

A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil¹

*Maria José Figueiredo Ávila Wada **

Resumo: Este artigo revela a concepção educativa das professoras que trabalham com as crianças pequeninhas numa creche pública municipal de Campinas e analisa a dinâmica das relações entre professoras e monitoras e destas com as crianças. Aborda a forma como se relacionam, o que fazem quando estão juntas, quando não estão e os conhecimentos que as educadoras mobilizam para cuidar das crianças e educá-las. Enfoquei a construção da profissão docente a partir do gênero feminino, na medida em que ser mulher, mãe (ou não) e professora condiciona a atuação profissional. As diferenças nas concepções educativas das professoras e monitoras foram explicitadas, o que é positivo para a construção da Pedagogia da Educação Infantil. A bibliografia italiana permitiu olhar a realidade de forma múltipla, contraditória e dialética.

Palavras-chave: Professora de creche, educação infantil, relações de gênero, pedagogia da educação infantil.

Abstract: This article reveals the educational practices of teachers of 0 - 3 year-old children in a Municipal Center for Early Childhood Education (CEMEI) of the city of Campinas, and analyzes the dynamics of the relationships between teachers and caregivers, and of these towards the children. I covered the way they interact, what they do when they are together, when they are apart, and the knowledge they draw on in order to educate and to take care of the children. I have focused on the construction of the teaching profession from a female perspective in view of the fact that being a woman, mother (or not) and teacher at the same time conditions the teaching behavior. I have assessed differences in the child education concepts of the teachers and the caregivers. I believe the exposure of such differences is important to the construction of the Early Childhood Education Pedagogy. The Italian bibliography allowed me to construct this research in a multiple, contradictory, and dialectal way.

Key words: Teachers of children under three, early childhood education, gender relationships, early childhood education pedagogy.

* Membro do Grupo de Estudos em Educação Infantil do GEPEDISC – FE – Unicamp. Orientadora pedagógica na rede de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. mjfa@mpc.com.br.

1. Este artigo foi baseado em minha dissertação de mestrado, defendida em 2002, intitulada: "As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas – SP." Os dados deste artigo foram obtidos através de filmagem em vídeo e anotações em diário de campo das conversas informais (guiadas por um roteiro), impressões e observações do cotidiano, coletados e já analisados na dissertação.

*Nas duas faces de Eva
A bela e a fera
Um certo sorriso de quem nada quer
"Sexo frágil" não foge à luta
E nem só de cama vive a mulher
Rita Lee²*

A creche sempre foi território de atuação das mulheres, desde as lutas por creches no movimento feminista (CAMPOS, 1999). Hoje, ela é complementar à ação da família, sendo uma opção, um dever do Estado e um direito das crianças, independentemente de as mães trabalharem ou não fora de casa.

Há 13 anos as creches figuram na Secretaria de Educação em Campinas e existem basicamente duas categorias profissionais que atuam com o mesmo grupo de crianças: as professoras e monitoras. Nesse panorama, a categoria de gênero (LOURO, 1997a; 1997b; 1997c; ROSEMBERG, 1982; 1984; 1991; 1994; 1995; 1996; 1997; 1999; ROSEMBERG; AMADO, 1992; SCOTT, 1990) foi uma ferramenta para analisar a dinâmica das relações entre professoras e monitoras e destas com as crianças.

Aparentemente o universo da creche é marcado pela igualdade, ou seja, é um território ocupado pelas mulheres, mas é também profundamente construído sobre diferenças que podem ser percebidas e não são problematizadas.

Portanto, se há diferenças dentro de uma suposta igualdade, é sobre isso que quero falar. Há diferenças de classe social, de raça, de idade, de gênero, que estão permeando a vida dessas profissionais que atuam juntas. Tais diferenças corroboram as concepções educativas e o papel profissional que cada uma ocupa no cotidiano da creche.

As diferenças presentes na ação educativa só podem ser vistas na perspectiva do gênero feminino, porque a creche é um "espaço generificado" (LOURO, 1997a; 1997b; 1997c) um espaço que separa e agrupa adultos e crianças segundo suas igualdades e diferenças e os hierarquiza, mas também, contraditoriamente, transforma essas diferenças.

Assim, olhando com essa "lente de aumento", as professoras são reconhecidas para tratarem de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, e as monitoras são reconhecidas para tratar de questões ligadas aos cuidados físicos, alimentares e higiênicos (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994). Isso reflete um caráter escolar "e" familiar/doméstico na educação infantil.

Esta realidade, assim identificada, traz as separações entre mente/corpo; trabalho manual/trabalho intelectual; natureza/cultura; razão/emoção (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994; BÚFALO, 1997).

2. Música *Cor de rosa choque* – Som Livre, 1982.

Há que se reconhecer que também há diferenças na formação, na jornada de trabalho e nos salários entre essas categorias. As professoras devem ter o curso médio (Magistério) e/ou superior em Pedagogia e as monitoras devem ter o ensino fundamental; a jornada diária de trabalho das monitoras é integral (7 horas e 12 minutos) e a jornada das professoras é de meio-período (4 horas); quanto à questão salarial, as monitoras ainda recebem uma remuneração menor e não fazem parte da carreira do magistério público.

A precariedade na formação revela uma igualdade entre essas profissionais: tanto a formação da maioria das professoras não contempla a educação das crianças de 0 a 3 anos e nem de 4 a 6 anos, quanto as monitoras, em grande parte não tiveram acesso à educação básica. (VIEIRA, 1999). Isso faz com que persista a lógica da subordinação de raça, classe e gênero (ROSEMBERG, 1996; 1997; 1999), bem como o ciclo de baixa qualificação e baixa remuneração (BARRETO, 1994).

No CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) que pesquisei, a formação, tanto para professoras, quanto para monitoras, era superior à média nacional. A maioria das professoras (que atuavam junto às crianças de 0 a 3 anos) tinha completado o curso superior, ou estava em vias de completá-lo. No caso das monitoras, a maior parte delas já tinha completado o nível médio e uma delas cursava Pedagogia³.

Somente agora em 2003 começa a existir, na Prefeitura Municipal de Campinas, uma proposta de formação em serviço para monitoras que já trabalham com crianças, mas ainda não existe uma proposta de formação inicial nem para professoras nem para monitoras⁴.

Assim, a entrada nesse campo de trabalho exige a mobilização de muitos conhecimentos, para educar e cuidar das crianças, interagir com as famílias e lidar com as exigências institucionais.

Ter professoras para crianças de 0 a 3 anos na creche e no sistema de ensino legitima a profissão docente e cumpre a Constituição Federal e a LDB- 9394/96 (Art. 87, parágrafo 4º da LDB). No entanto, fazer parte do sistema de ensino não autoriza as professoras a escolarizarem precocemente as crianças, através de aulas!

3. Nas CEMEIs de Campinas, as professoras que trabalham com as crianças pequeninhas têm duas turmas de crianças e a divisão é etária. Berçário 1 (3 meses a 1 ano e 4 meses) e Maternal 2 (3 a 4 anos) / Berçário 2 (1 ano e 5 meses a 2 anos) e Maternal 1 (2 a 3 anos). Ao longo do ano, investiguei 5 professoras e a turma do Berçário 1 e Maternal 2, chegou a ter 3 professoras! Assim, três professoras eram substitutas, e duas eram efetivas, mas também substituíam na CEMEI em estudo. Nas escolhas de turmas no início do ano, as professoras mais antigas não escolheram essas turmas e havia alta rotatividade das profissionais, por isso, sobravam turmas de pequenos.

4. Na Pedagogia da FE – Unicamp, há disciplinas voltadas para essa formação acadêmica, ministradas por professoras dos departamentos: DECISAE e DASE.

Ao contrário, é necessário muita clareza quanto à natureza da educação que ali ocorre numa “via de mão dupla” (BÚFALO, 1999), onde aquele que ensina também aprende:

Se este é um espaço onde adultos podem conhecer as crianças, o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um tipo de professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino (FARIA, 1999b, p.27).

Olhar e refletir sobre a novidade do trabalho das professoras junto às monitoras e às crianças pequenininhas revela “uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação” (ROCHA, 1999, p.58). Nestas bases, a Pedagogia da Educação Infantil está sendo construída, e é fundamental a compreensão do que já é feito e das condições desse fazer pedagógico.

Como está sendo construída esta nova profissão? Quais conhecimentos as professoras mobilizam para educar e cuidar das crianças no CEMEI? As professoras brincam com as crianças? Como estabelecem relações com as monitoras de educação infantil e com as crianças? Como educam e cuidam das meninas e meninos?

Cerisara (1996) analisou os discursos de auxiliares de sala e de professoras nas creches em Florianópolis (SC). Para as professoras, identificou os modelos da “casa” e da “escola”; já em relação às auxiliares de sala, identificou o modelo da “casa”.

Temos que reconhecer que, no caso das professoras de creche, a casa e a escola são locais formativos; entretanto, começa a existir uma idéia sobre o papel educativo da creche em um trabalho situado entre a experiência pessoal (feminina, familiar) - aliada aos conhecimentos da formação escolar/profissional - e as experiências de colegas mais antigas.

É importante discutir, aqui, a categoria de gênero, que indica que não é só porque há mulheres que a profissão é feminina. O reconhecimento dessa marca histórica e cultural desmonta a associação entre as características “ditas femininas” e habilidades naturais para o cuidado e educação das crianças.

Neste sentido, não há um “saber natural” das professoras para educarem as crianças na creche, porque todo conhecimento mobilizado foi aprendido socialmente. Há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos principalmente às meninas, e ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, porque as meninas é que são ensinadas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas.

Um dado novo é que também os homens que trabalham com crianças na creche e na pré-escola são profissionais de gênero feminino, porque atribuem os mesmos significados que suas colegas mulheres, à forma como educam as crianças (SAPAROLLI, 1997).

Entretanto, o papel feminino “genericado” leva em conta a “experiência feminina adequadamente pensada” (ONGARI; MOLINA, 2003, p.116), o que torna a mulher mais consciente de sua condição, da maternidade (ou não), da idade e da classe social na construção de conhecimentos sobre como cuidar e educar na creche⁵.

A pesquisa de Bárbara Ongari e Paola Molina foi uma importante referência para essa reflexão sobre a professora de creche, vista “por dentro”. Ao revelarem quais são as escolhas, as motivações, as expectativas, as satisfações e as insatisfações de quem trabalha com os pequenininhos e ao recuperarem os discursos de quem atua com as crianças, as autoras deram atenção aos processos da vida pessoal e familiar imbricados na atuação docente, mostrando-nos que não é um traço de ambigüidade recorrer às experiências aprendidas na esfera privada.

Na pesquisa de Ongari e Molina (2003, p.114), este aspecto foi discutido na dimensão afetiva do trabalho e a grande contribuição está na “dupla presença” e “dupla experiência” que integram a prática educativa, especialmente em relação às professoras que são mães, e que também mobilizavam conhecimentos referentes à maternidade. O trabalho na creche também lhes possibilitava dividir a responsabilidade entre cuidar de um filho pequeno em casa e trabalhar fora meio-período⁶.

Ao mesmo tempo, a experiência pessoal, feminina, familiar, que não constitui mais um elemento crucial na profissão, pode, de algum modo, encontrar um espaço seu, na auto-definição como educadora de creche, talvez, em um nível menos consciente (ONGARI; MOLINA, 2003, p.129).

Com esta reflexão pude avançar na compreensão de que não são os conhecimentos “ditos femininos, naturais, o gostar de crianças e a vocação” que qualificam as práticas das professoras, mas a busca de novos conhecimentos que superem um trabalho assistencialista, apontando para o início de uma profissionalização e de uma intencionalidade educativa.

É necessário saber que as ações que antes aconteciam “escondidas” na esfera privada da família foram estendidas e entendidas na qualidade profissional, e esta visibilidade na creche produziu uma nova imagem das relações entre os sexos, mobilizando-se saberes e competências das mulheres sobre como educar as crianças na esfera pública (GHEDINI, 1992).

5. Esta pesquisa foi feita em quatro cidades do centro-norte da Itália (Milão, Módena, Trento, Roma) e algumas províncias (de Milão, Reggio-Emília, Trento e Arezzo). A obra foi traduzida com o título “A educadora de creche: construindo suas identidades”. Revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo: Cortez, 2003.

6. Quase todas as profissionais tinham filhos, com exceção de uma em cada segmento. As profissionais não-mães não estavam em desvantagem em relação às mães, pois mobilizaram outros conhecimentos.

Por isso, as professoras, além de recorrerem à experiência da maternidade, também recorriam às experiências das monitoras, e tê-las como parceiras trazia a possibilidade de aprender um trabalho diferente, não-escolar, diferente do ensino fundamental. Assim, referiam-se às experiências das colegas muito positivamente, como um componente importante a ser conhecido, valorizado e observado.

Nesse contexto de relações, uma professora relatou-me que recorria à experiência das monitoras e professoras que já trabalhavam na creche, por não saber exatamente o que deveria ser feito com crianças pequenas. Outra professora disse-me que gostaria de ter mais sugestões e um retorno do seu trabalho para melhorar suas atividades com as crianças.

As professoras também traziam às monitoras novos conhecimentos que eram incorporados às práticas já existentes. Até mesmo uma “visão escolar” na organização do trabalho, expressa em depoimentos das monitoras, como “ela chegou e colocou limites” e “tinha hora certa pra tudo”, foi considerada positiva.

Havia, também, por parte das professoras e monitoras, a intenção de relacionarem suas práticas educativas, mas esse era um processo em andamento e prevalecia um combinado sobre as atividades que seriam realizadas com as crianças. Este combinado era feito, invariavelmente, quando as crianças repousavam e quando a professora e monitoras estavam juntas.

Além da prática educativa das monitoras da creche, outros conhecimentos eram mobilizados pelas professoras para educar e cuidar das crianças. Lembraram-se de relatar: a experiência anterior que tiveram como professoras; a observação da prática de outras professoras que atuavam no CEMEI (que já tinham trabalhado com crianças de 0 a 3 anos); a observação da experiência de colegas-professoras de fora da creche; a formação que obtiveram no curso de magistério, em especial, através das disciplinas didáticas de Matemática, Ciências, Estudos Sociais e da Psicologia do Desenvolvimento. Porém essa idéia de adequação das “didáticas” à Educação Infantil é que pode ser complicada, pois, com elas, vem embutido o conteúdo escolar que transforma as crianças em “alunas” e as brincadeiras, em “aulas”. Segundo Kulhmann Jr. (1999), são os adultos que devem conhecer os conteúdos das áreas do conhecimento, e não as crianças. Não se trata de sistematizar o mundo à criança, mas de proporcionar que elas vivam os ambientes de vida em contextos educativos. (COMISSÃO MINISTERIAL, 1995).

Uma professora italiana da cidade de Módena resumiu como é possível superar a visão de um caráter escolar ou familiar na educação infantil:

Eu, como educadora, defino o relacionamento com a criança como relacionamento de afeição recíproca no qual se entrelaçam tanto as características humanas dos dois interlocutores (emoções, sentimentos), como as características da instituição (projeto pedagógico, organização). Quando tudo isto propicia e permite um relaci-

onamento de empatia com a criança, eu me considero apegada (ONGARI; MOLINA, 2003, p.127).

Na reflexão da italiana há uma reciprocidade na qual o adulto e a criança estão num mesmo plano da disponibilidade afetiva e numa relação gratificante do ponto de vista educativo. Essa professora reconhece a existência de uma horizontalidade entre o adulto e a criança.

As professoras brasileiras têm uma intencionalidade educativa a partir daquilo que propõem às crianças, mas neste caso, ainda não há uma horizontalidade. Para que exista horizontalidade entre adulto e criança, um relacionamento de aprendizagem recíproco, auto-alimentador é necessário que:

(...) eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi-alguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância, e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender (FARIA, 1999a, p 75).

Na concepção educativa das professoras, a criança é um “vir-a-ser”, alguém que vai aprender com o adulto e essa capacidade de as crianças ensinarem os adultos ainda não foi reconhecida.

As professoras tiveram, na sua formação, conhecimentos teóricos para a compreensão da criança em idade escolar (7 anos) e adaptam esses conhecimentos para o trabalho com as crianças pequenininhas. Já as monitoras podem estar recorrendo a um modelo próximo do familiar.

À primeira vista, pode parecer uma separação entre o “saber pensar” (teoria) e o “saber fazer” (prática). Parece que as professoras “sabem pensar” (e adaptam os conhecimentos sobre crianças grandes no trabalho com os pequenos) e as monitoras “sabem fazer” (segundo suas experiências de anos na profissão), mas nessas visões, estão incutidas diferenças relativas ao que se espera de cada profissional, como cada uma se vê e como vê as colegas.

Havia, além disso, uma outra distinção, quanto às esferas de atuação de cada uma, numa dimensão quase factual: “Eu faço isso, você faz aquilo”.

No entanto, “saber pensar” e “saber fazer” podem ou não estar relacionados. Nem sempre aquele que pensou executa a ação e nem sempre quem executa tem o seu pensamento considerado. Mas o adulto, para ser inteiro, precisa pensar e fazer o seu trabalho.

Conclui-se que esse dado não pode ser de responsabilidade exclusiva das professoras: elas agem dentro de uma estrutura de trabalho que condiciona e cria relações humanas que reproduzem o modelo da sociedade capitalista, na qual o trabalhador é impedido de planejar suas ações e é expropriado do resultado delas.

A segmentação de profissionais distintas para atividades distintas (CAMPOS, 1994) aparecia no discurso e nas ações e era mais evidente quando essas profissionais estavam juntas. Ao mesmo tempo em que havia essa segmentação, havia indícios de que pretendiam superá-la, pelo acréscimo de outros conhecimentos.

Chamo a atenção para o aspecto de que cuidado e educação não estão separados (cuidar e educar são indissociáveis) – não há uma profissional que cuida (monitora) e outra que educa (professora) –: são as ações educativas de cada profissional que estão separadas, e cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão educando, cuidando das crianças e trocando informações sobre elas; no entanto, cada profissional não entra naquilo que seja considerado esfera de atuação da outra. Conceber o trabalho conjuntamente é condição para o partilhar das ações, e essa era uma preocupação de ambas as profissionais. Isto ficou evidente quando a professora afirmou que “precisavam falar a mesma língua” e quando a monitora reiterou que “os objetivos deveriam ser os mesmos”.

A intenção de planejarem seu trabalho em um momento – destinado para isso – dentro da jornada da monitora e da professora não se concretizou, pois a estrutura de trabalho na creche inviabiliza que o trabalho seja pensado e realizado conjuntamente pelas profissionais que estão atuando com as mesmas crianças.

A realidade educativa é múltipla, contraditória e a dialética nos permite ver a reprodução das desigualdades junto com sua superação. Assim, no trabalho da professora e da monitora, contraditoriamente, também aconteceu o convívio com as diferenças (sociais, étnicas, etárias), entre as mulheres e entre as crianças. Pude ver isto, em relação às profissionais, quando não estavam juntas.

Observei que as professoras, além de ocuparem-se de “atividades consideradas de professoras” realizavam uma série de outras atividades para garantir o bem-estar das crianças: acompanhando-as no banheiro para realizarem a higiene, antes e após o almoço; auxiliando-as nas refeições e acompanhando brincadeiras surgidas nesse momento; organizando o espaço/tempo para o repouso das crianças. Nessas situações, a professora fez o que ela sabia que deveria ser feito e/ou o que viu a monitora fazer, aprendendo um novo jeito de ser professora.

Foni (1998) afirma que foi uma luta desfazer as oposições entre mente e corpo e a valoração distinta entre momentos educacionais e momentos da repetição cotidiana.

Por outro lado, as monitoras também ficavam com as crianças (dentro da sala ou fora dela) e propunham atividades que seriam consideradas “pedagógicas”, como colagem, pintura, desenho, dança. Não que essas atividades dirigidas pelos adultos fossem supervalorizadas, mas eram indicativas de que as crianças eram capazes de “fazerem coisas”.

A monitora não é uma “auxiliar de sala”, e a professora de creche não é uma “professora da pré-escola” que fica com um grupo de crianças por quatro horas.

São duas categorias de profissionais que precisam ser reconhecidas, para avançar no propósito de “unir” profissionais com muitas diferenças.

Percebi um aprendizado recíproco entre professoras e monitoras, que se revelou através de uma “presença na ausência e uma contaminação das práticas”, na medida em que novos conhecimentos eram incorporados à dinâmica de cuidar e educar. Assim, essas mulheres encontravam jeitos de serem diferentes, à medida que conviviam e confrontavam seus saberes e experiências.

Assim, o trabalho das professoras não vinha incrementar as práticas das monitoras, ou vice-versa: havia práticas diferentes que se confrontavam em suas diferenças e se constituíam. Reconhecer o cuidado e a educação implica aprender com as crianças a “não separar a cabeça do corpo” (MALAGUZZI, 1999), uma vez que as crianças não reconhecem hierarquias entre as profissionais.

O documento do MEC (1994) reitera:

Urge garantir que tal profissional esteja comprometido com os *objetivos da educação infantil*, e que sua formação seja coerente com tais objetivos. Se são *objetivos de cuidar e educar*, a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas, *aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral*, (...) e ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa (p. 74, grifos meus).

A pedagogia italiana (MANTOVANI, 1997; MANTOVANI; PERANI, 1999) inclui na “pedagogia do bem-estar”: a observação da criança, os conhecimentos de base aliados ao trabalho em grupo, o papel flexível e a pluralidade de capacidades; portanto, numa relação dialética, não há incompatibilidade entre contar história e trocar a roupa de uma criança, auxiliá-la no banheiro ou dar-lhe banho. Complementando esta reflexão, segundo o *Currículo em Construção* (CAMPINAS, 1998):

Conhecendo-se as necessidades das crianças, o banho, a alimentação e o descanso terão papel de destaque na dinâmica do dia-a-dia. Mais do que um ritual de limpeza, o banho acalma a criança, ajuda a fortalecer laços afetivos e proporciona prazer. Representa divertimento, descoberta e proximidade ao ser realizado num ambiente previamente preparado (p.49).

Por isso, o binômio cuidar e educar não é maternagem, ensino, trabalho doméstico ou puericultura. Não é trabalho doméstico, porque não se realiza no ambiente de uma casa, num contexto familiar. Tampouco pode-se considerar maternagem, porque este conceito pode trazer a díade mãe-filho, “reforçando-se o papel de ‘segunda mãe’ da monitora e/ou da professora” (BÚFALO, 1997, p.102). Não é puericultura, pois não se liga às práticas médico-higienistas e às práticas hospitalares de enfermagem. Não se pode chamar aula, pois não há alunos tão

pequenos, dispostos a incorporar a cultura produzida por outros através da assimilação de conteúdos escolares. (FARIA, 1999a; ROCHA, 1999).

A creche é, portanto, o espaço do cuidado e da educação indissociáveis. Ambos são, na esfera pública, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos.

Concordo com a italiana COCEVER (1992): existe uma relação entre a condição feminina e a capacidade de estudar e entender a infância, mas esse aspecto ainda é negligenciado na Pedagogia.

Quando Cerisara (1996) afirma haver uma positividade no/do feminino, refere-se a características verificadas na atuação das mulheres, e que são positivas.

A positividade do feminino está na capacidade construída culturalmente e historicamente de educar e cuidar, sendo que, no privado, é de um jeito e, no público, é de outro, com intencionalidade e profissionalmente.

Numa entrevista, quando perguntei a uma professora como ela se via nessa profissão, disse-me: “Ser professora de criança pequenininha. Você precisa ter uma mobilidade muito grande para conseguir, em determinados momentos chegar no nível daquela criança, conseguir entrar nas brincadeiras. Mas não como aquela chata... Toda professora faz isso: ‘Ah! que cor que é? Que tamanho que é? Com quantos você ficou agora? Ah! e agora o que ela vai fazer?’ Mas além disso, é o entrar na brincadeira também. As crianças precisam sentir o adulto que está ali junto, próximo. Tirar o sapato, pisar na areia junto, fazer bolo de areia junto, sentar na gangorra junto, desde que não vá quebrar as coisas da escola. Conseguir se desligar dos problemas que você tem no dia-a-dia e chegar na sala de aula e pensar: ‘Bom, agora eu estou com as crianças e eu vou ter um alto astral de criança’. Se desligar dos problemas e conseguir entrar no jogo das crianças, no dia-a-dia delas e isso é muito gratificante. Eu acho que são coisas que me fazem muito bem (...)”.

Esse depoimento revelou que a professora tem consciência da necessidade de ser diferente. A professora reconhece que necessita ter uma mobilidade muito grande para chegar ao nível daquela criança, conseguir entrar nas brincadeiras. O reconhecimento dessa diferença é o primeiro passo para que o adulto aprenda com as crianças, enquanto brinca com elas: “Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo” (...) (Drummond).

Essa professora recordou que aprendeu (no curso do Magistério) a ensinar coisas às crianças: cores, tamanhos, quantidades... No entanto, ao querer ensinar enquanto as crianças brincam, ela mesma percebeu que esse não é um bom caminho.

Para educar a criança inteira, o adulto precisa ser inteiro, exatamente como descreveu Simonetta, uma professora italiana: “A criança pequena requer tudo: mente, cabeça e corpo (...) nosso papel é íntimo, físico” (BOVE, 2000, p.132).

Quando a professora brasileira afirmou que esse é um trabalho que a renova a cada dia, explicitou que é capaz de entregar-se às brincadeiras, desligando-se dos

problemas, entrando no jogo e no dia-a-dia das crianças. Assim, reafirmou Ghedini (1994):

Temos de deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas, a não sufocar a nossa, ou ao menos a reencontrar o que dela sobrou. (...) (p.208)

Uma outra revolução ocorre na pesquisa e nas práticas educativas quando adotamos o ponto de vista do gênero feminino: “um olhar diverso sobre o mundo”. (GHEDINI, 1992, p.211).

Referências bibliográficas

- ÁVILA, Maria José Figueiredo. *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), FE-Unicamp, 2002.
- BARRETO, Ângela. Por quê e para quê uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994, p. 11-15.
- BARRETO, Ângela. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos CEDES*. Campinas, n.37, p.7-22, 1995.
- BOVE, Chiara. Pensare e leggere le relazione al nido. Il percorso di formazione e ricerca. In: MANTOVANI, Susanna; SAITTA, Laura R.; BOVE, Chiara. (org.). *Attacamento e inserimento: Stili e storie delle relazioni al nido*. Milão: Franco Angeli, 2000, p.113-162.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do*. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1988.
- BÚFALO, Joseane M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância*. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 1997. Dissertação (Mestrado), FE-Unicamp.
- BÚFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*. Campinas, v.10, n.1, (28), p.119-131, mar.1999.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Educação Infantil. *Currículo em Construção*, 1998.
- CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994, p.32-42.
- CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.106, março, p.117-127, 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado), USP, São Paulo.

COCEVER, Emanuela. Le donne e l'educazione: competenti in casa, fuori tutto da imparare? In: CIPOLLONE, Laura. *Bambine e Donne in Educazione*. 2. ed., Milão, 1992, p.137-153.

COMISSÃO MINISTERIAL. Orientações para uma Nova Escola da Infância. *Cadernos Cedes*. Campinas, n. 37, p.68-100, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infância, educação e classe operária. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura. Para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1999a, p.55-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina S. (org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editores Associados, 1999b, p. 67-97.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (orgs.). *Manual de Educação Infantil de zero a três anos*. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.140-160.

GHEDINI, Patrizia O. Differenza sessuale e politiche per l'infanzia: l'elaborazione culturale delle donne e la necessità di un impegno per le istituzioni. In: CIPOLLONE, Laura (org.). *Bambine e Donne in Educazione*. Milão, 2. ed., 1992, p.193-212.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (org.). *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/FCC, 1994, p.189-210.

KUHLMANN JR. Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina S. (org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editores Associados, 1999, p. 51-65.

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997a.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP & Editora Contexto, 1997b, p.443-481.

LOURO, Guacira. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice. B.; BUENO Belmira. O.; SOUSA, Cynthia, SOUZA, Maria Cecília C.C. *Docência, memória e gênero-Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997c., p.75-84.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens. Bambini, Milão, ano X, n.2, fev.1994. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina S. (org.). *Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999, p.73.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*. Campinas, v. 10, n.1 (28) p.75-98, mar. 1999.

MANTOVANI, Susanna. Ruolo e funzione dell'educatrice. Una pedagogia del benessere. In: TERZI, Nice et al. (org.). *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni (Atti del convegno Parma 14/15 novembre 1996)*. Bergamo: Edizione Junior, 1997, p.49-54.

- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.
- ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. SP: Cortez, 2003.
- ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil – trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. UFSC, Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações, Florianópolis, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo: Editora Global, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.51, p.91-103, 1984.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, p.25-34, 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. (org.). *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Loyola, 1995, p.167-190.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.96, p.58-65, 1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação, gênero e raça*. Trabalho apresentado no Encontro da Latin American Studies Association de 1997. Guadalajara, abr. 1997. Mimeografado.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.107, p.7-40, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.80, p.72-84, 1992.
- SAPAROLLI, Eliana C. L. *Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino*. 1997. Dissertação (Mestrado), PUC-SP.
- SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.16, n.2, jul/dez. 1990.
- VALENTE, Ivan. *A nova LDB em questão*. Brasília, jun.1997.
- VIEIRA, Livia M. F. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*. v. 10 n.1 (28), p.28-39, mar. 1999.