelos colchonetes, fazendo-os se espalharem pelo chão. Cada um que fazia o movimento empilhava novamente os colchonetes. Ao mesmo tempo W. balançava-se de barriga em um pneu tentando equilibrar-se. M. e J. caminhavam sobre os sacos de terra [...]. (Registro fílmico, julho de 2002).

Observei também em algumas propostas a confecção de brinquedos para serem utilizados durante as brincadeiras, a organização de cantos temáticos circunscritos com jogos educativos, maquiagem, casinha. A utilização de baú de fantasias e de caixas com objetos diversificados ficavam ao alcance dos meninos e meninas e os professores e auxiliares estavam, em geral, disponíveis para ajudarem em algo que as crianças precisassem. Enquanto isso ocorria, os adultos aproveitavam para organizar alguma coisa na sala, conversar com a auxiliar ou comigo e algumas vezes observavam os meninos e as meninas brincando. Quando dava tempo e das mais diversas formas as crianças usavam e abusavam dos espaços cedidos e da brincadeira.

Embaixo da mesa do hall de entrada da creche, C. colocava um balão debaixo de seu vestido rosa pink simulando estar grávida. Tocava na barriga passando a mão em torno dela dizendo: ai! Com esse calor e essa barriga imensa! P. a ajudava ocupando o lugar do/a obstetra ou parteira e fazia os exames apalpando o abdome da amiga (Caderno de Campo, dezembro de 2002).

Sentados em roda nas cadeiras enquanto o professor explicava o planejamento do dia, T. e M. conversavam e T. apontava seu dedo indicador para a menina. Ela perguntou: o que tu tá sentindo? Ele respondeu: machuquei meu dedo. M. tomou a mão do menino e lentamente acariciava e beijava o “dedo machucado” dizendo – vou cuidar direitinho de ti! (Registro fílmico, agosto de 2002).

Era visível uma certa distinção entre o que ocorria na sala e no pátio. De fato, estes ainda são dois espaços distintos e com funções específicas no que concerne à brincadeira na Educação Infantil. Se, na sala, geralmente os/as profissionais organizavam junto das crianças os espaços e materiais necessários para que as brincadeiras ocorressem, o pátio como eles próprios afirmavam: era o lugar da correria. Talvez seja possível afirmar que o pátio é o único lugar na creche onde é possível realizar os “grandes movimentos”: as corridas, os jogos com bola e de alguns

desafios que envolvem movimentos mais amplos. Era nesse lugar que havia menor envolvimento dos adultos – homens e mulheres .

Nesse modelo descrito, a brincadeira pode estar sendo reconhecida como um componente do trabalho docente na creche, mas é algo específico do universo infantil. O papel do adulto é de espectador da cena e, não, de protagonista da mesma maneira que as crianças.

Pensando no trabalho docente vale a proposta de Ghedini (1994, p. 201) quando afirma “que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos”. Esse é o mote que direciona o item a seguir.

6.4.3 A brincadeira significa interação entre meninos e meninas, professor e auxiliar

Percebi, quando realizei a pesquisa com o professor Ernani, algumas peculiaridades em relação a seu trabalho docente e o quanto a brincadeira e o movimento corporal estavam articulados a sua concepção de Educação Infantil. Em seu relato revelou dois fatores que foram importantes para o trabalho pedagógico que desenvolvia: um dizia respeito às suas experiências na infância e na juventude quando brincou bastante e o outro dizia respeito à observação e à intuição ligada ao objetivo de estar sempre pensando: o que é bom para as crianças?

[...] eu ia muito pelo que eu sentia que dava para fazer. Então coisas de brincadeira, por exemplo, escorregar, brincadeiras de descer de papelão pelo morro, andar a cavalo em cima de uma coisa de madeira. Teve uma cena que nós estávamos andando de cavalinho com cabo de vassoura e com a história de anda por aqui descemos o morro com a criançada e quando eu vi eu já estava lá perto do asfalto, de cavalinho. Pensei: o que é que eu estou fazendo aqui? Passando ônibus, os caras: é louco esse cara. Vamos subir! Vamos rápido para cima. Demos uma volta e subimos. Teve uma época que ninguém queria trabalhar comigo porque achavam que eu era muito bagunceiro, fazia muita sujeira, muita lama, areia. (ERNANI, PROFESSOR).

Pensar “o que é bom para as crianças?” requer uma certa capacidade de retomar memórias conforme esta auxiliar o faz:

Quando eu estou aqui na sala , eu me lembro que eu adorava ficar na cama batendo papo, eu acho que isso é bom. Se eu gostava, eles devem gostar também. Eu sempre procuro me colocar no lugar deles, porque eu acho que isso é importante. Se eu conseguir me colocar no lugar deles, eu vou conseguir entender o que está acontecendo. Eu procuro me colocar e me lembrar de quando eu era criança para poder entender as atitudes deles. (RENATA, AUXILIAR DE SALA).

Sobre esse aspecto, Becchi (2003, p. 134) afirma que

O colocar-se no ponto de vista das crianças não é simples, requer uma capacidade madura de descentrar-se, de transcender o egocentrismo que há em cada um de nós, mas também de refazer-se criança. E o voltar à infância sem abandonar a nossa idade adulta para poder guiar a infância em direção a objetivos que nos parecem bons – e que são assim por razões comprovadas – não é fácil, é talvez uma das maiores dificuldades de todo empreendimento educativo e, em particular, daquele com crianças pequenas. Significa regredir a idade infantil sem abandonar a nossa maturidade, as conquistas de nossa história no mundo; não significa fazer – se criança e permanecer assim – risco que freqüentemente se corre nas pré-escolas, nas creches... Um outro risco é permanecer adulto sem pensar que a criança é diferente de nós.

Na entrevista com a diretora da creche que já trabalha há vários anos com o professor, ela diz que

[...] ele sempre teve esse jeito de trabalhar, voltado para a brincadeira, para o movimento. Na educação infantil, a gente já passou por várias etapas do tipo priorizar a leitura e a escrita, a forma muito de escola. Ele, não. Sempre lutou por esse jeito que ele trabalha que é de brincar. Isso é uma coisa que eu gravei muito dele, desde que eu entrei aqui, sempre foi voltado para o brincar, para os movimentos, para o corpo. (LIA, DIRETORA).

Consta que algo bastante elogiado pelas colegas era a energia física do professor Ernani. Faz sentido lembrar que o mesmo fez opção de trabalhar somente um turno com as crianças porque pensava que era muito cansativo dois turnos fazendo

com que a qualidade do trabalho baixasse. Assim, Ernani se dedicava a outras atividades no turno oposto ao seu trabalho na creche. De todos os professores que pesquisei, ele era o único que fazia atividades físicas regularmente e dedicava-se a um esporte como opção de lazer, o que sabemos melhora em todos/as nós a disposição geral para o trabalho. Nesse sentido, é possível inferir que, de fato, sua disponibilidade para o trabalho estava associada a esses dois fatores:

- a) trabalhar somente um turno com crianças;
- b) levar uma vida ativa, nada sedentária, praticar esportes sistematicamente e possuir uma boa condição física.

Esta sua energia, talvez proveniente dos fatores acima levantados, aparecia associada à sua imagem na creche de um “bom professor”, muito competente e que “sabe o que faz e faz bem feito”, como algumas colegas comentavam. Sua auxiliar revelou que o modo de trabalho do professor interferia na maneira como as crianças o reconheciam, passando isso para as famílias, ao comentarem em casa. Ela afirma: *eles adoram. Acho que se todas as crianças da creche pudessem estar na sala do Ernani, eles estariam.* (SILVIA, AUXILIAR DE SALA).

Ernani refletia bastante sobre a questão do movimento e da brincadeira e afirmava que, em geral, na creche, as pessoas têm medo do movimento. Como acontece em boa parte das unidades, há uma organização de horários para utilização do pátio e ele havia reivindicado um momento em que ficassem sozinhos – meninos, meninas, ele e sua auxiliar – e pudessem brincar livremente nesse espaço. Nesses momentos, os quais acompanhei alguns, o professor brincava e se movimentava constantemente, ora ensinando algumas brincadeiras, ora ouvindo o que algumas crianças ensinavam. Ele era o único no contexto daquela creche que jogava futebol ou outros esportes com as crianças e envolvia as meninas no jogo de maneira espontânea, ou seja, não era preciso ficar insistindo para que elas jogassem. Brincava de amarelinha, papai-sabe-tudo e outras brincadeiras tradicionais, corria atrás das crianças para pegá-las quando o jogo era “pegador” e fazia com que elas o pegassem também. Sobre sua ativa participação nas brincadeiras, ele comentava: [...] *eu tenho um ritmo, vamos supor, na hora do pátio outras pessoas não correm muito, ficam mais na*

manha. Comigo já não tem isso, eu não consigo vou para o futebol, brinco junto. (ERNANI, PROFESSOR).

Afirma a diretora que Ernani [...] *sempre lutou por esse jeito que ele trabalha que é de brincar. Isso é uma coisa que eu gravei muito dele, desde que eu entrei aqui, sempre foi voltado para o brincar, para os movimentos, para o corpo.* (LIA, DIRETORA).

O professor evidenciou que sua forma de conceber o trabalho docente na Educação Infantil estava intimamente relacionada com a maneira de tratar a brincadeira sentindo-se parte integrante do grupo: *Eu estou sempre junto e faço parte do grupo. Estou pesquisando e estou aprendendo e ensinando.* (ERNANI, PROFESSOR).

Ernani revelava que foi construindo essa forma de desenvolver o trabalho com as crianças em função da carência de atividades de movimento corporal que a creche apresentava aos meninos e meninas e de sua proposta de diversificação das brincadeiras.

As crianças se enchem e outras brincadeiras de movimento com o corpo, de relação, de pegar, de tocar é bem carente [na creche]. A maioria das pessoas são bancárias e não tem disposição (ERNANI, PROFESSOR).

Essa percepção de que as pessoas têm medo do movimento e não gostam de brincar junto com os meninos e meninas, levou a coordenação da unidade há alguns anos a organizar uma forma diferenciada de trabalho com Ernani. Pelo projeto, o professor, uma ou duas vezes por semana levava os vários grupos para o pátio para brincarem, a exemplo de uma aula de Educação Física. A intenção maior era propiciar que todas as crianças brincassem. No entanto, o projeto durou muito pouco tempo, relata Ernani, porque se instituiu um conflito bastante grande com as professoras. Ele lembrou que se um grupo ficava com Ernani pela manhã, a professora da tarde reivindicava que nesse turno também deveria ter aquela hora. O docente perguntava: “o momento é para as crianças brincarem ou para vocês terem uma folga delas?” Por razões como esta, o projeto acabou e o professor retornou como docente responsável em um turno por um grupo de crianças.

Como o próprio docente informa, um dos aspectos que interfere no trabalho pedagógico na Educação Infantil é, em geral, uma concepção de criança como “natureza” que já sabe brincar ou é boa, má, agitada, organizada. No entanto, alerta para o significado do trabalho que é feito junto ao grupo de meninos e meninas.

As pessoas vêm o grupo se organizando e acham que aquilo é natural. Se você não ficar com eles ajudando a sistematizar, a brincar junto, não vai sair nada com o grupo. Por exemplo, a gente vê que dão os jogos e ficam na porta conversando e querem que as crianças brinquem de tudo (ERNANI, PROFESSOR).

Sobre essa disponibilidade para brincar junto com as crianças, Silvia, a auxiliar de Ernani comenta que seria uma prerrogativa do masculino

O masculino na creche também é bom por causa das brincadeiras no pátio, ajuda muito, principalmente nos jogos que eles adoram e é difícil tu encontrares professoras que fazem a parte dos jogos. Ela até tenta, faz um pouco mas logo desiste e ele, não. (SILVIA, AUXILIAR DE SALA).

Não era somente no pátio que havia uma integração mais ativa do professor com as crianças. Sobre algumas brincadeiras mais restritas à sala, o exemplo de participação de Ernani ajuda a desmistificar alguns preconceitos. Relata a auxiliar que quando brincam de maquiagem ele também se pinta.

às vezes a gente fica até com medo porque o pai é tão machista, tão machão e não adianta eu dizer que eu me pinto porque eu sou mulher, enquanto o Ernani, não. Ele se pinta e muitas vezes os pais chegaram aqui e encontraram o Ernani pintado, transformado e não significa que o Ernani é um gay ou alguma coisa assim. Eu acho que cria mais respeito, sim. (SILVIA, AUXILIAR DE SALA).

Silvia também relatou que

O Ernani também trabalha muito com a caixa de ferramentas que muita gente acha perigoso e ele é o que mais trabalha. Prego, martelo, serrote. Ele é mais ágil, eu acho. Ele é rápido. Não tem esse medo que um vai bater no outro [...] (SILVIA, AUXILIAR DE SALA).

A possibilidade de brincar com a caixa de ferramentas não é, para este professor, uma prerrogativa somente dos meninos reproduzindo algumas representações sobre a masculinidade. As meninas também brincam e experimentam

esses objetos. A atenção individual marca a concepção do professor que se preocupa em

Olhar todos do grupo. Acho que não é só o que pula mais, o que grita mais. Tem os que ficam muito quietos, eu também me preocupo bastante. A minha preocupação é poder estar olhando todos e não querer que todo mundo seja igual, mas que cada um tenha seu ritmo respeitado e que eu possa estar olhando e ajudando cada um a se desenvolver. Eu posso estar proporcionando coisas para eles se desenvolverem. (ERNANI, PROFESSOR).

Vários de seus depoimentos e práticas podem ser relacionados aos argumentos de Ghedini (1994). Suas propostas com relação à brincadeira evidenciavam uma rara sensibilidade e uma observação aguçada que proporcionava uma grande interação com os meninos e meninas. Sobre essas situações seria razoável pensar no argumento de Williams (1993) quanto ao fato de que, para a maioria dos homens que atuam em profissões femininas, a consciência de si mesmos está estritamente associada à competência técnica e ao bom êxito no trabalho, o que geralmente constitui “prova” de sua masculinidade. Acredito que a maneira de provar a competência docente nas práticas acima descritas está em transferir para o trabalho na creche elementos significativos da vivência da masculinidade fora da creche. O jogo de futebol e outros grandes jogos e a criação de brinquedos, experiências significativas do professor, eram também experiências que ele possibilitava aos meninos e meninas

A disposição do professor e a grande aceitação e reconhecimento de seu trabalho por parte das profissionais, das famílias e também das crianças podem caracterizá-lo com um “diferente” porque suas práticas desestabilizam a cultura institucional que estimula o disciplinamento dos corpos, das manifestações gestuais, do prazer de brincar. Faz sentido, assim como fazia Ernani, estar sempre atento/a ao que fazem meninos nos momentos em que brincam para não reproduzirmos a velha dicotomia da mulher passiva e do homem ativo gerando mais desigualdades e hierarquias.

Penso que ser professor ou professora de crianças pequenas implica voltar a sentir o suor no rosto de quem cansou de correr; a perna bamba com a força empreendida para vencer obstáculos, os pés sujos de terra preta, a cabeça viajando no

céu da imaginação e o corpo todo disponível para o prazer de sentir o outro. Mesmo que ele/a tenha menos idade pode nos ensinar lições já esquecidas por nós.

Diante do exposto é evidente que há diferentes formas de empreender o trabalho docente com as crianças pequenas. Os sujeitos pesquisados demonstraram que vários fatores intervinham nestas ações como: a cultura institucional ou a cultura da creche, a concepção de infância e de criança que permeava o trabalho docente, as experiências e trajetórias de vida dos docentes, suas formas de encarar o próprio trabalho. Interfere também o modo de vida de cada sujeito e sua maior ou menor disponibilidade para com as crianças. Portanto, as relações de gênero como construção social são fundamentais para a compreensão daquilo que fazemos, dizemos e sentimos com e para meninos e meninas.

7 A HISTÓRIA NÃO ACABOU

Este trabalho teve como objetivo compreender como os homens se constituem como professores de educação infantil em uma profissão que é considerada “tipicamente feminina”. Para tal fim, investiguei as trajetórias profissionais de docentes que atuavam em creches da rede pública de Florianópolis/SC. Busquei professores atuantes e desistentes. Problematizei a noção de cuidado/educação como princípio indissociável da educação de zero a seis anos e, por fim, estudei outras possibilidades de pensar o trabalho docente com base em categorias como: corpo, sexualidade, brincadeira e movimento.

Nestas conclusões muitas imagens me vêm à mente. Bastante presente está a cena do filme *Ça commence Aujourd'hui* (1999) quando, ao organizar uma festa na escola maternal, Daniel⁸³, o professor, dançava linda e suavemente com uma menina em seus braços. Momento marcante que representa uma estética onde ambos demonstravam que a sensibilidade, o prazer de movimentarem seus corpos ao som suave da música, de brincarem com o ritmo, são expressões singulares que ampliam o que há de humano em cada um. Embora dançando, Daniel não se descuidava das problemáticas sociais, das precárias condições econômicas daquelas crianças, da falta de assistência do Estado, de políticas públicas insuficientes para dar conta da importância da educação de zero a seis anos.

Cena marcante também, e que lembro constantemente, foi a do professor Ernani correndo atrás de meninos e meninas pelo grande pátio da creche onde atuava. Lembro de seus rostos suados, da areia fazendo poeira, dos esconderijos descobertos e, principalmente, da expressão de alegria quando eram pegos no colo pelo docente que mais parecia outra criança. Nestas imagens, masculino e feminino se articulavam, se completavam. Não apareciam hierarquias ou desigualdades.

Eu também buscava outras imagens. Dentre elas, a de saber quem eram os professores, por que optaram pela Educação Infantil e como desenvolviam o trabalho docente. Conheci Ângelo, Júnior, Ernani, João e Ivan. Também Gerson e Dilnei que desistiram do magistério e optaram por outras ocupações que não as docentes.

⁸³ Vivido pelo ator Phillipe Torreton.

Nenhum dos sujeitos projetou na infância ser professor de creche. Como geralmente fazem as meninas, talvez não tenham brincado de professores porque não mencionaram esta lembrança em suas trajetórias.

Suas adesões ao magistério com os/as pequeninhos/as aconteceram por acaso e foram determinadas pela necessidade de trabalho ou emprego ou ainda pelo desejo de serem professores. Entretanto, há diferenças entre ser professor – de crianças maiores e jovens ou adultos – e ser professor de meninos e meninas de zero a seis anos. Nesse âmbito, os meninos e meninas não são alunos, a importância das relações entre os/as pequenos/as e desses com os adultos é fundamental para que compreendam que “ser” humano é um processo que se desenvolve ao longo da existência, porém, é ao nascer que esse processo começa.

Dadas as precárias condições em que quase todos fizeram sua formação acadêmica, em geral voltada para a escola, procurei compreender como concebiam as diferenças entre ser docente de crianças pequenas e de crianças maiores. Alguns concebiam o trabalho docente na educação infantil como uma antecipação da escola tradicional, enquanto outros buscaram na formação acadêmica, na formação em serviço e nos estudos, outras maneiras de serem docentes nesta faixa etária e o fizeram sendo sensíveis às necessidades das crianças menores. As perguntas o que é bom para as crianças? E o que elas necessitam? permeavam o trabalho docente de alguns professores.

As experiências vividas durante a infância são aspectos significativos nas decisões e concepções dos professores. Alguns não tiveram a oportunidade de viver sua infância porque precisaram trabalhar desde muito cedo. A auto-reflexão que empreenderam fez com que tivessem passado a valorizá-la em suas singularidades. Isso aconteceu com dificuldades evidentes que se expressavam em propostas por eles elaboradas e voltadas tipicamente para crianças como as brincadeiras, mesmo sem sua participação mais ativa.

Contudo, um deles relatou que viveu intensamente sua infância brincando muito e isso demarcou, além de uma grande sensibilidade, uma ampla capacidade de “estar junto” com meninos e meninas quando era necessário, mas também desenvolveu a habilidade de observar para intervir posteriormente quando a proposta assim o exigia.

Por trabalhar em uma oficina mecânica desde os onze anos de idade, levava para casa restos de pneus e sobras de muitos objetos e os transformava em brinquedos. Em seu trabalho docente também transformava muitos objetos em brinquedos. Essas vivências caracterizavam suas experiências docentes.

Desse modo, pude identificar que “experiência” para alguns significava avanço em termos das concepções e do trabalho docente. Ela está, geralmente, relacionada a uma busca pela formação. O conhecimento era um forte investimento na profissão e adquiria um especial significado para todos os professores. A razão para tal investimento possuía relação com as disputas de poder que aconteciam cotidianamente nas creches. Para serem aceitos como professores e ter reconhecida a sua competência fazia-se necessário justificar seus conhecimentos e aí residia um aspecto singular da participação masculina: todos estudavam e em suas participações em eventos na creche demonstravam de alguma forma seus conhecimentos. Algumas vezes pelo discurso, outras pelas ações ou em ambos.

Em geral, na cultura da creche “experiência” significa poder e, nesse contexto, se expressa de diferentes formas quando há professores atuando. Para os docentes que estão chegando na instituição, geralmente o poder se exerce mediante a sua designação, pelas profissionais, para trabalhar com os grupos denominados mais indisciplinados ou onde há crianças consideradas mais indisciplinadas. Em outras situações, os professores são designados para os grupos de meninos e meninas com menos idade numa clara intenção de que desistam da profissão, reforçando assim a idéia de que são as mulheres quem detêm o poder na unidade. Entretanto, nenhum docente pesquisado negou-se a assumir “turmas difíceis” e tampouco se negou a assumir os grupos compostos de crianças de menos idade. As profissionais foram unânimes em afirmar que eles as surpreenderam quando foram colocados em turmas como berçário ou maternal mesmo com todas as pressões internas correlacionadas à subjetividade e as externas mais próximas à cultura institucional. Como isso foi justificado? Pela necessidade de aprovação no *Ritual de Passagem* ao qual tais designações estavam atreladas. “Sair-se bem com os/as pequeninhos/as” significava o reconhecimento institucional do docente.

Cabe destacar os juízos morais impostos pelas famílias das crianças e pelas colegas que levantavam acusações sobre a identidade sexual dos docentes. Suspeitas de homossexualidade, perversão, estigmas e preconceitos quanto à idoneidade desses homens evidenciaram-se. Embora uma das coordenadoras da Secretaria de Educação, que atuava há quinze anos na rede de ensino, afirmasse que desconhecia qualquer ação de abuso sexual por parte de docentes, a idéia de homem perverso e sexualmente ativo estava presente no imaginário de muitas mulheres e pais. Isso não acontecia sem razão porque são conhecidos muitos atos de violência por homens inescrupulosos que abusam do poder do “macho” sobre mulheres e crianças. É o poder de um corpo supostamente forte contra corpos frágeis.

Trabalhar com os/as pequeninhos/as impunha um certo conhecimento no que concerne ao cuidar/educar. A análise que empreendi levou-me a perceber que o vocábulo cuidar ainda era pouco discutido na área e isso indicou a hipótese de que a carência de debates estava relacionada ao fato de que cuidar estaria conjugado a cuidados corporais, ao corpo, em última instância. De fato, os cuidados com o corpo eram elemento de disputa de poder no cotidiano do trabalho docente. Em geral, as auxiliares tomavam a dianteira quando se fazia necessário cuidar ou trazer o corpo do outro mais próximo do seu.

O cuidado, quando exercido por professores, restringia ou diminuía conhecimentos e saberes que eram de amplo domínio das mulheres, confiscando-lhes poderes conquistados e socialmente legitimados. A experiência feminina com os cuidados corporais das crianças se diluía de alguma maneira ante a presença masculina nas creches. Aquela suposta experiência com o cuidar estava colocada em xeque e as representações de “feminilidade” e “masculinidade” tacitamente incorporadas ao espaço da Educação Infantil estavam sob suspeita. Cabe lembrar que se, para os/as profissionais, cuidar é um tabu na Educação Infantil, não o é para as famílias, pois eles entendem como cuidado todas as ações que acontecem na creche. Aquilo que os/as profissionais denominam educar, as famílias referem como cuidar.

Quem ensinava os professores a cuidar?

Uma das idéias pré-concebidas estava assentada no fato de que são as profissionais que atuam na creche que os ensinam. Isso acontece porque,

supostamente, são as mulheres que dominam tais conhecimentos em face de suas experiências com a reprodução humana. No entanto, havia uma idéia geral das profissionais reconhecendo que os professores desenvolviam bem estas funções. Tal reconhecimento justificava-se pelos fatores inatos e também por suas experiências como pais que seria levada para a instituição. Isso conferia alguma legitimidade às suas práticas. Poucos exemplos evidenciaram que os professores aprendiam com as profissionais.

O desenvolvimento de meu trabalho de investigação me fez compreender que a associação das necessidades de cuidar do corpo – mediante atividades como alimentação e higiene e outras associadas a atenção dispensada para tal – aos conhecimentos apreendidos por meninos e meninas e as necessárias trocas afetivas tinham como produto a indissociabilidade entre “cuidar/educar”. Em outras palavras, os sujeitos pesquisados assinalaram que era necessário atender as demandas corporais que meninos e meninas evidenciavam porque eles ainda não conseguiam fazer sozinhos a maioria dessas atividades. Essas ações são geralmente desenvolvidas por mulheres, que se sobrecarregam e, em razão do modelo culturalmente imposto, não conseguem compartilhá-las.

O argumento do professor Ernani, já referido – *acho que a gente tem que educar com cuidado. Acho que é fundamental estar por perto sempre, chegando em todos e isso é uma forma de cuidado que também está educando. Estar bastante atento às crianças, às suas necessidades* –, é exemplar do sentido que se quer atribuir à relação “cuidar/educar”. Esse princípio educacional das ações institucionais de zero a seis anos é necessário às múltiplas dimensões humanas. Educar crianças pequenas significa, pois, cuidá-las, permitir-lhes que se expressem por diferentes linguagens – gesto, dança, movimento, brincadeira, arte, riso, entre tantas outras. Lambuzarem-se, sujarem-se, molharem-se, secarem-se levam-nas a apreender o mundo. Ouvi-las quando cantam e contam histórias e ouvir-nos quando contamos histórias e cantamos pode significar educar... e cuidar.

Considero que faz sentido para a área continuar problematizando as questões que norteiam a especificidade da educação de zero a seis anos. O debate sobre os cuidados corporais ainda é um impasse, no entanto, se considerarmos que tais cuidados

conformam parte significativa da educação das crianças pequenas e dos/as profissionais que atuam junto a elas, talvez seja possível admitir que cuidado/educação não é uma simples justaposição de termos. Cuidado é um dos elementos da educação das crianças pequenas que faz parte do trabalho docente. Talvez seja procedente a pergunta: como incorporá-lo nos espaços de formação?

Além dos aspectos considerados, as freqüentes afirmações de que a profissão é feminina e está sendo inventada em face das singularidades que meninos e meninas de pouca idade possuem, instigou-me buscar, tendo como fio condutor as relações de gênero, elementos que pudessem favorecer mais bem compreender o trabalho docente. Essa tentativa respaldava-se em minha insatisfação acerca da formação acadêmica. Compreender mais profundamente os aspectos do trabalho docente que se manifestavam nas práticas poderia oferecer pistas e levantar questões para a formação.

O corpo e sua vinculação com gênero e sexualidade são temáticas pouco discutidas pelo campo. Os professores pesquisados não reconheciam que meninos e meninas mesmo antes de nascerem são sujeitos engendrados; não reconheciam que, sendo o gênero uma construção cultural, as interações vivenciadas na creche contribuem para tal construção. Há vários fatores que precisam ser considerados pelos docentes:

a) que a atribuição de gênero – aquela recebida no nascimento concretizada na visualização dos órgãos sexuais – é insuficiente para a identidade de gênero;

b) a identidade de gênero é uma construção subjetiva, um sentimento de ser homem ou mulher, elaborada ao longo da vida. Não basta ter nascido com sexo biológico de homem ou mulher. É preciso sentir-se como... Muitas vezes a atribuição de gênero não está em consonância com a identidade de gênero e o desconhecimento disso gera preconceitos e estigmas;

c) a heterossexualidade compulsória é algo que atormenta as mentes de profissionais e de algumas famílias. A homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura da creche;

d) as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos homossexuais, bissexuais, heterossexuais ou com qualquer outra orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação. No que se refere ao desejo sexual dos sujeitos

ou à atração erótica ela não pode ser compreendida da mesma forma em adultos e crianças;

e) a sexualidade não é um tema específico do mundo adulto. Da mesma forma, ela é um sentimento que não se restringe ao corpo, à genitalidade. Ela é o que pensamos, fazemos e sentimos e como concebemos nossas relações com o outro. Gênero e sexualidade estão muito próximos, porém gênero é uma categoria que possibilita compreender de que maneira a experiência sexual é vivida por homens e mulheres, em diferentes culturas, tendo em vista que as trajetórias masculinas e femininas são diferentes. Tais diferenças existem não em razão do sexo biológico de seus corpos, mas em função de como as expectativas em relação à experiência sexual estão marcadas pelo gênero.

Sendo a sexualidade uma construção social, a forma como as crianças a concebem é diferente daquelas da dos adultos. No entanto, o que se fala disso durante a formação docente? Se a concepção comum é de que as crianças não têm gênero, por que pensar em sexualidade? Não é mais fácil “tapar o sol com a peneira” quando alguma situação “estranha” acontece?

Nesse sentido, o controle sobre o corpo dos professores e de meninos e meninas é intenso. Os professores precisam ser homens com “H” maiúsculo e igualmente os meninos. As mulheres e as meninas, doces, ternas e delicadas. Acima de tudo devem resguardar seus corpos para a maternidade. Elas desenvolvem por isso uma “timidez corporal” e são privadas de muitas experiências de movimento que lhes ampliariam a visão de mundo e suas possibilidades de brincarem. Isso aponta diferenças e desigualdades de gênero.

O presente estudo também evidenciou questões concernentes à paternidade. Para alguns professores o trabalho docente era enriquecido pelas experiências vividas como pais, da mesma forma, na experiência como pais os docentes resgatavam conhecimentos apreendidos na creche. Dessa forma a “dupla presença” ampliava as concepções de professor e de paternidade desmistificando a compreensão de público e privado como instâncias dicotômicas. Os professores ultrapassavam barreiras determinadas pelo público e pelo privado. Traziam para o cotidiano institucional muitas questões advindas do mundo doméstico e o contrário. Um deles contava para as

crianças e para as colegas a preocupação com o filho que estava doente; outro mostrava a fita do aniversário da filha. Constantemente público e privado entrecruzavam-se e dessa maneira pude perceber que, apesar da cultura da creche não admitir, estas não são duas instâncias estanques.

A hipótese elaborada no texto de que a presença de professores na Educação Infantil poderia despertar maior envolvimento e valorização dos movimentos corporais e das brincadeiras, tendo em vista que eles não foram, como as mulheres, submetidos à ideologia da domesticação, permitindo maior envolvimento corporal com meninos e meninas, confirma-se parcialmente.

Uma série de fatores intervém para que a “dimensão brincalhona” possa se evidenciar nas relações entre professores e meninos/as. Dentre elas cito:

a) a intensa jornada de trabalho que não se restringe à atuação na instituição. Ela se estende para outras tarefas que visam à melhoria do orçamento doméstico ou a formação e ainda a divisão do trabalho doméstico, pois alguns compartilham com suas companheiras e companheiros o serviço da casa. Além disso, como muitas entrevistas foram feitas nos fins de semana, pude ver que os registros, planejamento e elaboração de projetos para a creche eram pensados neste momento, roubando o tempo de lazer e reduzindo as possibilidades de convivência social.

É possível afirmar que trabalhar 40 horas semanais com crianças pequenas promove um excessivo desgaste físico, mental e emocional, responsável, muitas vezes, pelo rebaixamento da qualidade do trabalho docente. O único professor que brincava junto com os meninos e meninas optou por trabalhar somente um turno com as crianças. Ele afirmava ter certeza de que o turno integral baixava a qualidade de sua atuação;

b) as precárias condições de vida ocasionadas por baixos salários determinava, por exemplo, que os docentes permanecessem um tempo considerável no transporte coletivo, roubando-lhes a possibilidade de executarem outras tarefas de seu interesse;

c) as dificuldades imanentes à cultura institucional que exige posturas dos professores nas quais o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional.

Para as considerações acima, e para efeito deste estudo, interessaram e ainda interessam como os significados sociais de gênero são representados, como são atribuídos significados sociais, hierarquias e diferenças. Como são mostrados a meninos e meninas, quais são as posições legítimas que devem ocupar no espaço social, as mais “sadias” ou mais normais em contraposição as que necessariamente devem ser rejeitadas. Tomando a masculinidade e a feminilidade como construções de gênero, meninos e meninas são educados desde a mais tenra idade para corresponder a modelos pré-determinados e excludentes do que é ser homem ou mulher em cada cultura ou sociedade e os estudos de gênero indicam o modo como aprendemos a diferenciar e a hierarquizar os sexos.

A Educação Infantil, mediante o debate, o aprofundamento da categoria “gênero” e mudanças na formação docente, pode avançar em várias dimensões considerando que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades a serem superadas. Dentre elas podemos referir alguns binarismos: público e privado, masculino e feminino, corpo e mente.

Lembrando da dança de Daniel que circulava ao vento, dos pés descalços de Ernani na terra preta, das viagens de Ângelo com as crianças pela cidade, do empreendimento de Júnior para ampliar sua formação e das considerações de Gerson que desejava afetos das crianças, além de muitas outras, percebo que o trabalho docente e a profissão professor atravessam fronteiras de gênero, desmistificam concepções e redefinem posições. Contraditoriamente, isso só acontece porque, para compreender o trabalho dos homens, foi necessário entender a dura jornada que viveram as mulheres, ao longo dos séculos, para se libertarem das amarras do patriarcado, ainda presente. A história não acabou...

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de século, 1995. p.181-210.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ÁVILA, Maria José. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2002.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2000.

BADINTER, Elisabeth. **Palavras de homens**: Condorcet, Prudhomme, Guyomar... Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. **Sobre a identidade masculina**. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

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

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997.

BECCHI, Egle. Por uma pedagogia do bom gosto. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p.123-140.

BELOTTI, Elena. **Educar para a submissão**: o descondicionamento da mulher. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. A enquete e seus métodos: a entrevista. In: SINGLY, François de (Org.). **L'Enquête et lês methodes**: l'entretien. Tradução Greice Menezes. Paris: Ed. Nathan, 1992.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (Org.). **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998

BORDO, Susan R.. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan (Edit.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosas dos tempos, 1997. p. 19-41.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p. 156-183.

BOURDIEU, Pierre. (Org.). Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis,RJ: Paz e Terra, 1999.

_____. A dominação Masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p 133-184, jul./dez. 1995.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas,SP: Papirus, 1998.

_____. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, Marta (Org.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**: lei 9394/96. São Paulo: Sinpeem, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**: proposta. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 18. ed. Sao Paulo: Saraiva, 1998

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria. R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p.67-104, jul. 2000.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUN, Sandra (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed. 34/FCC, 2002.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: POR uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/COEDI; Brasília, 1994.

CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, Marília. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.11 maio/ago. 1999.

_____. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1998.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n.2, p. 406-424, 1998.

CARVALHO, Marta. Quando a história da educação e a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CATANI, Denise; BUENO, Belmira; SOUZA, Cynthia. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: A VIDA e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 45-64.

CERISARA, Ana B.; ROCHA, Eloísa; SILVA Filho, João J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 207-230.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, , número especial, p. 11-22, dez.1999.

CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: Rosaldo, Michelle; LAMPHENE, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CITELI, Maria T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero. Corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.1, p.131-146, 2001.

CONNEL, Robert. Políticas de Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 185-206, 1995.

CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada**. São Paulo: Cia das Letras, 1991. v. 4, p. 413-611.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge press, 1997.

COSTA, Albertina de O. Protagonistas ou coadjuvantes: Carlota e os estudos feministas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, p. 66-70, fev. 1996.

COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Rosely. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n.11, p. 157-200,1998.

CRUZ, Elizabete. **A educação sexual e a formação do educador de creche e pré-escola**.1996. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,1996.

DA MATA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter “*Anthropological Blues*”. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio**: educação infantil, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.6-9, abr./jul. 2003.

FANTASMA. In: FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 1988.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil pra que te quero**. Porto Alegre. UFRGS/ Governo do Estado do RS, 1998. p.51-56.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FLORES, Maria Luiza. **Conversando com educadoras e educadores de Berçário**: relações de gênero e classe na Educação Infantil. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,RS, 2000.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

_____. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p.58-78, jan./abr.1999.

FRAGA, Alex B. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 135-150, jul./dez. 2000.

FRANCHETO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Antropologia e Feminismo. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, Rio de Janeiro, n.1,1981.

FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: **Para inglês ver**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.87-115.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHEDINI, Patrícia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 189-210.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, [19-?].

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 28-40.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GROSSI, Miriam (Org.). **Trabalho de campo e subjetividade**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1992.

_____. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, n. 26, 1998.

GUNNARSSON, Lars. Política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, 1994.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. **Pro-posições**, Campinas, v.17, n. 3, p. 37-50,1996.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Elaine Reis. Introdução. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidade**: o olhar das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-17.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio. **O que ler na Ciência Social brasileira**. São Paulo: Sumaré, 1999. (Sociologia, 2).

_____. A primeira vez nunca se esquece. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n.2, p- 394-405,1998.

HIPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IZQUIERDO, Maria Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: ILANOVA, Mercedes (Comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona/Institut Catalá de la Dona, 1994.

JANES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1997.

JENSEN, Jitte. **Men in childcare services: a discussion paper**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "MEN AS CARERS: TOWARDS A CULTURE OF RESPONSABILITY, SHARING AND RECIPROCITY BETWEEN GENDERS IN THE CARE AND UPBRINGING OF CHILDREN". 1993, Ravena, Itália. **Anais...** Ravena, Itália: [s.n.], 1993. Comunicação apresentada.

KAUFMAN, Michael. **Las siete p's de la violencia de los hombres**. Disponível em: <www.michaelkaufman.com> Acesso em: 25.12.2003.

KIMMEL, Michael. A produção de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998.

KOFES, Suely. Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.1, p. 19-30, 1993.

KRAMER, Sonia et al (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

KRAUS, Cynthia. La bicatégorization par sexe à l'épreuve de la science. Les cas des recherches en biologie sur la détermination du sexe chez les Humans. In: GARDEY, D.; LOWY, I. **L'invention du naturel, les sciences et la fabrication du féminin et du masculin**. Tradução de Marlene Tamanini. Paris: Éditions des archives contemporaines; Berkeley: États Unis, 2000.

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

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LOURO, Guacira. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUN, Sandra (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed 34/ Fundação Carlos Chagas, 2002. p. 225-242.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, 1999. p.7-34.

_____. Teoria *Queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teorias e Educação**, Porto Alegre, n. 6, ago./dez. 1992. p. 53-67.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das Ciências Humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999. p. 31-39.

MACHADO, Lia. Estudos de gênero: para além do jogo entre intelectuais e feministas. In: SCHPUN, Mônica (Org.). **Gênero sem fronteiras**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997.

MACHADO, Maria L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110. p. 191-203, jul. 2000,

MAISTRO, Maria A. **As relações creche-famílias**: um estudo de caso. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.10, n.1, p. 75-98, 1999.

MARANHÃO, Damaris. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 111, p.115-133, dez. 2000.

MATHIEU, Nicole-Claude. Critiques épistémologiques de la problématique des sexes dans le discours ethno-anthropologique. In: **L'anatomie**: politique (Catégorisations et idéologies du sexe). Paris : Ed. Cote-femmes, 1991. p. 75-127.

MATOS, Maria I. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, Maria I.; SOIHET, Raquel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003. p.107-128.

MEYER, Dagmar. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta; MEYER, Dagmar; WALDOV, Vera. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

NASCIMENTO, Anelise et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da Educação Infantil. **Educação**, Rio de Janeiro, n. 62, set. 2002.

NASCIMENTO, Maria E. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Ed. UFSCAR; Florianópolis, Ed UFSC, 1999.

NIAS, Jennifer. Primary teaching as a culture of care. In: PROSSER, John. **Scholl culture**. London: Sage, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

NIVA, Louise. An Australian study of professional male child caregiver's beliefs, values and attitudes to childcare. In: CONFERENCE AARE. Adelaide, 1998. **Anais...** Adelaide: [s.n.], 1998. Paper.

NODDINGS, Nel. **Caring: a feminine approach to ethics and moral education**, Bekerley: University of California Press. 1984.

NOLACO, Sócrates (Org.). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A`uwẽ-Xavante: por uma atropologia da criança**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Cultural, 1999.

OLIVEIRA E SILVA, Isabel. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.v.85.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Discursos sobre a masculinidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.6, n.1, p. 91-113,1998.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAULILO, Maria I. O peso do trabalho leve. **Ciência hoje**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 28, jan./fev. p .64-71,1987.

PERROT, Michelle. Entrevista com Scheila Scvarzman. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n.4, p.29-36,1995.

_____. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

_____. **Educação e cultura na creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1998.

RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara (Org.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

ROCHA, Eloísa. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002, n.17, p. 67-88.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 515-540, 2001.

_____. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio**, Porto Alegre, Ano 1, n.1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

ROZEK, Marlene; BERNARDES, Nara M. G. Meninos com dificuldades escolares: aprendizagem, subjetividade e gênero. **Educação**, Porto Alegre, Ano 22, n. 39, p. 107-134, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, Maria Amelia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 2000.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita A. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-182.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E AÇÃO, 5. 2002, Braga, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal: [s.n.], 2002.

_____. Educadoras de infância: uma profissão feminina ou uma profissão construída no feminino? In: CONGRESSO EM BUSCA DA HISTÓRIA DAS MULHERES. AIHM. 2001, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal: [s.n.], 2002.

SARTI, Cynthia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p. 38-47, fev.1988.

SARTI, Cynthia. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, p. 31 – 48, 2001. Desdobramentos do feminismo.

SARTORI, Ari; BRITO, Neli (Org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

SAYÃO, Deborah; LERINA, Gilberto. Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios. **Caderno de Educação Infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2001. p. 75-81.

SAYÃO, Deborah. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. In: **RBCE**, Campinas/SP, jan. 2002. p.55-68.

_____. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano1, p. 45-47, abr./jul. 2003. Educação infantil.

- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru,SP: EDUSC, 2001.
- SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem.** Florianópolis: Mulheres, 2002.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, jul./dez.1995. Gênero e Educação.
- SCRATON, Sheila. **Educación física de las niñas: un enfoque feminista.** Madrid: Marata, 1995.
- SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- SEIFERT, Kelvin. Men in early childhood education. In: SPODECK, Bernard; SARACHO, Olivia; PETERS, Donald. (Org.). **Professionalism and the early childhood practitioner.** New York: Teacher College Press, 1988. p. 105-116.
- SILVA, Cármen et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.
- SILVA, Vagner. **O antropólogo e sua magia.** São Paulo: Ed. USP, 2000.
- SIQUEIRA, Maria Juracy. Novas formas de paternidade: repensando a função paterna à luz das práticas sociais. In: SILVA, Alcione; LAGO, Mara; RAMOS, Tânia (Org.). **Falas de gênero.** Florianópolis: Mulheres, 1999. p.187-202.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução e objeto do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p.7-32, mar. 2001.
- SOIHET, Rachel. Violência Simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.5, n.1, p-7-30,1997.
- SORJ, Bila. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC/Ed. 34, 2002. p. 97-108.
- SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Brasiliense/SMC/SP, 1991.
- STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade: apresentações de gênero.** Porto Alegre: Artmed, 1993.
- TAMANINI, Marlene. **Novas tecnologias reprodutivas conceptivas à luz da bioética e dos estudos de gênero: casais e médic@s no sul do Brasil.** 2003. 363f. Tese(Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 3003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THOMAS, Carol. De-constructing concepts of care. **Sociology**, v. 27, n.4, p. 649-669, nov. 1993,
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês um estudo de caso de uma creche conveniada.** 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo**: uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WAJSKOP, Gisela. Atendimento à infância na França. In: ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS; Maria Marta (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 235-276.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, p. 75-88, jul./dez. 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WILLIAMS, Christine. **Still a man world**: men who do “women work”. Berkeley: University of California Press, 1995.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita A. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.