

Conversando com
educadoras e educadores
de Berçário:

relações de gênero
& de classe
na Educação Infantil

Maria Luiza Rodrigues Flores

**Dissertação de Mestrado
PPGEDU/FACED – UFRGS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Conversando com
educadoras e educadores
de Berçário:**

**relações de gênero
& de classe
na Educação Infantil**

Maria Luiza Rodrigues Flores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Merion Campos Bordas**

Porto Alegre, janeiro de 2000.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

F634c Flores, Maria Luiza Rodrigues

Conversando com educadoras e educadores de Berçário : relações de gênero & de classe na educação infantil / Maria Luiza Rodrigues Flores. – Porto Alegre : UFRGS, 2000.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

1. Professor : Berçário : Educação Infantil. 2. Gênero : Classe Social : Professor : Ensino Municipal : Porto Alegre. I. Título.

CDU : 373.22

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às educadoras e educadores das cinco Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre envolvidas na pesquisa, pelo privilégio que me foi dado de compartilhar com elas e eles de suas certezas, suas dúvidas, suas indignações, suas alegrias, suas paixões,

seus sonhos ...

... enfim, de tudo aquilo que fez este texto possível!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ida e ao meu pai, Adão, pela primeira oportunidade oferecida e pelas demais;

Ao Carlos, companheiro incondicional, ao Lucas e ao Marcos, filhos amados e amorosos, e à Ana, parceira dedicada, pela paciência, compreensão, apoio e auxílio;

À Secretaria Municipal de Educação – SMED, na figura de seus Secretários/a Nilton Bueno Fischer, Sonia Pilla Vares e José Clóvis de Azevedo, pela oportunidade de integrar, desde 1993, a equipe de Assessoria Pedagógica da Educação Infantil;

Às colegas e aos colegas da SMED, com as/os quais tenho o privilégio de conviver diariamente e, em convivendo, manter-me em constante exercício de reflexão; à coordenação da equipe de Assessoria da Educação Infantil pelas contribuições e pelo apoio a esta pesquisa; às colegas dos Núcleos de Ação Interdisciplinar - NAIs, pelos momentos conjuntos de estudo e formação; à Dione pelas contribuições valiosas; e, em especial, à Ilka, por estar no lugar certo, na hora certa, intervindo de forma decisiva no processo de finalização deste trabalho;

Às educadoras e educadores, às trabalhadoras e aos trabalhadores em Educação das Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre, EMIs, pelas oportunidades de estudo e reflexão conjunta ao longo dos últimos anos, cujos frutos, na medida do que me foi possível, são aqui apresentados;

À professora Dra. Merion Campos Bordas, orientadora deste trabalho, pela acolhida institucional e pelas indicações importantes;

Às professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU com os quais tive a oportunidade de estudar, pelos desafios; e, em especial, à Professora Dra. Maria Beatriz Moreira Luce pelo incentivo em relação a este e a outros trabalhos; à equipe de pesquisa do *Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação*, grupo junto ao qual tive o privilégio de exercitar-me na prática da pesquisa educacional;

Às funcionárias e funcionários do PPGEDU, pela disponibilidade e dedicação;

Às colegas e aos colegas do PPGEDU, pelo companheirismo precioso; à *Trama de Estudos*, pelos longos e instigantes debates; à Kátia, pela cumplicidade em relação às questões da Educação Infantil e a tantas outras; à Deise por sua dedicação, paciência e incentivo que transpuseram barreiras de espaço e de tempo.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

SUMÁRIO

Apresentação 3

1 Situando o campo teórico e o estudo

- 1.1 Educação Infantil: de instinto materno a fazer pedagógico 10*
- 1.2 Ações de atenção à infância de zero a seis anos em Porto Alegre 33*
- 1.3 As Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre – EMIs 56*
- 1.4 Alguns Caminhos da Investigação 65*

2 Conversando com profissionais de Berçário

- 2.1 Educação Infantil: um trabalho de mulher? 92*
- 2.2 Educação Infantil: um não-lugar de homem? 122*
- 2.3 Mulheres e homens na Educação Infantil: contextos de vida e contingências 150*
- 2.4 EMIs: construindo o fazer pedagógico com grupos de Berçário 174*

3 Ser/estar educador/a infantil: algumas conclusões 211

4 Referências Bibliográficas 236

5 Anexos 254

Anexo A : Lei Municipal 6978/91 - POA

Anexo B : Parecer 543/95 do CEE/RS

Anexo C : Boletim Informativo da SMED/POA – 1999

*Anexo D : Listagem com possibilidades de habilitação : concurso para o
Magistério Público Municipal de POA ; Área da Educação Infantil*

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro dos valores do repasse municipal a creches conveniadas	p.47
Quadro com idades para enturmação das crianças nas EMIs	57
Quadro com atendimento `EI no município de POA	59
Quadro das equipes de Berçário por escola	83
Quadro de identificação das educadoras	88
Quadro de identificação dos educadores	89

LISTA DE ABREVIATURAS

CEE	Conselho Estadual de Educação / RS (sigla anterior)
CEED	Conselho Estadual de Educação / RS (sigla atual)
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
DEM HAB	Departamento Municipal de Habitação
DMLU	Departamento Municipal de Limpeza Urbana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMI	Escola Municipal Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEBEM	Fundação Estadual de Bem-estar do Menor
FESC	Fundação de Educação Social e Comunitária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OP	Orçamento Participativo
PMEI	Programa Municipal de Educação Infantil
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
POA	Porto Alegre
RME	Rede Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura/POA (sigla anterior)
SMED	Secretaria Municipal de Educação/POA (sigla atual)
SMS	Secretaria Municipal da Saúde
SMSSS	Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social de Porto Alegre (sigla anterior)
SSMA	Secretaria da Saúde e do Meio Ambiente do estado do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Todo o ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem vive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Leonardo Boff, 1997

RESUMO

Esta pesquisa teve como campo privilegiado de interesse a **Educação Infantil** – etapa da Educação Básica voltada ao atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Os sujeitos da investigação foram trinta **educadoras e cinco educadores infantis** que vêm desenvolvendo suas atividades profissionais junto aos grupos etários **de 0 a 2 anos** - turmas de Berçário, em cinco Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre/RS – EMIs. O objetivo da investigação foi uma aproximação ao trabalho destas/es profissionais, tendo como foco **“o ser/estar um/a educador(a) de bebês”**; **apontando algumas implicações progressas; aspectos da situação atual; e algumas perspectivas futuras**. Foram utilizados para tal dois conceitos básicos: o de relações de gênero e o de classe social. Os dados relativos ao trabalho desenvolvido nas instituições foram analisados a partir de referenciais sócio-interacionistas, contemplando Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon, de acordo com os referenciais que orientam a ação pedagógica nas EMIs. Para a coleta de dados, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando entrevistas abertas, semi-estruturadas, organizadas a partir de quatro eixos básicos: o **“ser/estar” educador/a de Berçário**; o histórico da profissão enquanto um espaço de trabalho predominantemente ocupado por mulheres; a entrada de educadores nas EMIs; e a ação educativo-pedagógica desenvolvida junto às crianças. A partir dos dados, evidenciou-se o caráter ainda em construção da instituição educativa para bebês, das definições sobre a formação de profissionais e da ação pedagógica voltadas a crianças de zero a dois anos. Destaca-se, a partir desta pesquisa, a importância de que as políticas de formação inicial e em serviço para profissionais da Educação Infantil contemplem estudos sobre a história da Educação Infantil e sobre os conceitos de relações de gênero e de classe social, em suas interfaces com a Educação e, em especial, com a educação de crianças pequenas.

ABSTRACT

This research had as privileged field of interest the Infantile Education - level of education directed to the attendance of children from 0 to 6 years old. The investigation focus contemplate thirty infantile female educators and five infantile male educators who come developing its professional activities together the groups from 0 to 2 years old - groups of Nursery, in five Infantile City Schools in Porto Alegre/RS/Brazil. The objective of the investigation was an approach to these workers, having as focus the "to be / had been" a babies's educator; pointing some former implications; aspects of the current situation; and some future perspectives. Two basic concepts had been used for such: the concept of gender relations and the concept of social class. The investigation's data about the pedagogical work with children were analyzed with theories from Pablo Freire, Piaget, Vygotsky and Wallon studies, in accordance with the developed action in these schools. For the data's collection it was used a qualitative approach, using opened interviews that was organized in a four basic topics: "to be " a Nursery educator; this profession while a female field of work; the input of male educators in these schools; and the pedagogical action developed whith the children. It was observed in according to the data, that the educative institution for babies is a new kind of school in Brazil that is also constructing the definitions about its specific pedagogical action, that will be the base to the definitions about the professional identity of the workers. This research put in evidence the importance that some governmental politics for the professionals of the Infantile Education contemplate studies on the history of the Infantile Education and on the concepts of gender relations and social class relations, in its interfaces with the Education and, in special, with the education of small children.

APRESENTAÇÃO

Pesquisar é uma oportunidade de construir novos conhecimentos sobre uma determinada situação, utilizando um certo conjunto de referenciais explicativos para a interpretação de uma dada realidade. A **Educação Infantil**, etapa de educação voltada ao atendimento à faixa etária de zero a seis anos, por peculiaridades de sua trajetória histórica, apresenta-se na atualidade como um campo profícuo dentro da pesquisa educacional, onde múltiplos veios de interesse abrem-se à exploração, à espera de análises teóricas e de proposições práticas.

A definição de sua função social; aspectos do desenvolvimento e aprendizagens infantis; a formação das profissionais¹; a profissionalização de educadoras leigas; a ação educativa; o trabalho pedagógico; a relação com as famílias, são apenas algumas das muitas questões que têm gerado estudos, conferências, seminários, debates,...

Este trabalho situa-se nas interfaces que podem ser construídas entre as ações de formação de educadoras infantis e os estudos sobre as relações de gênero e de classe social, entendendo que tais conceitos são importantes para a construção de conhecimentos na área da Educação Infantil por repercutirem diretamente na qualificação profissional das agentes da atenção à infância e, portanto, no aprimoramento das ações educativo-pedagógicas das mesmas.

Algumas questões poderiam ser aqui levantadas: por que pesquisar relações de gênero e classe social contextualizadas na vivência de educadoras de meninos e meninas de zero a dois anos, uma vez que tais categorias já vêm, há algum tempo, sendo trabalhadas com profundidade em suas ligações com a docência nas séries iniciais? Ou, ainda, por que dar visibilidade aos homens que hoje

¹ Neste trabalho, sempre que a referência for, de maneira genérica, a profissionais que atuam na Educação Infantil, a flexão dos substantivos será realizada no gênero feminino, tendo em vista que o número de mulheres atuando junto a esta faixa etária atinge o percentual de 99% (Rosemberg, 1994); ou de 98% (Neuma Aguiar, 1994), não se justificando, portanto, que seja utilizada a flexão genérica da Língua Portuguesa, que privilegiaria os poucos profissionais do gênero masculino na área. Quando o texto referir-se aos sujeitos da pesquisa, será marcado o gênero conforme a situação específica ou, ainda, será explicitado que a observação inclui ambos os sexos.

assumem a função de educadores junto às crianças nas EMIs² se, historicamente, foram sempre as mulheres que assumiram tal fazer? Tais questões precisam ser situadas historicamente para uma melhor colocação de sua relevância acadêmica.

As pessoas que hoje educam as crianças nas EMIs são sujeitos sociais imersos em uma determinada cultura que lhes aponta caminhos e possibilidades. Como tal, ao mesmo tempo em que podem ser vistos como sujeitos passivos em relação a certas construções de seu tempo, são estes mesmos sujeitos que revolucionam as normas e, de forma ativa e constante, constroem a nova história, reescrita, inexoravelmente, a cada momento. Alternando-se entre a platéia e o palco, homens e mulheres vêm escrevendo a história das relações entre os gêneros; entre as diferentes classes sócio-econômicas; entre as etnias e raças, nos mais diversos fóruns das práticas sociais

Nos últimos muitos anos desta história, nas culturas de organização patriarcal e capitalista, as mulheres têm assumido a guarda, o cuidado e a educação das crianças pequenas, ocupando certas posições entendidas como de *retaguarda*; oferecedoras de suporte à ação masculina efetivada, em sua quase totalidade, em espaços públicos longe do lar, das crianças e das preocupações concernentes à vida doméstica.

Nos *novos* tempos e espaços que a humanidade vem construindo, evidências sociais mostram outras dinâmicas nas relações entre os gêneros que passam, por sua vez, a repercutir em novas organizações em relação aos tradicionais espaços “de homens” e “de mulheres”.

A infância de zero a seis anos, também conhecida como primeira infância, referente ao período anterior à escolarização formal, antiga propriedade do saber dito feminino; antes circunscrita exclusivamente ao espaço do lar e aos cuidados maternos foi, aos poucos, constituindo-se em objeto de ações sociais, assistenciais, educacionais, legais, institucionais, ...

As mulheres já há algum tempo, por interesse próprio ou imposição econômica, ausentam-se do lar e disputam postos no mercado de trabalho nas mais

² EMIs – Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre/RS que atendem, exclusivamente, crianças de zero a seis anos.

variadas áreas. Os homens, pelos mesmos motivos, compartilham no nível doméstico as lides da casa e o cuidado com os filhos. Mais recentemente, esta negociação de domínios alarga-se para além do espaço doméstico e os homens, em âmbito social, começam a candidatar-se ao trabalho remunerado junto aos filhos de outros. É neste contexto social, cultural, econômico e político que se situa esta pesquisa.

Trata-se de um trabalho que tematiza sobre as/os agentes de uma ação pedagógica entendida como *em construção*, ação esta que tem como objeto a infância aprendiz de zero a dois anos, *recém-nomeada* pela Pedagogia Moderna. Este novo sujeito pedagógico demanda por instituições de atendimento correspondentes ao seu *recém-adquirido* estatuto, assim como por profissionais habilitadas para o trabalho que aí se coloca respaldado, hoje, pela legislação educacional vigente.

As análises teóricas aqui propostas buscam *re-conhecer* os agentes da educação desta nova infância, dando visibilidade a razões compartilhadas para que elas/es se encontrassem no momento da coleta de dados na função de educadoras/es de Berçário. Por um lado, entre as *imagens* trazidas da pesquisa de campo surgem algumas familiares, apresentando mulheres “maternais” em ação junto a crianças pequenas; outras, refletem mulheres que se fizeram educadoras por contingências de uma cultura machista, elitista e racista, e outras mais, representam educadoras apontando a premência da construção da qualificação deste fazer para desatrelá-la da desvalorização associada aos trabalhos da esfera doméstica.

Há, também, imagens que retratam recentes *flashes* de uma flexibilização nas relações, até então, dicotomizadas no campo profissional da **Educação Infantil**, onde historicamente as mulheres estiveram dentro, e os homens fora. Refletem estas últimas, a rendição do chamado sexo “forte” a novos imperativos econômicos, sociais e culturais e, por que não dizer, afetivos.

Os dados apontam que, ao mesmo tempo em que a concepção de um novo sujeito criança vem sendo construída, a formação necessária para as

profissionais da área vai se definindo mais detalhadamente, acompanhando os estudos acerca do perfil deste novo aprendiz.

Evidencia-se, assim, a importância de um estudo que tematize sobre estas questões a partir da própria realidade da Educação Infantil, permitindo subsídios para discutir junto às profissionais da área a construção dos novos referenciais que podem nortear a ação pedagógica junto às crianças, em substituição ao tradicional *instinto materno* e ao *jeitinho maternal*.

Os espaços de coleta de dados, cinco turmas de Berçário das Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre – EMIs mostraram-se, no momento da coleta de dados, instituições particularmente apropriadas para o exercício de reflexões sobre tais mudanças sociais por três motivos básicos: constituíam-se em locais de trabalho historicamente feminizados; abrigavam educadores homens entre seus novos profissionais; e propunham-se, desde 1991, a ser espaços de educação sistemática e intencional para crianças de zero a dois anos.

Esta pesquisa, focalizando como objeto de investigação a situação profissional dos sujeitos envolvidos e analisando-o a partir de pressupostos teóricos sobre as relações entre os gêneros e sobre as relações entre as classes sociais de uma forma integrada, realiza um estudo sobre a Educação Infantil desde um ponto de vista histórico. Tal perspectiva permite uma maior compreensão deste nível de ensino, há pouco reconhecido pela legislação educacional brasileira, bem como algumas análises acerca de uma de suas polêmicas questões atuais: a formação de profissionais.

É entendido aqui que a efetivação na prática cotidiana da Educação Infantil enquanto espaço e tempo de ações educativo-pedagógicas adequadas, passa pela qualificação de propostas de formação para as profissionais da área. Sabe-se que na realidade brasileira parte do grupo de educadoras atuando na área precisa de iniciativas não só em relação à formação específica, seja esta em modalidade de Ensino Médio ou Universitário, mas também em relação à instrução formal na etapa Fundamental. Tais propostas, portanto, não podem prescindir da consideração das condições históricas de construção das ações de atenção às crianças de zero a dois

anos, bem como das oportunidades e da qualidade do ensino oferecido às mulheres que hoje são educadoras infantis.

Em virtude das múltiplas relações temáticas que os dados da pesquisa possibilitaram, muitas também foram as alternativas de organização do texto ao longo de sua manufatura. Diferentes seqüências e elos foram testados, em busca de uma forma final que, além de apresentar o texto central com clareza, fizesse jus à riqueza dos dados levantados ao longo do processo, analisando com rigor aqueles vinculados ao objetivo específico do trabalho, e também explorando algumas das possibilidades de relações mais abrangentes por eles apontadas.

Este momento de organização textual constituiu-se em um processo rico em construções de significados e de relações, dando espaço para a criação pessoal sobre os dados coletados, a partir das escolhas teóricas definidas. Conforme aponta Fischer (1996), ao referir-se a esta etapa do trabalho de pesquisa, trata-se de um espaço de autoria onde surge a possibilidade de diferentes interpretações para questões de interesse social e acadêmico:

O trabalho maior, (...), será de organizar, desorganizar e novamente organizar os dados colhidos, segundo um esquema que esses mesmos dados nos sugerem, iluminados, é claro, por algumas idéias básicas. Reafirmo: aí estará nossa humilde originalidade, nosso exercício criativo, nossa contribuição à academia e, principalmente, à sociedade. Mais do que repetir autores, citá-los no original, mostrar desenvoltura na compreensão e exposição de seus achados teóricos, nossa tarefa principal, como pesquisadores, será mostrar que certos conceitos são produtivos, que nos deixamos sujeitar por tais ou quais autores para inclusive questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em nossas possibilidades de compreensão. (1996: 58)

Assim, para apresentar a pesquisa, foram propostas algumas interfaces que se explicitam na seguinte organização: o capítulo 1, *Situando o campo teórico e o estudo* apresenta-se dividido em quatro seções: a seção 1.1 - "Educação Infantil: de instinto materno a fazer pedagógico" - faz um breve histórico, buscando contextualizar a Educação Infantil, resgatando alguns aspectos de sua trajetória até os dias de hoje e apontando que, já desde seus primórdios, mesmo nas formas ainda não institucionalizadas, evidenciava-se a presença preponderante das mulheres como guardiãs da infância. A seção 1.2 - Ações de atenção à infância de zero a seis

anos em Porto Alegre, descreve alguns dos principais pontos na trajetória das ações do município de Porto Alegre voltadas à área da Educação Infantil, enfocando, também, algumas questões do momento atual. A seção 1.3 - *As Escolas Municipais Infantis de POA – EMIs* - apresenta o campo empírico a partir do qual o trabalho foi desenvolvido, trazendo alguns dados sobre estas instituições que se fazem necessários à compreensão do estudo. Por fim, a seção 1.4 - *“Alguns Caminhos da Investigação”* - , descreve a proposta investigativa, desenvolvida a partir de um trabalho de aproximações sucessivas ao foco específico do estudo, dentro de uma metodologia de pesquisa qualitativa .

O capítulo 2, *Conversando com profissionais de Berçário das EMIs*, subdivide-se, também, em quatro seções. Na seção 2.1 – *“Educação Infantil: um trabalho de mulher?”* - os dados levantados permitem a discussão sobre as condições históricas que possibilitam a predominância de educadoras nas EMIs. Foram realizadas algumas relações entre a feminização no campo de trabalho da Educação Infantil e aquele das séries iniciais do Ensino Fundamental; porém é destacada certa especificidade na relação entre mulheres e crianças na faixa etária de zero a seis anos. Na seção 2.2 – *“Educação Infantil: um não-lugar de homem?”* - são trabalhados os dados sobre a chegada de alguns educadores nas EMIs, evidenciando nesta situação o quanto existem critérios rígidos nas fronteiras entre os gêneros, explicitados através de algumas posturas de estranhamento e, ainda, de questionamento quanto à identidade sexual dos novos agentes das EMIs. A utilização do conceito de relações de gênero possibilitou aqui produtivas análises considerando-se a presença histórica da mulheres na área e a recente entrada masculina nas EMIs. A seção 2.3 – *“Educação Infantil: mulheres, homens & contextos de vida”* - destaca o quanto a origem sócio-econômica-cultural das/os agentes, e a vinculação do cargo nas EMIs ao serviço público municipal de Porto Alegre apresentaram-se como significativos para suas escolhas por ser/estar, neste momento, trabalhando em uma EMI. Na seção 2.4 - *“EMIs: construindo o fazer pedagógico com grupos de Berçário”*, são analisados os dados referentes à ação que vem sendo desenvolvida junto às crianças de zero a dois anos nas EMIs, destacando-se o quanto tal especificidade vem sendo construída no cotidiano destas

instituições, de forma paralela à valorização da infância e da formação das profissionais que aí atuam.

No terceiro e último capítulo, onde as conclusões da pesquisa são apresentadas sob o título *Ser / Estar educador(a) infantil: algumas conclusões* —, é destacada a importância histórica das relações de gênero e de classe social, interligadas, na constituição deste grupo de trabalhadoras/es em Educação Infantil. Assim, relativizam-se suposições de que todas as mulheres gostariam e poderiam ser educadoras de crianças pequenas e que, portanto, todas as educadoras pesquisadas ali se encontrariam por uma opção vocacional por este trabalho; relativizam-se, também, pré-conceitos acerca da incapacidade masculina para os primeiros cuidados demandados pela infância.

Uma vez que a maioria dos educadores colocou-se como estando de passagem por esta função, mantém-se em suspenso a perspectiva de que a entrada masculina nas EMIs estaria se efetivando pela predominância, hoje, de relações mais equivalentes entre os sexos e/ou pelo interesse destes homens em atuarem profissionalmente junto a crianças pequenas. As evidências de uma re-divisão sexual do trabalho no interior das escolas onde atuam os sujeitos da pesquisa e a importância do estatuto pedagógico da infância na atualidade são alguns dos aspectos a considerar antes da comemoração de uma mudança efetiva nas relações entre os gêneros e nas relações de proximidade entre homens e crianças.

Em função das análises realizadas, são trazidas algumas reflexões acerca das contribuições da pesquisa para o trabalho de formação inicial ou continuada de profissionais da Educação Infantil e, em especial daquelas/es que atuam nos Berçários das EMIs, nos aspectos em que tal formação pode ser atravessada pelos temas **identidade de gênero, de classe social; e ação pedagógica junto a grupos de Berçário.**

Por fim, algumas questões que não puderam ser aqui aprofundadas pelo fato de não constituírem o foco central do trabalho, mas que mostram dados relevantes para a área da investigação acerca da Educação Infantil são brevemente apontadas, ampliando as possibilidades de contribuição da presente pesquisa para o campo em questão.

1. SITUANDO O CAMPO TEÓRICO E O ESTUDO

1.1 *Educação Infantil: de instinto materno a fazer pedagógico*

Alguns comentários sobre o "ser criança"

A **Educação Infantil** é apresentada na atual legislação educacional brasileira como a etapa da educação voltada ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos.³ Incluído, assim, como a primeira etapa da Educação Básica, a legislação define que tal nível inclui a faixa etária de 0 a 3 anos - entendida como creche, seguida pela faixa etária de 4 a 6 anos, - apresentada como educação pré-escolar. Esta definição ultrapassa o caráter de vínculo administrativo da instituição⁴, bem como abrange todas as tipologias e designações existentes (creche, jardim de infância, centro infantil, centro de cuidados, escola infantil,...); ou seja, tal nomenclatura passa a diferenciar as instituições tendo como único critério a idade das crianças atendidas e não mais o caráter do trabalho desenvolvido, ou mesmo a classe social da clientela a ser atendida. Sendo assim, a nomenclatura creche ou pré-escola deixa, também, de definir de forma excludente, a função social primeira da instituição.

No caso específico do Brasil, o oferecimento institucional de um atendimento intencionalmente pedagógico à infância de zero a seis anos, de uma maneira complementar à ação da família, anseio e luta de diversos setores da sociedade, já vinha sendo implementado na prática por alguns governos e algumas instituições isoladas antes desta legislação; contudo, um diagnóstico mais preciso evidenciaria que ainda é grande o número de instituições orientadas por outras concepções vigentes na trajetória histórica do atendimento a crianças pequenas nas

³ De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9394/96 (art. 21), fica definido que o nível de Educação Básica é composto pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ De acordo com a LDBEN 9394/96 (art. 19), as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas categorias administrativas de: públicas ou privadas, sendo que as últimas se subdividem em particulares em sentido estrito; comunitárias; confessionais; ou filantrópicas. Ávila et al. (1993), pesquisando instituições de Educação Infantil do RS, agrupam-nas quanto à dependência administrativa em: municipais; estaduais; federais; comerciais; assistenciais ou empresariais.

quais predominaram aspectos ligados a visões assistencialistas ou higienistas, compensatórias, ou preparatórias para o Ensino Fundamental, em detrimento de uma preocupação pedagógica amparada em pressupostos específicos da área educacional e que considerassem as especificidades relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem nesta faixa etária.

O resgate de alguns aspectos histórico-culturais acerca do processo de mudanças na valorização da infância ao longo dos últimos séculos pode evidenciar as origens dos diferentes referenciais inspiradores das realidades hoje postas na Educação Infantil; tanto no caso daquelas que poderiam ser classificadas como “ilegais” em relação a atual LDBEN, quanto outras que explicitam a efetivação de novas práticas pedagógicas no que se refere às ações de atenção à infância.

Conforme aponta Bujes (1998), referindo-se aos processos possibilitadores destas novas ações,

(...) a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história. Este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância. (1998:9)

A nomenclatura dos espaços de atendimento à infância; as distintas denominações dadas às profissionais que aí desempenham seu trabalho; as atividades neles privilegiadas; a função social a eles designada; e o papel de suas agentes têm variado historicamente, de acordo com os momentos histórico-sociais através dos quais, em nossa cultura ocidental, esta infância vem sendo estudada, progressivamente classificada e diferentemente concebida.

Asilo, orfanato, creche, centro de cuidados, jardim de infância, pré-escola, ou escola infantil foram e ainda são algumas das formas de nomear estes espaços e seria possível estabelecer ligações entre cada uma delas e algumas maneiras de perceber a infância, definir sua importância, creditar-lhe suas possibilidades e, mais contemporaneamente, atribuir-lhe seus direitos.

Ama-de-leite, mãe mercenária, criadeira, mãe substituta, atendente de creche, recreacionista, monitora, jardineira, tia, professora, ou educadora, representam alguns dos modos de referência às mulheres, profissionais ou não, que atuaram e atuam junto às crianças menores de sete anos, relacionados todos eles às funções prioritariamente entendidas e exigidas como responsabilidades das profissionais e das instituições onde o atendimento às crianças se efetive.

Assistência, cuidado, higiene, alimentação, apoio à mãe trabalhadora, afeto, socialização, recreação, preparação para a primeira série, desenvolvimento da criatividade, criticidade, cooperação, raciocínio lógico, autonomia, exercício da cidadania, interação, têm sido alguns dos objetivos com os quais as instituições de Educação Infantil vêm se identificando ao longo dos últimos anos no país.

Ainda que cada uma das denominações acima citadas corresponda a diferentes concepções de criança e de infância predominantes em determinados momentos históricos, assim como aos diferentes papéis atribuídos às agentes do trabalho junto às crianças pequenas, de uma maneira mais geral, até hoje, há um atributo que tem sido comum em relação a tais agentes não só na realidade brasileira, como em outros países.

Considerando-se como ponto inicial de referência a colonização portuguesa no Brasil, desde os tempos em que uma mulher era definida como a escrava responsável pelos filhos/as de sua ama, passando pelos casos da ocupação não especializada com os cuidados abrangentes em relação às crianças de zero a seis anos e, chegando até a situação dos atendimentos institucionais ditos de caráter prioritariamente pedagógico, historicamente na cultura brasileira o atributo comum apontado acima refere-se a que tal função tem sido entendida, de forma mais ou menos natural, como **um trabalho de mulher**: um legado transmitido geneticamente “de mãe para filha” ou, ainda, despertado e aprimorado por aprendizagens diversas no convívio social, de “mulher para mulher”.

Existem diferentes concepções e práticas sociais que foram construindo relações entre as mulheres e as ações de criação e educação das crianças pequenas,

apoiadas no pressuposto de que aquelas possuiriam, inerentemente, as características e habilidades necessárias para tal tarefa.

É preciso considerar-se esta feminização, no mínimo, sob três aspectos: sob a perspectiva das características culturalmente atribuídas às mulheres; sob o ângulo da valorização/não valorização do sujeito-criança a ser atendido; e consideradas as qualidades entendidas como essenciais ao perfil de suas guardiãs, de acordo com as considerações predominantes sobre a infância em cada momento histórico e em cada cultura.

Durante um longo período da história desta etapa de atendimento que hoje é chamada de Educação Infantil e, mais isoladamente, vigorando até hoje em certos contextos, qualquer *mulher* e seu *natural* instinto materno mostraram-se ou, ainda, mostram-se suficientes para tal tarefa, sempre que o conceito de infância aí vigente exclui certas dimensões que, recentemente vêm sendo incorporadas às crianças.

Desde 1996, a LDBEN, que postula o ensino em nível médio, modalidade Normal como formação mínima exigida para habilitar profissionais que atuam junto a esta faixa etária, impõe o reconhecimento de uma dimensão pedagógica na Educação Infantil, subentendendo, portanto, a criança de zero a seis anos *como um aprendiz*, desde o seu nascimento. Tal exigência legal, por suposto, põe em cheque a condição, até então, interpretada genericamente como suficiente para este trabalho: o “ser mulher”.

Para fins deste trabalho, um estudo acerca das/os trabalhadoras e trabalhadores em Educação Infantil em instituições públicas de caráter intencionalmente pedagógico, torna-se importante resgatar alguns traços que possibilitaram a construção de certas idéias acerca da infância que hoje conformam a criança pequena como um objeto de estudo da Pedagogia Moderna tão importante quanto as demais crianças e adolescentes das quais esta ciência já antes se ocupava.

Entendida a Pedagogia Moderna como a ciência que se ocupa em teorizar sobre a Educação em sua modalidade escolar ou institucionalizada, é preciso reconhecer a existência de uma trajetória histórica percorrida por este campo de conhecimentos no qual as crianças pequenas foram sendo, gradativamente incluídas,

“promovidas” de sujeitos irracionais a figuras centrais, para o atendimento das quais impõe-se hoje, socialmente, uma série de definições pedagógicas legalmente amparadas.⁵

Para evidenciar-se aspectos considerados importantes na trajetória histórica da primeira infância em direção à educação formal, serão utilizados aqui alguns autores e autoras e destacados certos momentos tidos como representativos de movimentos básicos em tal processo, entendido como ainda em movimento de construção.

Para a realização das análises propostas acerca da ação pedagógica de educadoras/es de Berçário, torna-se importante considerar o caráter construtivo da trajetória histórica da infância de zero a seis anos em direção à *razão*, bem como das trajetórias que lhe são complementares: a criação de instituições educativas para atendimento a esta faixa etária e a profissionalização de suas agentes. Ou seja, é porque, progressivamente, a criança pequena veio adquirindo *status* como objeto de estudo acadêmico, social e legal que se pode, atualmente, justificar teórica e juridicamente a importância de uma escola infantil com profissionais legalmente habilitados para este trabalho.

A partir do fim da Idade Média, e cada vez de forma mais acentuada ao longo da Idade Moderna, as crianças vêm sendo colocadas em um lugar de centralidade na família urbana. Badinter (1985) enfatiza que tal processo teria sido percebido com mais facilidade, inicialmente, entre as famílias das classes burguesas, exigindo um maior período de tempo para se espalhar entre aquelas de classes economicamente inferiores à burguesia.

Neste movimento, algumas concepções culturais a respeito da criança e de seu período da infância, a partir de meados do século XVI, já começavam a colocá-la no centro das preocupações pedagógicas, a partir do surgimento de algumas teorias no sentido de afirmar as primeiras experiências e aprendizagens infantis como fundamentais para o desempenho saudável dos indivíduos em suas vivências posteriores.

⁵ Em linhas gerais, entende-se aqui como Pedagogia Moderna aquela datada a partir do século XVII, simbolizada na Didática Magna, compêndio pedagógico escrito por Comenius, em 1631, onde o autor defendia “(...) a universalização do ensino e da educação escolar como meio de aperfeiçoamento intelectual, moral e religioso do homem.” (Rodrigues, 1995:84)

Esta “consciência social” sobre a importância da infância, inicialmente observada nas ações das famílias de classe média e alta urbanas, começa a influenciar o pensamento pedagógico moderno já a partir dos fins do século XVI, ou seja, tal entendimento sobre a infância não existiu sempre, ainda que hoje tal idéia possa parecer inquestionável.

Ao mesmo tempo, a perspectiva de representação da criança menor de sete anos como alguém importante, além de colocá-la em um papel de centralidade em relação a própria família, a partir de um conjunto de condições possibilitadoras para tal, passa a colocá-la como objeto privilegiado de diversos campos científicos, como a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, e o Direito. Assim, a criança pequena em suas possibilidades e suas necessidades, de forma cada vez mais destacada tornar-se-á objeto privilegiado de cuidados, desde as relações sociais em seu sentido mais restrito, até as próprias definições de políticas públicas para a infância. Este configura-se em um processo ainda em curso, fortalecido por todo o conhecimento que, de forma constante, vem sendo construído sobre o mundo infantil.

Considerada como uma das importantes referências na área dos estudos sobre a infância, a pesquisa historiográfica de Ariès (1981) tem sido apresentada como um dos primeiros trabalhos que evidenciam o caráter construtivo dos sentimentos relativos à infância, entre as sociedades ocidentais. O autor envolveu-se durante anos em uma pesquisa de caráter retrospectivo acerca da criança e da família, cujo objetivo era, através de um método comparativo, ir do presente em direção ao passado, voltando depois ao ponto inicial, então de posse de novos elementos para a compreensão de uma trajetória histórica da infância.

Já no prefácio à segunda edição do livro *História Social da Criança e da Família*, onde apresenta os resultados da pesquisa, Ariès (1981) reconhece ter exagerado em uma obstinação por encontrar o “ponto zero”, a partir do qual poder-se-ia afirmar a existência de um sentimento de família e de infância tal como são conhecidos hoje. A partir das críticas recebidas e de seus novos estudos, o autor admitiu a impossibilidade de afirmar este ponto fixo no estudo de temas que envolvam vida social, tendo em vista a compreensão de que as instituições sociais vão se constituindo e se transformando *pari passo* com a história humana.

Além disto, Ariès (1981) salienta que, no período histórico em que concentrou suas pesquisas, a infância não se constituía na idade da vida mais valorizada socialmente, fato que dificultou significativamente o processo de coleta de dados. Destaca-se que esta dificuldade, além de perturbar o estabelecimento de uma cronologia precisa, aponta para o próprio caráter processual das mutações sobre sentimentos e atitudes em relação à infância.

Segundo o material empírico analisado por Ariès (1981), a existência das crianças pequenas, até meados do século XII, costumava passar no anonimato, não merecendo registro específico nas referências dos adultos ou nas diferentes formas de expressão artística. Seus estudos foram baseados em documentos e textos privados sobre a escola, os jogos infantis e a representação iconográfica da criança, observando para tanto esculturas, pinturas, retratos, tapeçarias, material literário e documentos escritos, onde esta pudesse estar representada.

Todas estas evidências empíricas são trazidas pelo autor como provas de que a criança não tinha um lugar específico na sociedade, uma vez que não havia indumentária, atividade ou representação artística que a destacasse como idade diferenciada da adulta, pois até o século XII, a arte medieval, nas raras ocasiões em que representava a infância, o fazia sempre como um adulto em miniatura, tanto nas vestes como nas ocupações.

É somente por volta do século XIII que a representação da criança ganha lugar na arte: inicialmente representada como um anjo; depois através da representação da infância do Menino Jesus e da Virgem Maria; e, por fim, começa a surgir, na fase gótica, a criança nua. No século XV, as crianças são representadas mais frequentemente através do retrato e da imagem do *putto* que consistia na representação da criança pequena em sua nudez, semelhante à idéia de um pequeno Eros, motivo decorativo largamente utilizado na pintura do século XVI. Será no século XVII que a criança começa a ser representada sozinha e como ela mesma, seja através da pintura ou da fotografia.

A organização familiar até o século XV, segundo Ariès (1981), favorecida inclusive pela estrutura arquitetônica da época, permitia às crianças uma circulação entre os adultos que não seria bem vista hoje e que evidencia a

indiferenciação entre a infância e outras idades. As crianças pequenas participavam de jogos e brincadeiras dos mais velhos, assim como de atividades de trabalhos, realizando aprendizagens ao longo do seu desenvolvimento, nas próprias situações cotidianas, em um período em que os colégios eram, ainda, privilégio de poucos. Em relação às atividades e brincadeiras da época, o autor relata que tanto crianças como adultos brincavam e trabalhavam, sendo que os pequenos costumavam participar das atividades e festas dos adultos, tendo nestas papéis específicos que lhes eram destinados.

De acordo com o Ariès (1981:10), até o período do Antigo Regime, “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade.” A mortalidade infantil na época era demasiado alta para que os pais desenvolvessem um grande apego pelas crianças antes do momento em que elas, aproximadamente aos sete anos, passassem a ser consideradas com mais seriedade, tendo em vista a superação do período crítico de fragilidade física.

Desta forma, refere o pesquisador, até o século XVIII, a idéia da perda de algumas crianças poderia ser vista como natural e inevitável. As crianças costumavam morrer sufocadas durante o sono ou de alguma doença que fosse, até então, incurável. Ao longo de sua narrativa, Ariès (1981) inclui exemplos de pais que não se preocupavam em memorizar o número de filhos, ou mesmo o nome e a idade de todos, até que fosse possível considerá-los como “vingados”.

A regra geral na época, segundo o autor, era não fazer muito caso da morte dos filhos pequenos. Outra criança logo nasceria, ocupando o lugar da falecida que não havia chegado a ter um espaço claramente definido no seio da família. Desta forma, a primeira infância no período histórico que vai até o século XV parecia transcorrer, na maior parte das vezes, numa espécie de anonimato.

A idéia de uma primeira infância, compreendendo crianças de zero a sete anos, interesse específico deste estudo, foi encontrada por Ariès (1981) em textos da Idade Média como definindo uma faixa etária na qual as crianças eram “não falantes”; o que, segundo o autor, parece estar relacionado ao fato de que não falavam bem por ainda não possuírem toda a dentição completa, firme e ordenada.

É a partir do século XVII que a idéia de infância vai se definindo como um período de idade determinado, oposto à idéia até então predominante, onde mostrava-se confundida com a adolescência, não havendo uma distinção clara entre ambas; podendo ser considerado “*enfant*” todo aquele que fosse dependente de alguém, tanto uma criança como um jovem servidor.

Conforme Ariès (1981), este surgimento do sentimento de infância é seguido da necessidade de criação de vocabulário específico. É, então, a partir de uma mudança social em relação à importância da infância que começa a ampliar-se o vocabulário referente a esta faixa etária; as crianças passam a receber novos nomes e os adultos passam a se interessar pelo jargão da infância, seu vocabulário e suas expressões.

Exemplificando este processo de nomeação, doravante cada vez mais especializado a respeito das fases da infância, Ariès (1981:45) lembra que a palavra “bebê” só surge no francês enquanto designação da criança bem pequena a partir do século XIX, derivada da palavra inglesa *baby*, que “nos séculos XVI e XVII designava a criança em idade escolar”.

Apontando para o caráter construtivo deste sentimento o autor evidencia que, em todas as sociedades, cada época caracteriza-se pelo privilégio ou valorização de uma determinada faixa etária. Diz ele: “...a juventude é a idade privilegiada do século XII, a infância, do século XIX, e a adolescência, do século XX.”⁶ (1981:48). Entre os indícios considerados pelo autor como evidências sobre o início de uma mudança considerável na forma como os adultos percebiam e valorizavam a primeira infância, encontra-se a escolarização das crianças.

A educação de uma criança costumava, até então, ser garantida pelas aprendizagens que esta realizava junto aos adultos com quem convivia e aos quais ajudava em seus afazeres. Era através deste convívio ampliado, e não estritamente junto a seus pais como em geral ocorre nos dias de hoje, que as crianças, assim que lhes fosse possível bastar-se a si mesmos, socializavam-se, aprendendo valores e conhecimentos entre os adultos. Passava-se, assim, segundo Ariès (1981), direto de

⁶ A “Juventude” na época, de acordo com o material analisado por Ariès (1981), era entendida como uma faixa etária bastante alargada, definindo na maior parte dos casos, o homem jovem, possuidor da força viril.

criancinha a homem jovem, sem passar por períodos de adolescência e juventude, tal como hoje são entendidos.

Os primeiros movimentos neste sentido foram detectados pelo autor já a partir do século XV na Europa. As crianças começam a abandonar o convívio com os adultos, através do qual realizavam as aprendizagens que se faziam necessárias para sua inserção na vida adulta e passam a ser isoladas em instituições organizadas especialmente com o fim de educá-las.

Diz Ariès (1981:11): “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” Ainda segundo o autor, este processo, mesmo que fortemente influenciado pelos reformadores católicos ou protestantes, ligados à Igreja, às leis ou ao Estado, instituiu-se apoiado fortemente em uma recém surgida valorização da educação das crianças por parte das famílias.

Um dos aspectos que Ariès (1981) destaca na organização do ensino contemporâneo já começa a ser gestado a partir do surgimento das classes escolares no século XV: trata-se do agrupamento das crianças por faixas etárias, que se tornaria um dos principais componentes da lógica escolar moderna. Segundo o autor,

Essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existem várias categorias. A instituição do colégio hierarquizado no século XIV já havia retirado a infância escolar da barafunda em que, no mundo exterior, as idades se confundiam. A criação das classes no século XVI estabeleceu subdivisões no interior dessa população escolar. (1981:173)

Mas esta organização da educação até o meio do século XVII abarcaria apenas as crianças maiores de sete anos, tendo em vista que a faixa etária que hoje chamamos de Educação Infantil tinha, na época, sua entrada na escola retardada devido a justificativas apoiadas em fatores como (...) a “fraqueza, ‘imbecilidade’ ou a incapacidade dos pequeninos.”(1981:176)

Assim, pode-se perceber a partir dos estudos de Ariès, a inexistência da concepção de aprendiz associada às crianças de zero a sete anos no período histórico

estudado e acompanhar, a partir daí, algumas evidências do surgimento de novos sentimentos e conceitos sobre a infância.

Seu trabalho apresenta, através do estudo de materiais dos séculos anteriores, a conclusão de que, até aproximadamente o século XVI, as crianças não costumavam ocupar um lugar mais específico e nem mesmo de importância tal como hoje a elas é reservado na maioria das famílias, principalmente as de classe média e alta. Do ponto de vista do vestuário, por exemplo, a pesquisa iconográfica do autor evidenciou, por exemplo, que as crianças no séc. XII além de tratadas como tal, eram vestidas, também, como pequenos adultos.

Até este período, as crianças com até sete anos costumavam ficar com suas mães, amas, ou criadas. Ariès (1981) refere em seu estudo que as crianças pequenas e as mulheres tinham inicialmente o mesmo estatuto, ou seja, faziam-se companhia justa e valiam o mesmo, tanto umas quanto as outras, de acordo a visão cultural da época.

Para fins de interesse do presente trabalho, tal ponto poderia ser considerado já uma importante referência a explicitar a junção sócio-cultural entre as crianças pequenas e as mulheres no que se refere ao suprimento das necessidades e possibilidades educativas da primeira infância e as competências atribuídas ou esperadas do gênero feminino. Marca-se no estudo de Ariès (1981) uma apresentação da criança pequena como um *ainda não aprendiz*, fato que atualmente se mostra visivelmente alterado na concepção contemporânea de criança na cultura urbana das classes médias brasileiras. Porém, historicamente, para aquela *criança não aprendiz*, qualquer mulher era considerada a acompanhante ideal. Será a transformação cultural deste estatuto da infância que propiciará os questionamentos sobre a necessidade de formar profissionais para a área.

Paralelamente e relacionado ao movimento de valorização de uma especificidade em relação à infância materializado na organização de uma instituição com o objetivo de ocupar-se da educação das crianças, a vida social começou a se concentrar em torno da família nuclear e da profissão, com um forte caráter de privacidade e intimidade até então desconhecido, para o qual Ariès (1981) aponta

como evidência empírica, entre outras, uma nova definição arquitetônica das moradias que começou a delinear-se no período estudado.

Aos poucos, os castelos que até então davam para a rua e permitiam a circulação do povo, dos empregados e dos nobres pelos mesmos espaços, começaram a voltar-se para dentro, delimitando o surgimento de espaços públicos e espaços privados. As famílias começam a fazer um movimento de voltar-se para si, ocupando uma maior parte de seu tempo na atenção às crianças. Ariès (1981:10) aponta dois sentimentos novos que se desenvolvem a partir deste período: o de *papiricação* "(...) reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha." e o de *moralização*, preocupado com a educação das crianças por parte dos adultos, no sentido de completar e aperfeiçoar-lhes a natureza, preservando-a de certas influências dos adultos que poderiam ser perniciosas à sua formação moral.

Da difusão destes sentimentos em diante, desenvolver-se-ia um processo progressivo de diferenciação e valorização da infância em relação às outras idades, preponderantemente entre as famílias das classes burguesas; poder-se-ia observar, posteriormente, algo como um apogeu de tais sentimentos ao longo da Idade Moderna. Diz Ariès:

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Esta afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se trata mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessam pelos estudos de seus filhos e os acompanham com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (1981:11)

A retirada das crianças do convívio dos adultos e a sua segregação em instituições organizadas com o fim de educá-las e socializá-las, a partir da ação de adultos especialistas em questões do desenvolvimento infantil relativo às idades entre zero e seis anos já é uma realidade marcante do século XX, consequência de um crescente movimento social no sentido da existência de um maior sentimento de atenção à infância, dos estudos acerca de seus processos mentais superiores nesta etapa; de uma valorização em relação à vida das crianças concretizada a partir dos

avanços da Medicina, entre outras ciências; e de uma afirmação social de seus direitos referendada em diversas leis ao longo dos últimos anos.

As idéias trazidas por Ariès (1981) acerca do processo de construção social de um **sentimento moderno de infância** são consideradas básicas para qualquer estudo sobre a infância, ainda que, desde a publicação da referida obra, algumas de suas proposições venham sendo questionadas por outros autores. Entre as críticas feitas atualmente a Ariès, destacam-se as de que seus estudos foram restritos a famílias de classes burguesas na França e, ainda, de que apresentam uma visão muito linear de história, desconsiderando variações dos sentimentos que pesquisou em outras classes sociais e entre outras culturas.

Autores como Kuhlmann (1990) apontam, ainda, que estudos como este vêm sendo, muitas vezes, tratados como os únicos a focar a história da infância e da família, além do fato de que vêm sendo interpretados ou difundidos como referentes a todas as crianças e a todas as classes sociais, desconsiderando outros aspectos, tais como classe, raça, etnia ou gênero. O autor alerta, inclusive, para o cuidado em relação a certos estudos que pretendem encontrar correspondências cronológicas entre as pesquisas de Ariès e a construção dos mesmos sentimentos sobre a infância alguns séculos mais tarde, em países subdesenvolvidos.

Narodowski (1994:28), analisando a construção da Pedagogia Moderna, destaca o pioneirismo dos estudos de Ariès no que se refere à afirmação de um caráter histórico e social e, portanto, não monolítico da infância. Apesar de reforçar algumas críticas ao livro em questão, o autor destaca a importância de estudos com esta abordagem para que possa haver, na atualidade, certo questionamento a tendências pedagógicas que pretendiam explicar e ocupar-se de proposições para o atendimento a uma infância "universal".

Para Kramer (1997), o trabalho de Ariès continua sendo considerado pioneiro em diversos aspectos, entre eles, a inauguração da linha de investigação denominada *história da infância*. A autora destaca aspectos que considera inovadores para estudos a partir da obra de Ariès:

A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças.

Assim, entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica. (1997: 19)

Confirmada a importância dos estudos de Ariès para a construção de qualquer estudo sobre a infância dentro de uma perspectiva histórica, torna-se oportuno, neste momento, aproximar tal visão a outras realidades além daquela estudada pelo autor.

A situação das crianças de classes menos favorecidas no que se refere tanto às atenções familiares quanto à preocupação na definição de políticas públicas, apresenta-se, historicamente, registrada de uma forma diferenciada em relação à infância burguesa, não só em outros países, como também no Brasil. Pode-se dizer que as primeiras ações sociais voltadas a um atendimento institucional para estes sujeitos ocupavam-se de outras dimensões que não aquelas marcadamente pedagógicas, o que confirma a hipótese da não existência de uma valorização universal em relação às crianças, e muito menos de um reconhecimento inquestionável (porque cientificamente provado) de suas possibilidades cognitivas.

Uma vez que este estudo se ocupa de uma infância não privilegiada do ponto de vista de bens materiais - crianças de EMIs de Porto Alegre -, é interessante completar a trajetória histórica do atendimento oferecido a crianças de zero a seis anos com dados especificamente relativos a este grupo. Doravante serão mais detidamente analisadas ações institucionais de atendimento a crianças de zero a seis anos de classes menos favorecidas economicamente, enfocando a realidade brasileira. Entende-se, aqui, que este atendimento seria o precursor de uma instituição pública de atendimento a esta faixa etária, aos moldes das EMIs de Porto Alegre.

Infância e infâncias

Em âmbito geral, as primeiras instituições voltadas às crianças de classes menos favorecidas sócio-economicamente ocupavam-se, de forma preponderante, em atender a uma infância abandonada pela própria família. Este tipo de abandono, uma das causas primeiras da necessidade de institucionalização das crianças desta

faixa etária, não é uma prerrogativa das grandes cidades nem dos tempos modernos. Há registros⁷ de que no século terceiro a.C. já existia a questão social do abandono de crianças por parte de suas famílias.

Um dos primeiros registros sobre a institucionalização das crianças pobres, aponta que, em meados do século XII, o Papa Inocêncio III determinou a construção de um hospital para onde os menores abandonados seriam recolhidos. De acordo com Severo, inicia-se aí um movimento que mais tarde se tornaria padrão no atendimento às crianças expostas: “Era o hospital tratando da enfermidade social”. (1996a:36)

Oliveira (1994b) apresenta uma reflexão, que se torna oportuno trazer aqui, acerca da existência de estratégias de atendimento a primeira infância como um fato sócio-histórico não recente, considerando-se aqueles atendimentos que não tinham os aspectos ditos pedagógicos como prioridade. A autora aponta que, apesar de tradicionalmente o cuidado e a educação da criança pequena serem entendidos como responsabilidade familiar, as sociedades, de acordo com sua cultura própria, sempre encontraram maneiras alternativas para realizar este atendimento, quando isto se fazia necessário:

Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco nas sociedades primitivas, de ‘mães mercenárias’ presentes desde a Idade Antiga, além de arranjos mais formais realizados em instituições especialmente delineadas para este objetivo, e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como entendiam este desenvolvimento, forma esta contaminada pela maneira como o destino social da criança atendida era pensado. (1994b:12)

Para as crianças das famílias pobres, para os/as filhos/as rejeitados/as e abandonados/as por famílias abastadas, ou mesmo para os/as filhos/as das escravas afastados/as das mães quando estas deveriam amamentar os/as filhos/as das senhoras, o objetivo do atendimento giraria apenas em torno da higiene, da alimentação e do mínimo necessário para a formação do/a futuro/a trabalhador/a. No cenário brasileiro, no que se refere à existência do atendimento institucionalizado e da educação à criança pequena, a concepção norteadora do atendimento sempre foi

⁷ Detalhes a respeito destes registros podem ser encontrados em Severo, Andréa (1996a); e (1996b).

definida, como pontua Oliveira na citação acima, de acordo com a origem sócio-econômica das crianças a serem atendidas.

Assim, o caráter do atendimento oferecido pelo poder público às primeiras crianças a necessitarem de atendimento institucional gratuito (os pobres, os abandonados, normalmente negros/as ou, ainda, frutos de uma relação “ilegal”), foi sempre pautado por uma concepção assistencialista da qual, até hoje, podem ser encontrados resquícios em ações e concepções de educadoras/es e de administradoras/es de instituições de atenção à infância.

Segundo Faleiros (1995:49), considerada a realidade brasileira, as ações de caráter público voltadas à questão do cuidado e da educação infantil em nosso país foram consequência de um misto de interesses públicos e privados, prevalecendo sempre em menor escala os objetivos daqueles que realmente defendiam o direito da criança:

As propostas e encaminhamentos de políticas para a infância fazem parte da forma como o Estado brasileiro foi se constituindo ao longo da história, combinando autoritarismo, descaso, ou omissão para com a população pobre, com clientelismo, populismo e um privilegiamento do privado pelo público, em diferentes contextos de institucionalidade política e de regulação das relações entre Estado e sociedade. (1995:49)

No contexto brasileiro, uma breve exemplificação da história destas iniciativas poderia iniciar em 1726, ano no qual, em decorrência do legado de um rico comerciante, ocorreu a fundação da primeira Roda de Expostos, junto à Santa Casa de Salvador.

Denominava-se Roda de Expostos (Severo, 1996b) àquelas instituições, originalmente inspiradas no *Tour* francês, cuja administração ficava ao encargo das Santas Casas, e que eram encarregadas do recebimento dos *expostos*, crianças recém-nascidas, abandonadas por suas famílias.

De acordo com Mello (1997b), o Asilo de Expostos era também conhecido como Roda de Expostos, devido à forma física do arranjo através do qual as crianças eram recebidas nestas instituições. Tratava-se de uma estrutura na maior parte das vezes de madeira, em um formato cilíndrico. Tal estrutura girava ao redor

de um eixo vertical, tendo sua superfície lateral aberta em um dos lados, sendo que o lado fechado ficava voltado para a rua. Havia uma campainha localizada do lado de fora, próxima à Roda que favorecia o sigilo das identidades, tanto de quem estava entregando a criança, como de quem a estava recebendo. Segundo a descrição da autora,

Se um indivíduo deseja deixar um recém-nascido, avisa a pessoa de plantão tocando a campainha. O cilindro, então, gira em torno de si mesmo, apresenta para fora seu lado aberto, recebe o recém-nascido e o leva para o seu interior. (1997:01)

Em seguida surgiram outras instituições do gênero no país, sendo que a primeira situada em Porto Alegre foi estabelecida em 22 de novembro de 1837, ficando sua administração ao encargo da Santa Casa de Misericórdia, conforme se tornou praxe também nos demais locais onde a Roda era instalada. As pesquisas da área apontam que tal modalidade de atendimento, posteriormente, viria a dar lugar aos asilos ou orfanatos.

Após um período de amamentação, variável de acordo com a prescrição médica para cada caso, as crianças da Roda eram entregues às *criadeiras*, mulheres consideradas idôneas, pagas pelas Santas Casas para criá-las até a idade escolar.

Conforme a autora, ainda que não fosse sua função principal, a Roda de Expostos passou a designar também amas ou famílias para se ocuparem da criação de crianças de mães que faleceram ou que, por alguma doença grave, não poderiam continuar com a guarda de seus filhos, tendo em vista a impossibilidade de cuidá-los. As despesas com estas crianças abandonadas costumavam correr por parte do governo provincial ou das rendas das próprias Santas Casas.

De acordo com a pesquisa documental realizada por Severo (1996a), o funcionamento da Roda de Expostos era todo realizado por mulheres: a regente, a porteira, as amas de leite e as amas de criação ou *criadeiras*. Havia apenas uma ocupação exercida por homens: tratava-se do posto de “mordomo dos expostos”, uma espécie de encarregado da parte administrativa, indicado pela administração das Santas Casas.

É importante salientar tal organização administrativa das Rodas de Expostos, onde todos os cargos voltados diretamente ao trabalho junto às crianças eram exercidos por mulheres, evidenciando uma hierarquia em relação ao único posto administrativo reservado aos homens, aquele de mordomo da Roda.

Quando estas crianças abandonadas permaneciam sob os cuidados das criadeiras, no caso de não terem sido apadrinhadas por alguma família de posses, eram reencaminhadas à Roda aos sete ou oito anos, para o início de sua escolarização formal, recebendo aí **os meninos e as meninas uma educação diferenciada**. No caso de Porto Alegre, segundo Severo (1996a):

As meninas iniciavam por volta dos sete anos, o aprendizado das primeiras letras;(...). A partir de 1893, eram enviadas para o Colégio de Aplicação, **para serem professoras**. Algumas meninas são enviadas para casas de famílias para serem **aprendizes, principalmente de criadas**. O objetivo era que não permanecessem na Casa da Roda depois de certa idade, dando-lhes destino compatível com a moral e bons costumes e ensinando-lhes **ofícios próprios de seu sexo**.(...) As moças também poderiam sair pelo casamento. (1996a:38) (grifos meus)

Mais tarde, e não só no Brasil, as Rodas começaram a atender também às crianças de famílias das camadas mais populares que não se achavam em condições de assumir a criação das mesmas.

Em 1857, segundo Mello (1997a), é criado em Porto Alegre um estabelecimento com fim específico de abrigar as meninas órfãs e abandonadas na Roda, o Asilo Santa Leopoldina. A organização desta instituição evidencia que no Brasil da época havia uma divisão entre crianças menores de sete anos (ainda não consideradas como aprendizes) e as maiores, que já deveriam receber instrução escolar específica. O 2º Regimento Interno deste asilo definia sua divisão em duas sub-unidades. A primeira era a Sala de Asilo, responsável pelo atendimento às meninas de dois a seis anos de idade, sem especificar o “conteúdo” do trabalho que aí deveria ser desenvolvido.

Já na Escola de Asilo que atendia às meninas maiores, além das matérias determinadas pela Instrução Pública da época que eram aulas de geografia, história do Brasil, língua alemã e francesa, desenho ornamental e música, as meninas

também eram educadas para os trabalhos domésticos e as responsabilidades decorrentes da maternidade.

No Regimento do Asilo Santa Leopoldina, Mello (1997a) encontrou informações sobre a conformação dos “dotes financeiros” que deveriam acompanhar as moças que saíam do Asilo para casar. Tal quantia era constituída a partir de doações de famílias ao Asilo, e também através do dinheiro arrecadado com os trabalhos manuais das moças da casa.

A partir deste resgate da história da Roda de Expostos no Brasil, instituição pioneira na responsabilidade pelo atendimento à primeira infância abandonada e/ou daquela menos privilegiada sócio-economicamente, torna-se possível apontar aspectos relevantes sobre as diferenças entre a educação de meninos e meninas, um dos fatores que podem contribuir para as futuras definições profissionais das crianças. Desde o início do atendimento na Roda, as meninas pobres, quando adultas, podiam movimentar-se entre três alternativas: **o trabalho doméstico, o magistério ou o casamento**⁸.

Aos meninos que saíam da Roda para morar com alguma família não era reservado um destino muito melhor: eram **forçados a realizar**, sem qualquer ônus para a família, **todo o tipo de serviço que pudessem prestar**, e, em caso de guerra, a família poderia **enviá-los para o combate**, no lugar de marido ou filhos. A questão das diferentes concepções sobre a infância, de acordo com a classe social de pertencimento das crianças também explicita-se a partir do destino reservado, tanto aos meninos quanto às meninas recolhidos a estas Rodas, onde evidencia-se o objetivo de criação e educação de indivíduos visando a manutenção de uma sociedade estratificada em classes sociais.

Diversos fatores concorreram para que a existência da Roda começasse a ser questionada no Brasil. Um deles foi o índice de mortalidade infantil nestas instituições.⁹ Os números eram alarmantes e começaram a preocupar as autoridades, médicos e políticos, passando a ser tema de discussão em diferentes instâncias. Em

⁸ Acerca deste casamento, Mello (1997a) refere que as moças ainda poderiam ser devolvidas pelo marido quando findasse o dote fornecido pela Santa Casa. Em alguns casos, tais moças também sofriam maus tratos e eram exploradas por maridos de fachada.

⁹ Cristofoli (1996) realizou estudos evidenciando a preocupação médico-higienista com os altos índices de mortalidade infantil no Brasil do século XIX.

alguns casos também não havia controle por parte dos responsáveis pelas Rodas sobre o destino daquelas crianças tidas como sobreviventes.

Além disto, ainda que inicialmente a Roda se destinasse ao atendimento das crianças filhas de mulheres livres, as escravas começaram a entregar seus filhos à Roda para livrá-los da escravidão e, em outros casos, os senhores de escravos utilizavam-se deste expediente para que as escravas amamentassem, exclusivamente, os filhos das senhoras.

Mello (1997a) assim descreve alguns fatores que também teriam influenciado na extinção das Rodas de Expostos no Brasil:

Em 1775, as crianças negras abandonadas na 'Roda' são beneficiadas com o alvará que concede que sejam consideradas livres, o que não foi garantia do bem estar destas crianças. Em 1871, com a lei do Ventre Livre há uma diminuição do número de crianças abandonadas na 'Roda', mas somente com a abolição da escravatura este número diminui sensivelmente. A abolição da escravatura aliada ao despertar da medicina para a infância ditando as normas de atendimento às crianças abandonadas determinam o fim da Roda de Expostos no Brasil. (1997a:3)

Em Porto Alegre, a Roda de Expostos foi extinta em 1940, tendo funcionado por 102 anos mas, desde 1925, algumas crianças já vinham sendo encaminhadas a Asilos Infantis, Berçários, Orfanatos e outras instituições de formação. Em substituição à Roda, foram criados na Santa Casa de Misericórdia os serviços do Berçário da Maternidade, que igualmente recebiam em sigilo as crianças abandonadas, que agora teriam, também, o olhar do setor de puericultura do Hospital como responsável por seu desenvolvimento.¹⁰

Segundo Mello (1997a), no caso de alguma criança ser adotada, a família responsável assumia o compromisso de apresentá-la ao serviço de puericultura da maternidade durante o primeiro ano de vida. Esta norma parece ser um bom exemplo dos primórdios da preocupação médica higienista em relação à infância, na Porto Alegre do início do século XX. Afinal, os higienistas tiveram muita influência no processo de extinção das Rodas de Expostos em todo o Brasil.

Após o fechamento das Rodas de Expostos, o atendimento à infância abandonada no Brasil, era efetivado em estabelecimentos assistenciais denominados

asilos infantis, creches, ou mais posteriormente, escolas maternais. Inicialmente estes três termos nomeavam, de forma igual, ainda que em momentos históricos distintos, instituições ocupadas da guarda e da assistência à infância abandonada. A associação do termo creche à entidade que abriga filhos e filhas de mães trabalhadoras, e do termo escola maternal ao atendimento de uma faixa etária específica dentro da Educação Infantil, correspondente hoje a crianças de aproximadamente dois a quatro anos de idade, é uma idéia mais contemporânea.

O surgimento das primeiras instituições públicas voltadas ao atendimento de crianças em idade pré-escolar que necessitassem destes espaços, filhos/as de mães trabalhadoras, data do Século XVIII, e uma das causas apontadas para a expansão do número de estabelecimentos é a Revolução Industrial, que teria gerado a necessidade de utilização de grandes contingentes de mão-de-obra feminina nas fábricas.

Mas existem diferentes visões a respeito das causas da conquista da expansão deste atendimento a primeira infância. Por um lado, pode ser apontado que desde o início do século XX, houve uma intensificação de ações organizadas por parte dos movimentos sociais e, mais particularmente, de grupos de mulheres, com o objetivo de pleitear melhores condições de trabalho, creches, e apoio ao controle da natalidade, entre outras reformas sociais.

Por outro lado, havia também a pressão do patronato sobre o Estado, com o interesse de garantir a utilização da mão-de-obra feminina, garantindo, igualmente, certas condições para a continuidade da preparação de futuros/as trabalhadores/as. O investimento na mão-de-obra do futuro se viabilizava, basicamente, através das ações de cunho higienista que eram levadas a efeito nestes estabelecimentos, constituindo-se em práticas de prevenção às altas taxas de mortalidade infantil da época.

Pode-se dizer que, na realidade brasileira, a partir de um certo momento histórico, surgem instituições voltadas a crianças de classes mais favorecidas socialmente, onde a concepção do trabalho realizado diferenciava-se, em muito, do atendimento oferecido às crianças de outras classes sócio-econômicas, sendo que,

¹⁰ Em 1940, a Roda de Expostos de Porto Alegre é extinta e substituída pela "Pupileira" - escritório ao lado da

em muitos momentos tais ações davam-se de maneira paralela, fato que permite concluir a existência de *várias infâncias* e não apenas de uma, caracterizada de forma monolítica e, pretensamente, universal.

Estudos apontam que mais de meio século antes da extinção da Roda de Expostos em algumas cidades brasileiras, concomitantemente, já eram oferecidos atendimentos apoiados em visões pedagógicas da infância, dirigidos para as crianças de famílias economicamente melhor situadas.

No caso do Brasil, de acordo com Kuhlmann (1998), já desde 1899, era possível vislumbrar o início da implementação de propostas de instituições pré-escolares. Refere o autor que neste ano fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e também foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. E mesmo em algumas ações anteriores a esta época, o autor já aponta para as diferentes modalidades de atendimento em função da origem sócio-econômica das crianças atendidas. Diz ele:

A Exposição Pedagógica de 1883 caracterizou-se, na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Embora houvesse referências à implantação de jardins-de-infância para atender à pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (1998:83) (grifos do autor).

Foi dentro de um momento em que a vida das crianças começa a ser vista como importante e merecedora de cuidados para a sua manutenção saudável com vistas a que se criassem bons futuros trabalhadores que, cada vez mais, o discurso da Medicina, entre outras especialidades científicas, começou a se ocupar do estudo da infância, a partir de um enfoque voltado a sua saúde e à educação, acrescentando novas perspectivas as diferentes ações já em andamento e contribuindo para uma gradual aproximação do trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos aos parâmetros educacionais vigentes para cada época.

As informações sobre o funcionamento da Roda de Expostos e do atendimento a crianças de zero a seis anos em geral e na realidade brasileira interessam neste trabalho por algumas evidências daí derivadas:

- (1) historicamente, sempre existiram formas de atendimento à infância abandonada e menos privilegiada sócio-economicamente e, com as mudanças sociais, as formas de funcionamento destas instituições também foram mudando;
- (2) até o início do século XIX, encontram-se marcas de uma diferenciação na concepção de trabalho a ser desenvolvido junto às crianças menores e as maiores de sete anos, o que mostra a infância de zero a seis anos ainda desvinculada de suas possibilidades de aprendizagem;
- (3) desde os primórdios das ações institucionais de atenção às crianças menores de sete anos, quando esta era entendida basicamente como objeto de cuidados, são as mulheres as agentes responsáveis por este trabalho;
- (4) as desigualdades nas relações entre os gêneros além de determinarem atendimentos diferenciados para as meninas e os meninos abandonados (crianças) estendiam-se ao âmbito das competências profissionais em relação aos cuidados para com esta infância (adultos) envolvendo o direcionamento profissional das crianças; ou seja, as relações de desigualdade entre os gêneros e as classes sociais perpassam diferentes faixas etárias e âmbitos de ação.

Destaca-se, desta seção, as idéias acerca do caráter construtivo da infância, trazendo a reflexão de Müller (1996b:26): “É muito importante saber se estamos falando da infância como ideal ou como realidade e do ponto de vista de quem. Não existe só uma infância, existem várias. O conceito de infância foi materialmente construído e continua em construção.”

Interrompe-se aqui esta breve retomada de alguns momentos das ações de atenção à primeira infância. Na próxima seção, a continuidade da retrospectiva histórica será situada no contexto do município de Porto Alegre e serão descritas, especificamente, as principais ações desenvolvidas neste município, nas últimas décadas, cujos objetivos venham sendo a atenção às crianças de zero a seis anos.

1.2 Ações de Atenção à Infância de 0 a 6 anos em POA

No início do século XX, já é possível relacionar os fatos até aqui narrados a algumas das ações voltadas à infância de zero a seis anos desenvolvidas pelo poder público na cidade de Porto Alegre, município onde localizam-se as Escolas Infantis aqui pesquisadas. Esta trajetória ilustrará as formas como algumas das concepções sobre o atendimento a esta faixa etária se efetivaram no município, fornecendo o subsídio de experiências concretas para o reconhecimento de diferentes abordagens para o atendimento à infância e ações delas decorrentes.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, (Cadernos Pedagógicos n. 15, 1999) desde a década de 30, já eram desenvolvidas pela Prefeitura Municipal algumas ações especificamente destinadas a crianças em idade pré-escolar. Monitores realizavam atividades recreativas, periodicamente, utilizando como espaço as praças e parques da cidade. Estas ações estavam subordinadas à SMSSS¹¹, e tal vinculação pode servir de indicador sobre as concepções vigentes. Neste caso, tratava-se de uma ação de origem mista, envolvendo saúde e assistência social, fato que pode ser um indício de que a criança destinatária deste atendimento não tinha, ainda, seu *status* de aprendiz reconhecido mas, sim, era representada prioritariamente como objeto de ação das áreas da saúde e da assistência.

Na década de 40, mesmo período em que o atendimento às crianças abandonadas na Roda de Expostos deixava de existir, a então Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC criou uma alternativa de atendimento à faixa etária de quatro a seis anos, construindo espaços educativos denominados Jardins de Praça. Estas foram as primeiras instituições da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre – RME, e reconheciam, por sua proposta, o atendimento à infância de quatro a seis anos como espaço e tempo de aprendizagens.

Como refere o nome, tais unidades localizavam-se em praças públicas, oferecendo atendimento em um único turno às crianças das comunidades próximas, que caracterizavam-se como famílias de classe média em busca de uma instituição

¹¹ SMSSS – Sigla referente a então Secretaria da Saúde e Serviço Social que, desde 1989, desmembrou-se dando origem à SMS – Secretaria Municipal da Saúde.

de caráter educativo para suas crianças. Aos moldes de outros Jardins de Praça já existentes no Rio de Janeiro e em São Paulo desde o final do século anterior, tal iniciativa foi inspirada na visão de infância e de criança do pedagogo alemão Frederico Froebel.

Tornou-se tradição nestas instituições, inspiradas na idéia do *kindergarten* alemão proposto por Froebel em 1840, o desenvolvimento de estímulos à metodologia intuitiva, considerada na época, a mais atual e adequada para o desenvolvimento da inteligência das crianças. Kishimoto (1988) refere que no trabalho pedagógico desenvolvido nos primeiros Jardins de Infância brasileiros havia uma preocupação explícita em relação ao brinquedo, à socialização e à aprendizagem, efetivados através de atividades como ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo que buscavam oportunizar situações e meios para que as crianças desenvolvessem seus dons naturais. É deste período que deriva a denominação da educadora infantil como professora jardineira. A proposta froebeliana de utilização da nomenclatura jardim de infância é assim apresentada pela autora:

Ao escolher este nome para seu instituto, Froebel opta por uma metáfora do crescimento da planta. Na observação da natureza, percebe que cada planta pertence a uma espécie, tem características próprias e exige do jardineiro cuidados especiais relativos à época de plantio, poda, constância na rega e outros, para crescer. Da mesma forma, ao estudar o desenvolvimento da criança, percebe que ela necessita de atenção, cuidados semelhantes à planta para crescer saudável. (1988:32)

Na década de 60, quando foram criadas as escolas primárias de educação municipal em POA, começaram a funcionar também algumas classes de Jardim de Infância junto a estes espaços, atendendo a crianças de quatro a seis anos, em turmas pela manhã ou pela tarde e mantendo a mesma orientação pedagógica dada aos Jardins de Praça.

Ainda na década de 60, por iniciativa do Departamento Municipal de Habitação – DEMHAB, são criadas algumas creches na cidade com o objetivo de atender a crianças de famílias trabalhadoras. A coordenação destas creches, bem como todas as atividades necessárias para o funcionamento destes espaços eram realizadas pelas próprias funcionárias em sistema de rodízio. O atendimento aos

grandes grupos de crianças, a limpeza do espaço, a lavagem manual das roupas, o preparo dos alimentos que incluía cortar lenha para o fogão eram as principais tarefas compartilhadas por todo o grupo. As funcionárias cumpriam doze horas de trabalho por dia. O objetivo principal do atendimento era assistencial, primando pelo cuidado com a obediência e disciplina por parte das crianças.

No mesmo prédio das creches havia uma sala para atendimento médico, com a presença diária de um médico e de uma enfermeira que atendiam, também, às crianças da comunidade. No mesmo espaço funcionavam, ainda, cursos de bordado, corte e costura e artesanato destinados à comunidade.

Na década de 70, a Prefeitura da cidade cria o Programa de Centros Municipais Infantis que vem oferecer atendimento em turno integral a crianças de zero a seis anos, fundamentalmente destinado a crianças de famílias trabalhadoras. As instituições já existentes foram, então, vinculadas à SMSSS e passaram a ser coordenadas por assistentes sociais desta Secretaria. Havia já neste período uma cedência de professoras da SMEC para estas creches para o atendimento direto às crianças de Jardim B, supervisionadas pelas mesmas coordenadoras da SMEC que orientavam o trabalho nos Jardins de Praça e nas turmas de Jardim das escolas de 1º grau. As funcionárias em contato direto com as crianças eram nomeadas como atendentes e não há registro sobre a exigência de uma formação ou nível de instrução mínima para estas trabalhadoras.

Este atendimento crecheiro passou por diversas alterações em relação a sua proposta original que, trazidas aqui, ajudam a evidenciar como, progressivamente, o estatuto de aprendiz da primeira infância foi surgindo e se consolidando. Dois projetos municipais foram desenvolvidos ao longo da década de 80, mudando gradualmente o perfil das Creches Municipais de POA.

O projeto Assistência Pedagógica ao Pré-escolar dos Centros Infantis Municipais - APPRECI foi desenvolvido a partir de uma proposta que incluía os aspectos de nutrição, saúde e educação, dando ênfase nesta última matéria ao desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo do pré-escolar, abrangendo inicialmente cinco Centros Infantis.

Durante a vigência deste Projeto, a presença do médico na instituição restringe-se a um turno na semana, permanecendo, ainda, na instituição uma enfermeira, com frequência diária ao trabalho. Neste período de transição em que o novo Projeto é implementado, ao mesmo tempo em que diminui a presença do profissional da saúde no cotidiano da instituição, por outro lado, por iniciativa de uma parceria entre Secretarias Municipais, a SMEC passou a ceder à SMSSS mais uma professora com carga horária de 20h semanais para cada creche. Esta profissional deveria ter formação especializada em Educação Pré-escolar para ocupar-se da coordenação pedagógica da instituição, efetivada através de reuniões pedagógicas semanais e do acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido nas salas. As coordenadoras pedagógicas recebiam supervisão e assessoramento de especialistas da SMEC e eram também responsáveis pela organização e manutenção das ludotecas e bibliotecas que foram incorporadas às instituições. Destaca-se que o equipamento das ludotecas era todo confeccionado com sucatas pelas próprias profissionais tendo em vista não haver verbas específicas previstas no referido Projeto destinadas para este fim. A abrangência deste Projeto restringia-se à faixa etária de dois a seis anos.

Neste período já havia a exigência de que as monitoras apresentassem como escolaridade mínima a 4ª série do ensino primário. A formação específica destas trabalhadoras para a atuação junto à Educação Infantil era complementada em cursos semestrais organizados pelas coordenadoras pedagógicas, com a participação de profissionais de áreas afins, entre elas: medicina, psicologia, fonoaudiologia.

Pelas características gerais do Projeto e pelo corpo de profissionais envolvidos percebe-se algumas mudanças de paradigma em relação à concepção de infância da época. Evidencia-se uma preocupação com o aspecto educacional do atendimento, mas este restringe-se à faixa etária de dois a seis anos excluindo, ainda, das crianças que freqüentavam os Berçários, o novo rol de necessidades agora agregadas à infância. A apresentação oficial do referido Projeto justifica sua importância referindo-se ao novo leque de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil:

É por demais sabido que os primeiros anos de vida são básicos para a formação da personalidade futura, por ser a época em que o desenvolvimento mental e o crescimento físico atingem as mais altas proporções e que o êxito do ensino reside, em parte, nas experiências favoráveis que o pré-escolar assimila, constituindo pré-requisitos para aprendizagens elaboradas. (SMEC, 1980:5)

Pode ser percebida nesta justificativa e no restante do texto do Projeto uma preocupação com um desenvolvimento infantil pré-concebido como correto e normal, dentro de uma leitura estrita de aportes oriundos da psicologia do desenvolvimento. Além disto, evidencia-se uma preocupação de viés compensatório e preparatório, típico das funções agregadas à Educação Pré-escolar na época, em virtude de pesquisas de cunho desenvolvimentista em destaque naquele momento. O parágrafo seguinte do Projeto detalha melhor seus objetivos, explicitando a visão de educação Pré-escolar que o permeia:

Acredita-se com base em pesquisas nacionais e de outros países, que a educação pré-escolar apropriada permite que crianças provenientes de ambientes pobres, recuperem grande parte do atraso de que são sujeito e vítima, entendendo-se, é claro, por educação apropriada aquela que ofereça às crianças, concomitantemente: assistência nutricional, de saúde e estímulo ao seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo. (SMEC, 1980:7)

Em estudo onde analisa a influência da psicologia do desenvolvimento nas práticas e projetos de Educação Pré-escolar, Souza (1997) aponta para a ausência de referenciais filosóficos, políticos, sociais e antropológicos, entre outros, em certas ciências que pretendem evidenciar objetividade e neutralidade em seus resultados. Por outro lado, a autora também reconhece o caráter situado de toda a construção teórica. Diz a autora:

A psicologia do desenvolvimento tem se destacado, no âmbito das ciências psicológicas, como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais, etc.) da infância e da adolescência. (...) A despeito de todo o seu esforço em garantir uma neutralidade político-ideológica, está irremediavelmente marcada pela sociedade em que se insere e reflete todas as suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas práticas. (Souza, 1997:41)

Com os referenciais de que a pesquisa educacional dispõe hoje, bem como as construções teóricas específicas da área da Educação Infantil, seria possível levantar-se algumas críticas em relação às justificativas e aos objetivos de um projeto como este que foi desenvolvido na década de 80 no município de Porto Alegre. Mas este não é o objetivo deste trabalho e, por coerência teórica, dentro da perspectiva histórica aqui trabalhada, iniciativas como a do Projeto APPRECI são aqui entendidas como representativas das construções típicas e possíveis em cada situação de tempo e espaço, considerando-se, ainda, que para a época, um projeto de Educação Pré-escolar que agregasse aportes, profissionais e conhecimentos da área da Educação ao atendimento crecheiro significava, em si, um grande avanço.

A partir de 1985, o município de Porto Alegre passa a implementar um novo projeto chamado Aperfeiçoamento do Atendimento Sanitário, Social e Educacional aos Centros Infantis Municipais da Prefeitura de Porto Alegre - ASSECIMPPA, mantendo e aperfeiçoando o sistema de integração entre a Secretaria da Saúde e Serviço Social e a Secretaria da Educação e Cultura. Aprofundando mais a utilização dos aportes da Psicologia do Desenvolvimento e destacando as carências das comunidades atendidas pela Prefeitura em seus Centros Infantis (já, então, em número de sete) o novo projeto defende a qualificação do atendimento ao pré-escolar, passando a contemplar, a partir deste momento, as crianças de zero a sete anos de idade e ampliando a carga horária de coordenação pedagógica de 20h para 40h semanais. Assim é expressa a justificativa do novo Projeto:

De um lado, a psicologia tem acumulado teorias e investigações que ressaltam a importância dos primeiros anos de vida, que mostram as conseqüências da presença e da ausência de estimulação psicológica nesta fase, as vantagens de se conhecer e atender, bem como os riscos de não se atender a todas as áreas do desenvolvimento infantil. Por outro lado, as famílias de classe social mais baixa carecem de recursos econômicos o que ocasiona desnutrição e sua conseqüente influência no desenvolvimento intelectual da criança. Assim, ao lado de uma boa alimentação, a criança carece de atendimento à vida psicológica, ou seja, nas áreas psicomotora, cognitiva, afetiva e de linguagem. (SMEC, 1985:5)

Este Projeto iniciou, em uma primeira fase atendendo as crianças de dois a sete anos, tendo ficado o atendimento aos Berçários para implementação em uma segunda etapa que se efetivou inicialmente através da ação da coordenadora geral do

Projeto através de avaliação e trabalho preventivo regular nos Berçários na área de Fonoaudiologia, dentro de uma perspectiva de estimulação precoce. A atuação direta de professoras nas turmas de Berçário não chegou a ocorrer dentro deste Projeto, tendo sido o mesmo substituído por outro Programa da PMPA. De forma paralela, em fins da década de 80, foi criado pelo governo municipal outro programa de atendimento a crianças de zero a seis anos denominado "Casas da Criança". Tal projeto previa a construção e o equipamento das unidades pela Prefeitura, repassando a responsabilidade com a manutenção da instituição e com recursos humanos para as comunidades que seriam beneficiadas com o programa¹².

Os programas de atendimento acima apresentados contrastam, de certa forma, com uma realidade já vivida no município desde a década de 40. Os Jardins de Praça e as classes de pré-escola posteriormente instaladas nas escolas municipais constituíam-se em atendimentos vinculados à SMEC, com caráter pedagógico próprio à faixa etária, fundamentado em modernas teorias educacionais da época. Tratavam-se de atendimentos de meio período, privilegiando crianças de famílias cujas mães não eram, em sua maioria, trabalhadoras.

Por outro lado, as Creches Municipais, as Casas da Criança e os Centros Infantis eram instituições voltadas a filhos de famílias cujas mães trabalhavam, oferecendo atendimento em período integral, não contemplando, inicialmente, a presença de professoras em seus quadros de recursos humanos, e estando vinculadas à Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social. No início do trabalho destas instituições, a questão pedagógica não era privilegiada de maneira formal, ficando a ênfase colocada sobre o cuidado, a guarda e a assistência. Porém, pode ser evidenciado no material aqui analisado que, gradativamente, na realidade de POA, a perspectiva educacional foi sendo incorporada ao atendimento crecheiro e, dentro desta, diferentes aportes científicos, foram sendo contemplados.

Esta situação diferenciada, se analisada desde os parâmetros vigentes hoje para a Educação Infantil pode parecer contraditória, mas era perfeitamente adequada às concepções mais tradicionais sobre o atendimento à infância: as classes

¹² Estas "Casas da Criança" nunca chegaram a funcionar de acordo com a filosofia original do Projeto. As unidades, ainda em fase de construção, foram entregues à administração municipal seguinte, sendo que o início de funcionamento das instituições só veio a se dar durante a vigência de um outro projeto municipal dirigido a esta faixa etária.

mais favorecidas economicamente podiam reivindicar e garantir um atendimento pedagógico para seus filhos que se efetivasse em caráter de meio período, funcionando de forma complementar à ação da família.

Já para as crianças das famílias menos favorecidas sócio-economicamente cuja mãe precisava se ausentar em uma jornada de trabalho maior, as ações de cuidado, guarda, alimentação e higiene eram privilegiadas, fato que definia o gerenciamento das instituições como de iniciativa da área da saúde e/ou assistência, bem como orientava a definição da formação mínima das profissionais necessárias. Note-se que nesta modalidade de atendimento a função social da creche fica diretamente vinculada à idéia de ser um direito das mães da classe trabalhadora.¹³

A LDBEN anterior, Lei nº 5692/71 ainda não contemplava a Educação Infantil enquanto oferta obrigatória, referindo-se apenas ao ensino de 1º e 2º graus. Quando referia-se ao 1º grau (artigos 17, 18 e 19), apontava para a escolaridade de 1ª a 8ª série, tendo como mínimo para idade de ingresso sete anos de idade. Tomando esta legislação como a matriz orientadora das ações nas instituições educativas nacionais, pode-se dizer que até aquela data não era consenso uma concepção pedagógica sobre as necessidades e possibilidades educativas da criança de zero a seis anos; e nem mesmo eram reconhecidos outros de seus direitos sociais hoje inquestionáveis.

Já em 1988, o MEC em documento no qual apresenta os referenciais para a regulamentação das instituições de Educação Infantil, retoma quais os documentos da legislação federal ora em vigor que oferecem a fundamentação legal a ser seguida (MEC, 1998). Estes documentos, de certa forma, historicizam a construção do processo legislativo que viria amparar a nova visão de infância. São eles:

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);

¹³ Ainda hoje, em que pese a legislação nacional que garante o direito à educação das crianças de zero a seis anos, inúmeras creches comunitárias e filantrópicas mantêm como exigência para a matrícula, rematrícula e para a garantia da vaga na instituição que as mães apresentem, periodicamente, um atestado/comprovante de vínculo empregatício.

- Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Emenda Constitucional nº 14 de 1996;

É a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que, de forma mais consensual, vem marcar o prenúncio de um novo olhar sobre as crianças e adolescentes, apresentando-as como sujeitos de direitos que merecem proteção integral; revolucionando os paradigmas até então vigentes e apontando diretrizes que virão a consolidar-se nas legislações subseqüentes.

Segundo Craidy (1998 a), a Constituição Federal de 1988 é importante como um divisor de águas em relação à Educação Infantil, pois nela é afirmada a natureza educativa das creches e pré-escolas, uma vez que, em seu artigo 7º, estas instituições são colocadas como um dos deveres do Estado para com a Educação. Destaca a autora :

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm 'direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas.' (inciso XXV – art. 7/ Const. 88) (1998a:71)

Comentando como Porto Alegre viveu este processo e as mudanças em relação aos paradigmas anteriormente vigentes a respeito do atendimento à infância e à adolescência, refere González (1997):

Esta mudança, embora deva ser referida à capacidade de mobilização da sociedade, com a participação de inúmeras organizações junto ao Congresso Nacional, acaba gerando um processo de mobilização com desdobramentos posteriores, que em muito ultrapassa os limites dos participantes iniciais.(...) A ampliação foi se dando conforme houve a aproximação da atividade com a realidade local, sendo maior durante a constituinte estadual, a constituinte municipal e bastante ampliada na discussão das leis

regulamentadoras, como o ECA, as leis de criação de organismos como os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. (1997:70)

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, como veio a ser conhecido, constitui-se em uma lei federal na qual são apresentados os direitos das crianças e adolescentes, tendo função regulamentadora em relação à Constituição Federal de 1988. Craidy destaca as ligações entre o ECA, a cidadania e as instituições de atenção à infância: “O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Fed. 8.969/90) que é considerado como a lei da cidadania da criança e do adolescente, determina que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos da criança à educação. (art. 54 inciso IV)” (1998:71)

O processo de implantação do ECA, através dos diferentes meios que colaboram para este fim, é entendido como um trabalho permanente de todos aqueles que defendem uma concepção de criança como sujeito de direitos, exigindo a participação do coletivo em uma trajetória que é marcada pela atuação organizada e pelo fortalecimento de alianças e parcerias, entre diversas instâncias. (Venzon, 1997)

Desde 1989, seis anos antes que a atual LDBEN incluísse a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, o governo que assume a Prefeitura de Porto Alegre¹⁴ implementa uma política de atendimento à faixa etária de zero a seis anos que vem ao encontro das idéias lançadas na nova Constituição Federal e desdobradas no ECA, oferecendo atendimento educativo gratuito a crianças de zero a seis anos de idade, independente da instituição onde o atendimento se efetive, da classe social de origem da criança atendida ou da sua faixa etária.

Como medidas iniciais, esta administração dá prosseguimento às obras de construção das Casas da Criança e inicia negociações para que os Centros Infantis subordinados à SMSSS tenham sua manutenção e gerenciamento transferidos para a Secretaria Municipal de Educação. Tal processo subentende uma orientação no sentido de considerar que o atendimento a esta faixa etária possui de forma

¹⁴ Em 1989, assumiu a Prefeitura de Porto Alegre Olívio Dutra; em 1992, Tarso Genro; e em 1996, Raul Pont, candidatos do Partido dos Trabalhadores – PT. Nas três campanhas eleitorais, coligações sob a denominação

inquestionável uma dimensão educativa que exige suporte teórico da Pedagogia mais especificamente, além de outras ciências afins, além de demandar por profissionais devidamente habilitados para tal função. Desta forma, por isto a responsabilidade primeira das instituições de Educação Infantil de POA desloca-se das áreas da Saúde e da Assistência para a área da Educação.

Nos anos seguintes, os prédios das creches municipais já existentes passam por reformas estruturais e aqueles que seriam destinados a funcionar como Casas da Criança têm sua proposta alterada em relação aos objetivos originais quanto à manutenção e ao gerenciamento das instituições. Desde sua inauguração, estas unidades passam a subordinar-se integralmente à Secretaria Municipal de Educação - SMED integrando, juntamente com as creches municipais antes ligadas à SMSSS e com uma unidade pertencente à Fundação de Educação Social e Comunitária - FESC, um novo Programa de atendimento às crianças de zero a seis anos, totalmente gerenciado pela SMED.

O Programa Municipal de Educação Infantil¹⁵ - PMEI (Anexo A) é criado especificamente para efetivar o atendimento a crianças de zero a seis anos e nove meses, gratuito e oferecido em turno integral, reconhecendo esta criança como um sujeito com direito à educação e cuidados adequados a sua faixa etária; ao seu nível de desenvolvimento e aos seus interesses enquanto membro de uma cultura com história e interesses próprios. Tal programa situa-se, basicamente, sobre uma concepção da criança de zero a seis anos como *já aprendiz*, em processo constante de construção de conhecimentos, que se dá de forma concomitante à construção de sua cidadania.

A estrutura arquitetônica das Escolas Municipais Infantis construídas a partir do PMEI, correspondia a um modelo idealizado a partir de concepções sócio-interacionistas de aprendizagem e o quadro de recursos humanos e a proposta pedagógica buscavam adequar-se ao que existia de moderno enquanto quadro epistêmico sobre a construção das aprendizagens e do desenvolvimento infantis.

Frente Popular apoiaram o candidato majoritário: 1989 (PT - PCB); 1992 (PT - PPS - PSB - PCB); 1996 (PT - PPS - PCB).

¹⁵ Programa Municipal de Educação Infantil - PMEI, Lei Municipal 6978/1991.

Com este programa, as unidades de atendimento existentes vinculadas à SMED, bem como aquelas em processo de construção passaram a ser denominadas Escolas Municipais Infantis – EMIs. O Programa é assim apresentado pela assessoria pedagógica da SMED, responsável por sua implantação:

Escolas Infantis, é o mais novo programa de educação escolar na Secretaria Municipal de Porto Alegre. Por isso mesmo, está a exigir explicitações sobre bases teóricas ou concepções que possam embasar suas atividades e seu funcionamento. Ele é novo exatamente porque parte de um novo referencial sobre a perspectiva do atendimento das crianças entre 0 e 6 anos e nove meses, numa instituição fora do ambiente de sua família. Este referencial abarca a originalidade de um quadro epistêmico construtivista. As duas palavras “escolas” e “infantis” apontam para um conjunto de necessidades definidoras. Isto é, neste conjunto devem estar, em primeiro lugar, idéias sobre escola e idéias sobre infância. (GROSSI, 1992:39)

Em 1993, dois anos após a implantação do PMEI, a SMED consolidava o atendimento à criança de zero a seis anos através dos Jardins de Praça, das classes de pré-escola junto às Escolas Regulares, de turmas desta faixa etária junto a Escolas Municipais de Educação Especial, e das EMIs mas, frente à demanda por vagas para esta faixa etária na cidade, este atendimento ainda mostrava-se insuficiente.

A realidade social do município, onde a demanda por atendimento é superior à capacidade da rede pública estadual e municipal e onde parte das iniciativas de organização comunitária mantinham, de forma precária, creches e centros de cuidados infantis, fez com que a Prefeitura de Porto Alegre assumisse um novo compromisso social, com o objetivo de ampliar suas ações junto a esta faixa etária da Educação Infantil, reconhecendo as responsabilidades dos municípios na área.

Na década de 90, diversos motivos impossibilitaram a ampliação numérica das EMIs, além daquelas já apontadas no PMEI. Institucionalmente estavam sendo priorizadas a conclusão das unidades já previstas no Projeto inicial e a reforma daquelas instituições originárias da SMSSS cujos prédios demandavam substituição das redes elétrica e hidráulica, além de algumas reformas estruturais com o fim de re-adequar prédios que possuíam gabinete médico e odontológico, mas apresentavam áreas de circulação restritas, salas de aula com problemas de aeração,

poucos brinquedos no pátio e, em certos casos não dispunham de área de lazer coberta.

É preciso referir, também, que desde 1989, a destinação de recursos públicos para as obras na cidade passa pela via do Orçamento Participativo.¹⁶ Neste processo em que as comunidades definem regionalmente suas prioridades, a Educação tem permanecido em posições entre o 3º e o 6º lugar, sem a priorização da construção de escolas infantis, impossibilitando, assim, a alocação de recursos financeiros necessários à construção e manutenção de escolas dentro dos moldes originais do PMEI.

Frente a esta situação e face ao fechamento da Legião Brasileira de Assistência – LBA, que repassava recursos para a manutenção de algumas creches comunitárias da cidade, é criado um convênio entre a SMED e 40 creches comunitárias que já se encontravam em funcionamento na cidade. Tal convênio atende à demanda de movimentos populares organizados, reconhecida pelo governo municipal como legítima potencializando ações de iniciativa das próprias comunidades, mantendo e qualificando atendimento já oferecido e aprimorando relações de parceria entre a sociedade civil e o poder público.

Venzon (1997), descrevendo a importância histórica deste momento para o trabalho de consolidação do ECA em Porto Alegre, destaca o quanto a união de interesses, de diferentes grupos dos movimentos populares pode, organizando-se em torno de objetivos comuns, resultar em benefícios para todos e em fortalecimento do poder de atuação das comunidades. Explica ela:

Como exemplo do que afirmamos temos a relatar a mobilização das Entidades Pró-Creche, que resultou em convênio das creches comunitárias com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre – PMPA. Em meados de 1993 tem início na Microrregião 5 do Conselho Tutelar (Cruzeiro – Glória – Cristal) o Movimento Pró-Creche, lutando para evitar o fechamento das creches comunitárias, criadas pela LBA e que enfrentavam dificuldades de manutenção pela falta total de recebimento de recursos do órgão federal. O Movimento espalhou-se por toda a cidade e foi apoiado pelo Fórum e pelo Conselho Municipal, dando origem ao recebimento de recursos do Orçamento Municipal através do Convênio, efetuado inicialmente com 40 entidades e atingindo, em 1997, 80 creches. (1997: 59)

¹⁶ Orçamento Participativo – OP – é o nome dado ao processo através do qual, desde 1989, a população de Porto Alegre vem definindo através de delegados regionais por ela indicados, as prioridades para o investimento dos recursos públicos da cidade. Enquanto projeto da Administração Popular, de Porto Alegre, esta proposta busca a co-autoria da população na destinação destes recursos, através do exercício da gestão democrática, da participação e da construção coletiva da cidadania.

Tal convênio inclui, por parte da Prefeitura, um repasse mensal de verbas à instituição para fins de manutenção e pagamento de pessoal, proporcional ao número de crianças atendidas; assessoria pedagógica sistemática na instituição por assessoras da Secretaria Municipal de Educação; encontros de formação locais e regionalizados; e uma assessoria à entidade para a prestação de contas.¹⁷

O repasse de verbas da PMPA para as creches conveniadas apresenta valores diferenciados de acordo com o número de crianças atendidas em cada instituição, havendo um diferencial para as creches que têm Berçário (*plus* Berçário), considerado o atendimento a um número mínimo de 08 crianças por turma. Este diferencial vem sendo pago desde julho de 1999, como forma de reconhecimento ao custo extra que representam os Berçários, bem como para estimular o atendimento a esta faixa etária que vem apresentando uma demanda significativa nos últimos anos. Existe, ainda, um *plus* Berçário especial, destinado às instituições com turmas de Berçário com mais de 16 crianças. Além do valor convencional do repasse e dos valores do *plus* Berçário e do *plus* Berçário especial, a SMED realizou em dezembro de 1999 um repasse extra a título de abono para ser utilizado pelas instituições de acordo com suas necessidades e plano individual de investimento. A aplicação da verba do repasse é acompanhada mensalmente pela Assessoria de Prestação de Contas da Programação Educacional/SMED, devendo ser investida no Plano de Reordenamento de cada instituição realizado junto com a SMED e o CMDCA. As verbas referentes ao *plus* Berçário também foram aplicadas de acordo com plano de necessidades de cada instituição para que seu Berçário se adequasse às condições exigidas pela Portaria 01/90 da SSMA do Estado do Rio Grande do Sul, legislação específica para esta modalidade de atendimento em vigor. Os principais valores dos repasses mensais do convênio com as creches estão apresentados nas tabelas abaixo. A partir destes valores básicos, derivam outros conforme o número de turmas de Berçário da instituição e do número de crianças em cada turma de Berçário.

¹⁷ Através do fóruns regionais do Orçamento Participativo - OP, as comunidades vêm indicado anualmente quais as creches de sua região que desejam incluir no convênio. Estas creches são visitadas por uma comissão com representantes da SMED, CMDCA e delegados do OP para a indicação final das novas conveniadas. Desde 1997, têm sido incluídas neste convênio, anualmente, 10 novas creches.

VALORES DO REPASSE MENSAL ÀS CRECHES CONVENIADAS¹⁸

Nº de crianças	Valor do repasse em R\$	Abono em R\$ (dez/99)
40	2.019,59	707,40
60	2.726,45	1.061,10
80	3.433,31	1.414,80

VALORES DO PLUS BERÇÁRIO

Número de turmas de Berçário	Plus Berçário normal em R\$
1 turma	150,00
2 turmas	300,00
3 turmas	450,00

O trabalho da Secretaria Municipal de Educação vem transcorrendo, desde a criação deste Convênio, de forma a consolidar a implementação de sua proposta pedagógica para a Educação Infantil tanto nas instituições de responsabilidade integral do poder público, quanto naquelas creches incluídas no referido convênio, através da proposta de formação permanente de profissionais da Educação Infantil desenvolvida pela assessoria. Este encaminhamento reconhece igual *status* de atendimento para diferentes infâncias, qualificando conjuntamente a formação de educadoras legalmente habilitadas e de educadoras leigas.

Desencadeado a partir de março de 1995, todas as instituições da Rede Municipal de Ensino participaram do Congresso Constituinte das Escolas Municipais. Nele, os/as delegados/as indicados pelas diferentes unidades das diversas tipologias de ensino definiram em conjunto, a partir das discussões

¹⁸ Os valores aqui informados foram obtidos no mês de dezembro de 1999, junto à assessoria do setor de Programação Educacional - PROED/SMED.

realizadas previamente em cada unidade de ensino por subgrupos temáticos, os princípios norteadores para a elaboração dos Regimentos Escolares das instituições. Partem deste fórum as diretrizes maiores quanto aos eixos do trabalho escolar em toda a RME. Foram definidos ao todo 94 princípios subdivididos nos seguintes eixos: Currículo; Gestão Democrática; Avaliação; e Princípios de Convivência. Com o objetivo de construir princípios comuns que orientassem e qualificassem o trabalho desenvolvido na RME, este Congresso é apontado pela assessoria como um balizador das ações educativo-pedagógicas das diferentes unidades de ensino. Através da assessoria pedagógica da SMED oferecida às creches conveniadas, estes princípios são levados como subsídio às discussões que se realizam nos espaços de formação continuada das educadoras de creche.

Em 1997, atendendo aos preceitos da LDBEN 9394/96, é criado na SMED o Nível de Educação Infantil, ligado à Coordenação Pedagógica daquela Secretaria, núcleo responsável pela assessoria e pelas ações de formação continuada de dirigentes, coordenadoras e educadoras tanto da rede direta quanto da conveniada.

Em 1998, respeitando e adequando-se às definições do Congresso Constituinte é editada a versão revisada da **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Porto Alegre**. A revisão em tal documento é apresentada como fruto de reflexão constante sobre a prática educativa e resultado de uma construção coletiva junto às profissionais da Educação Infantil de todas as instituições assessoradas, constituindo-se em documento orientador das ações de atenção à infância tanto para as instituições municipais, quanto para aquelas pertencentes à rede conveniada.

Devido aos diversos momentos e instâncias do processo de reconstrução da versão original da Proposta que envolveu discussões sobre a teoria e a prática em todas as unidades de ensino envolvidas, este trabalho é assim apresentado:

Desde o início da década de 90, esta 'colcha de retalhos' vem sendo tecida por muitas mãos, a partir de inúmeras interações que aconteceram entre crianças e adultos, nas diferentes instituições de Educação Infantil. Novas concepções e práticas foram sendo incorporadas neste tecido, na medida em que compartilhamos dúvidas, socializamos experiências e registramos nossas reflexões. (CADERNOS PEDAGÓGICOS n. 15, 1999:7)

A retomada de alguns aspectos das ações de atenção à infância no mundo, no Brasil e, especificamente, aquelas de iniciativa da rede pública municipal de Porto Alegre, procurou apresentar certos movimentos que marcaram mudanças nas concepções de infância que orientavam e orientam tais ações.

Tal retrospectiva histórica possibilitou evidenciar pelo menos dois níveis em que houve mudanças em relação à visão cultural brasileira sobre as crianças pequenas: um que poderia ser chamado “sócio-legal” que passou a assegurar certos direitos sociais às crianças e outro, o “educacional-pedagógico”, que passou a considerar toda criança desde sempre, aprendiz e a definir a função social das instituições de Educação Infantil, os currículos escolares das mesmas e os currículos e programas de formação e capacitação de profissionais. As mudanças do primeiro grupo evidenciam-se através dos diferentes mecanismos criados para garantir princípios e garantias legais de cidadania às crianças. Processos paralelos, o segundo grupo de mudanças explicita-se de forma mais evidente nos meios educacionais amparando-se, também, em bases legais para sua institucionalização, no caso, a legislação educacional.

Do ponto de vista do direito civil, as crianças deixaram de ser sujeitos de tutela para serem alçadas à condição de cidadãos. Trata-se aqui de *cidadania já*, e não amanhã; de reconhecer que uma criança não tem que ser preparada para usufruir de uma cidadania no futuro, como adulto, projetando para mais tarde uma vida digna; mas, sim, que para a criança, poder *viver adequadamente* seu período de infância é, em si, um exercício de cidadania. O paradigma da criança como sujeito de direitos consubstanciado em lei, especificamente, na Constituição Federal de 88 e no Estatuto da Criança e do Adolescente é emblemático em relação a estes dois aspectos.

Neste processo histórico, as crianças menores de sete anos foram sendo afastadas da caracterização que as colocava no lugar de irracionais, de seres naturais, ou de não aprendizes, e foram consolidando-se na posição de *aprendizes já*. Condição inicialmente reconhecida apenas em relação às crianças de quatro a seis anos, tal entendimento vem instituindo-se, também, paulatinamente, em relação às

crianças de zero a três anos. Da mesma forma, a creche, de aparelho social destinado às necessidades da mãe trabalhadora, passa à equipamento da Educação, direito agora estendido à criança de zero a três anos.

As EMIs, instituições municipais onde realizou-se a coleta de dados aqui trazida, caracterizam-se como referência nacional entre os espaços de caráter precipuamente pedagógico destinados à faixa etária da Educação Infantil. Tratam-se de instituições que fundamentam seu trabalho sobre as possibilidades infantis, procurando proporcionar as condições necessárias para que o cotidiano das escolas corresponda às necessidades e potencialidades das crianças que as freqüentam.

Além dos aspectos especificamente pedagógicos, outros mais amplos da inserção social das crianças pequenas enquanto cidadãos são, também, entendidos como prioridade nas EMIs, como aponta a Proposta da SMED:

A instituição de Educação Infantil, juntamente com as famílias, auxilia a criança em seu processo de desenvolvimento social, moral e ético. É um espaço fundamental para a construção de novos conhecimentos, a interação com os outros, a realização de experiências, a elaboração de hipóteses, a busca de respostas, bem como o desenvolvimento da cooperação. (CADERNOS PEDAGÓGICOS n. 15, 1999:30)

Porto Alegre tem se destacado no âmbito da Educação em função das diferentes experiências realizadas buscando a ampliação e/ou a qualificação do sistema educacional de competência do Município, nos diversos níveis de ensino. Algumas destas iniciativas têm sido reconhecidas internacionalmente e registradas pela imprensa.

Além do âmbito específico da educação formal, a capital gaúcha vem destacando-se, também, entre as cidades que priorizam ações educativas voltadas à qualidade de vida de seus habitantes. Em outubro de 1999, Porto Alegre sediou o I Encontro Brasileiro de Cidades Educadoras que tinha, entre outros objetivos, a criação de uma Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Os critérios para que uma cidade seja considerada educadora foram definidos na Carta das Cidades Educadoras, aprovada em 1990 no I Congresso Internacional e contemplam a implementação de projetos que envolvam governo e população em atividades

destinadas a qualificar a cidadania, como é o caso do Convênio com as Creches Comunitárias.

Ainda que as iniciativas inovadoras da SMED sejam reconhecidas em todos os níveis de ensino nos quais esta mantém espaços educativos sob sua responsabilidade, foram aqui destacadas referências específicas à Educação Infantil. Destaca-se, abaixo, uma das iniciativas do governo municipal de Porto Alegre na área:

Porto Alegre tem se firmado como referência no trato com a criança, tanto em nível nacional quanto em nível internacional. Dia 24 de agosto, em Brasília, a prefeitura recebeu o prêmio Prefeito Criança 1999, pelos 25 projetos para crianças e adolescentes desenvolvidos na capital gaúcha. (UMA CIDADE COM CHEIRO DE EDUCAÇÃO, Jornal Extra-classe, set/99:17)

Esta premiação foi atribuída pela Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, que elegeu cinco destaques nacionais entre as mais de cinco mil cidades brasileiras. A capital gaúcha foi uma das premiadas no ano de 1999 pela priorização de ações dirigidas à infância e à adolescência. A otimização na utilização dos espaços da RME e expansão da rede de Educação Infantil através do convênio com as creches comunitárias estão entre as políticas municipais em destaque.¹⁹

Conforme aqui trazido, Porto Alegre, no cenário nacional, é um dos municípios pioneiros na criação e implementação de leis relativas ao reconhecimento da criança de zero a seis anos como sujeito de direitos. Os Conselhos Tutelares, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – CMDCA, e o Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente são exemplos de instâncias que já vêm desenvolvendo, há alguns anos, ações para a efetivação do novo paradigma de infância analisado neste trabalho.²⁰

Nesta breve trajetória, destacaram-se alguns movimentos do governo municipal de POA em relação à Educação Infantil. Por força das determinações da atual LDBEN, outras ações estão sendo encaminhadas em relação aos espaços

¹⁹ O Programa de Convênio com as Creches Comunitárias de POA recebeu, ainda os seguintes prêmios: "Prêmio Programa Gestão Pública e Cidadania 1998", iniciativa da Fundação Getúlio Vargas e Fundação FORD; e o "Prêmio Educação RS 1999", do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – SINPRO.

educativos de caráter privado que atendem exclusivamente à faixa etária da Educação Infantil.

Porto Alegre, como outros municípios que optaram pela criação de seus Sistemas Municipais de Educação, desencadeou em 1999 uma série de ações visando o cumprimento da Lei maior da Educação Nacional relativas ao credenciamento e autorização de funcionamento destas instituições.

A LDBEN, em seus artigos 11 e 18, orienta no sentido da criação dos Sistemas Municipais de Ensino - SME, estrutura que assume a responsabilidade de cadastramento, autorização, acompanhamento, supervisão e fiscalização em relação a todas as instituições de Educação Infantil existentes no seu âmbito de ação.

No caso de Porto Alegre, em 1998, é aprovada a Lei 8198/98 que cria o Sistema Municipal de Ensino, instância junto a qual todas as instituições que oferecem atendimento à faixa etária de zero a seis anos, independente da função prioritária que refiram exercer, deverão integrar-se, dando cumprimento ao artigo 89 da atual LDBEN. Após este cadastramento inicial orientado através da Resolução 01/99 do Conselho Municipal de Educação - CME, a lei do SME em seu artigo 8º, repartindo as competências entre o órgão administrador - SMED e o normatizador - CME, determina que a SMED encaminhe o pedido de autorização de funcionamento ao CME, órgão responsável pela elaboração das normas de funcionamento para a Educação Infantil.

Em 1999, esta normatização encontrava-se em fase de estudos pelo CME, ao mesmo tempo em que foi desencadeada o desenvolvimento de uma pesquisa da realidade do município no que tange às características e condições do atendimento que vem sendo prestado no município dentro desta área, bem como à formação das educadoras, a partir de ação conjunta entre SMED e Conselho.

Reconhecendo a necessidade e a importância dos serviços prestados à população de Porto Alegre pelas instituições privadas que vêm atuando junto à faixa etária em questão, tal pesquisa organizou-se dentro de uma perspectiva incluída a partir da criação do *Fórum de Discussão para a Regulamentação da Educação*

²⁰ Como medidas implementadoras do ECA em POA temos: a instalação do CMDCA, em março de 1991; a criação do Fórum acima referido que deriva da Lei municipal 6787/91; e os Conselhos Tutelares (em número de 8) que tiveram sua primeira eleição em maio de 1992.

Infantil de Porto Alegre, envolvendo entidades municipais representativas da área. A partir do resultado da referida pesquisa será encaminhada a normatização do CME, para que considerando a realidade do município tal norma seja adequada ao momento vivido pela cidade em relação a esta etapa de atendimento, ao mesmo tempo em que possa apontar para uma qualificação substancial deste atendimento, conforme define a LDBEN 9394/96.²¹

Até o período de finalização desta dissertação, final do ano de 1999, as instituições de Educação Infantil de Porto Alegre, no aguardo da normatização do CME vêm considerando as seguintes orientações específicas para balizar seu funcionamento:

➤ **Portaria 01/90 da Secretaria da Saúde e do Meio Ambiente do Estado**

Estabelece exigências mínimas para construção, instalação e funcionamento de Creches, Maternais e Jardins de Infância.

➤ **Resolução 161/82 do Conselho Estadual de Educação**

Fixa normas para autorização de funcionamento de Escolas Maternais, Jardins de Infância e classes destinadas à Educação pré-escolar.

Estabelece diretrizes para programas especiais de Educação pré escolar.

➤ **Resolução 179/85 do Conselho Estadual de Educação**

Faz alterações à Resolução 161/82.

➤ **Resolução 211/93 do Conselho Estadual de Educação**

Faz alterações à Resolução 161/82

Existe, ainda, a Resolução n. 246/99 do CEED/RS que normatiza o atendimento a crianças de zero a seis anos nos estabelecimentos educacionais do Sistema Estadual de Ensino.

²¹ As informações referentes a estas ações foram obtidas junto à assessoria do Setor de Aspectos Legais da SMED; e ao CME/POA na figura de sua presidente, a professora Maria Otília Suzin.

É importante, ainda, destacar aqui as dificuldades que vem sendo enfrentadas pelos municípios para garantir e ampliar o atendimento à faixa etária da Educação Infantil. Porto Alegre também tem enfrentado esta situação, buscando diferentes alternativas para a expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos na capital.

O atendimento a esta faixa etária na capital não contempla a demanda existente²² e segundo dados da SMED, as dificuldades para destinação de recursos municipais para a Educação Infantil foram, ainda, ampliadas com a criação da lei federal que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, implantada no Rio Grande do Sul desde 1998:

Com a criação deste Fundo, a União interfere diretamente nas administrações Estaduais e Municipais, retendo no Fundo parte de seus recursos provenientes de impostos e transferências²³, redistribuindo-os entre o Estado e seus municípios e indicando onde os mesmos deverão ser investidos. Assim, a União implementa uma política sem recursos próprios, passando a ter função meramente distributiva e normativa dos recursos alheios. Em outras palavras, com a criação do FUNDEF, a União retira-se da responsabilidade de custear o ensino fundamental, promovendo um processo de redistribuição de obrigações, sem o aporte de novos recursos, não contribuindo para expansão e qualificação da educação básica. (II Congresso Municipal de Educação – Teses, 1999:12)

As discussões realizadas no II Congresso Municipal de Educação abordaram os desdobramentos desta política que teriam acarretado no ano de 1998, a retenção de R\$ 9.490.566,25 dos recursos da área da Educação em Porto Alegre. Segundo a SMED, este valor refere-se ao cálculo de distribuição de recursos que não considera os alunos da Educação Infantil, Especial, Supletivo e Ensino Médio, e “Além disto, o custo mínimo por aluno, apontado no Projeto da União, e de R\$ 315,00 por ano, consideravelmente inferior à média aplicada no Estado do Rio Grande do Sul (R\$ 549,00) e ao custo aluno da RME de Porto Alegre (R\$ 1390,00).” (II Congresso Municipal de Educação – Teses, 1999:12)

Existem algumas alternativas apontadas pelo município para a ampliação direta e indireta da rede de atendimento à Educação Infantil que vêm sendo

²² Reportagem do Jornal Zero Hora - ZH, sob o título “Faltam Creches Públicas”, aponta que no Rio Grande do Sul “(...) as creches e pré-escolas são insuficientes para atender a população de baixa renda. Apenas em Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Educação calcula que 20 mil crianças aguardam por vagas em creches e pré-escolas. Somente 13 mil são atendidas.” (ZH, 28 de novembro de 1999: 58-59)

²³ O Fundo retém 15% dos seguintes impostos: ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços); IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados); FPE (Fundo de Participação dos Estados) e FPM (Fundo de Participação dos Municípios). (nota do autor)

discutidas entre SMED e outros órgãos preocupados com a garantia dos direitos da criança, entre eles, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação. São algumas delas:

- ❑ Ampliação do número de vagas na RME através de turmas de Jardim nível "A" nas Escolas de Ensino Fundamental;
- ❑ Otimização do número de vagas existentes na RME através do preenchimento ágil de vagas disponibilizadas;
- ❑ Qualificação da estrutura de atendimento das creches já conveniadas;
- ❑ Manutenção e ampliação anual do convênio com as Creches Comunitárias;
- ❑ Parcerias com instituições privadas e Organizações Não Governamentais – ONGs com vistas à construção de Creches Comunitárias.

Interrompida no ano de 1999, esta retomada das ações voltadas ao atendimento à infância de zero a seis anos procurou situá-las desde uma realidade mais distante espaço e temporalmente, até aquela mais próxima e recente, a Educação Infantil oferecida em Porto Alegre e, dentro desta, especificamente aquela que envolve crianças freqüentadoras de instituições mantidas pelo poder público municipal ou a ele conveniadas.

Tal trajetória apontou algumas mudanças e algumas continuidades nas formas de atendimento à infância ao longo da história; e apresentou fatos da realidade de Porto Alegre neste particular, buscando situar historicamente, dentro das ações desenvolvidas na cidade, o surgimento das EMIs, instituições que, como qualquer fato social, inserem-se dentro de um contexto sócio-histórico e político específico.

Na seção seguinte, será realizada uma apresentação mais detalhada destas instituições nas quais foram entrevistadas/os as/os educadoras/es cujas reflexões sobre seu próprio trabalho como profissionais *da* Educação Infantil Municipal acima descrita constituem o corpo de dados da presente dissertação.

1.3 As Escolas Municipais Infantis de POA

Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre efetiva sua atuação direta no nível da Educação Básica, nas seguintes etapas: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, através de instituições de caráter regular e de outros espaços educativos adequados em modalidades de ensino que visam contemplar especificidades de grupos de alunos e alunas, a saber: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Meninos e Meninas de Rua; e o Movimento de Alfabetização – MOVA. Os atendimentos oferecidos pela RME nas diferentes etapas e modalidades de ensino vêm apresentando crescimento nas duas últimas décadas, seja em termos de número de instituições ou do número de matrículas/ano, conforme apontam as tabelas apresentadas em anexo no Boletim Informativo fornecido pela Equipe de Pesquisas Educacionais da Assessoria de Planejamento da SMED (Anexo C).

A expansão do atendimento da Educação Infantil vem se dando de forma regular, prioritariamente vinculada às demandas apresentadas pela cidade através do Orçamento Participativo. Entre os anos de 1991 e 1999, houve uma expansão significativa no número de crianças atendidas através da conclusão das obras de algumas Escolas Infantis, da reforma de outras e da inclusão anual das dez novas creches que ingressam no convênio com a SMED.

Já o atendimento que se realiza através das turmas de Jardim de Escolas de Ensino Fundamental vem perdendo expressão quantitativa, tendo em vista a implantação da Proposta por Ciclos de Formação no Ensino Fundamental. Por esta nova organização, as escolas de ensino fundamental deixam de ser seriadas e organizam-se em Ciclos de Formação.²⁴ Nas escolas municipais cicladas, os alunos

²⁴ A Proposta de Organização Curricular a partir de Ciclos de Formação, "Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã", vem sendo implementada nas Escolas de Ensino Fundamental da RME, de forma gradativa, desde 1995, devendo estender-se a todas as unidades de ensino deste nível até o ano 2000. Nesta proposta, o ensino fundamental é dividido em três ciclos de formação, compostos de três anos cada um. Em função da adequação do trabalho na lógica dos ciclos às necessidades, interesses e potencialidades das crianças e adolescentes, "(...) a escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção do educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo." (CADERNOS PEDAGÓGICOS n. 9, 1996b:54). Para a enturmação das crianças em cada ano/ciclo, é considerada a idade; a escolaridade anterior e as aprendizagens

que freqüentariam as turmas de Jardim nas escolas seriadas incluem-se no primeiro ano do primeiro ciclo, correspondente à faixa etária de 5 anos e 9 meses a 6 anos e 9 meses. As crianças continuam sendo atendidas nas mesmas escolas mas passam, então, para os fins estatísticos expressos no Anexo C, a ser computadas dentro do Ensino Fundamental.

Atualmente, a RME oportuniza o atendimento à faixa etária de zero a seis anos e nove meses – Educação Infantil – em quatro diferentes espaços educativos:

- Escolas Municipais Infantis - EMIs, unidades com atendimento exclusivo à faixa etária de 0 a 6 anos com funcionamento de doze horas por dia, das 7h às 19h. Nestas instituições, as turmas são subdivididas de acordo com a faixa etária.²⁵ Para a matrícula das crianças em cada grupo etário, é considerada a idade da criança em março do ano corrente, conforme organização abaixo apresentada:

NÍVEL	IDADES EM MARÇO
<i>Berçário I</i>	0 a 1 ano e 2 m
<i>Berçário II</i>	1 ano 3m a 2 anos e 5m
<i>Maternal I</i>	2 anos 6m a 3 anos 8m
<i>Maternal II</i>	3 anos 9m a 4 anos 8m
<i>Jardim Nível A</i>	4 anos 9m a 5 anos 8m
<i>Jardim Nível B</i>	5 anos 9m a 6 anos 8m

individuais. No caso de ser apresentada defasagem entre a idade e a escolaridade e/ou nível de aprendizagem, as crianças e adolescentes são enturmados/os em Turmas de Progressão, consideradas para tal suas idades, escolaridade e aprendizagens. Nestas turmas, o objetivo é a aceleração dos estudos com vistas a reintegrar o/a aluno/a no ano ciclo adequado.

²⁵ Esta divisão das crianças em grupos por faixa etária é organizada em função das características mais gerais de cada grupo etário, incluindo a previsão de saída das crianças das EMIs para ingresso no 1º ano do 1º ciclo nas escolas municipais cicladas de Ensino Fundamental aos cinco anos e nove meses ou na 1ª série do Ensino Fundamental nas escolas seriadas aos seis anos e nove meses. A subdivisão nos níveis é, também, subordinada

- Classes de pré-escola que funcionam junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental de organização seriada, atendendo crianças de 4 a 6 anos em regime de meio período, subdivididas em turmas de Jardim nível A e nível B e atendidas, exclusivamente, por uma professora;

- Classes de 1º ano do I ciclo que funcionam junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental com organização do ensino por Ciclos de Formação, atendendo crianças de 5 anos e 9 meses a 6 anos e nove meses, em regime de meio período, e atendidas, por uma professora regente da turma e uma professora itinerante;

- Unidades chamadas “Jardins de Praça” localizadas em praças públicas da cidade, atendendo crianças de 4 a 6 anos em regime de meio período, subdivididas em turmas de Nível A e Nível B, atendidas também, exclusivamente, por uma professora.

Além destas unidades de ensino mantidas totalmente pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre - PMPA, existe uma tipologia de atendimento conveniada mantida, parcialmente, por verba municipal que são as:

- Creches Conveniadas: creches comunitárias ou filantrópicas da cidade, indicadas por suas regiões através do Orçamento Participativo para a assinatura de um convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMED. Os itens para este processo de triagem são discutidos entre representantes das comunidades, da SMED e do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente - CMDCA.

ao número de salas de cada escola. Em escolas com apenas três salas de aula, costumam ser agrupados B1 e B2 (Berçários); M1 e M2 (Maternais); e JA e JB (Jardins).

Nestas cinco modalidades de atendimento, a PMPA atende hoje um número superior a doze mil crianças de 0 a 6 anos e nove meses, cinco mil na rede direta e sete mil através do convênio com as creches, conforme distribuição no quadro abaixo:

Número de unidades e crianças atendidas por tipo de instituição de Educação Infantil sob responsabilidade do poder público municipal: Porto Alegre, 1999.

Tipo de Instituição	Escola Infantil	Jardim de Praça	Turmas em Escola de Ensino Fundamental (seriada ou ciclada)	Escolas de Educação Especial	Creches Conveniadas	Total
Número de unidades	33	07	42	4	110	196
Total de crianças	3935	573	451	28	7156	12143

Fonte: Equipe de Pesquisa e Informações Educacionais - Assessoria de Planejamento/SMED; POA, março de 1999.

As EMIs, unidades onde se realizou este estudo e que, por este fim, interessa sejam aqui melhor descritas, são escolas com funcionamento em turno integral de 12 (doze) horas/dia, abertas durante 11(onze) meses por ano, cujo objetivo é oferecer cuidado e educação a filhas e filhos de famílias das classes populares residentes, em sua maioria, em bairros periféricos de POA onde estas escolas estejam inseridas, e que estejam dentro da faixa etária de zero a seis anos e nove meses.

Entre os objetivos da nova instituição criada pelo PMEI, é destacada na Proposta da mantenedora a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico junto à faixa etária atendida:

Este programa propõe uma instituição educativa que passe a priorizar a função pedagógica, sem desconsiderar o cuidado e a assistência, na medida em que atende crianças pequenas em turno integral. (Proposta Pedagógica para Educação Infantil no Município de Porto Alegre, 1996:13 – versão preliminar)

Em 1992, buscando o reconhecimento legal de que o atendimento às crianças de zero a dois anos é de responsabilidade normativa do órgão responsável pela Educação, a SMED enviou consulta à Comissão de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - CEE/RS, órgão competente para legislar sobre as questões da então chamada Educação Pré-escolar. A referida consulta buscava o reconhecimento da designação “Escola Municipal de Educação Infantil” e do trabalho pedagógico desenvolvido nestas instituições em relação, não só às crianças de três a seis anos, mas também em relação àquelas de zero a dois anos, os mais novos sujeitos de estudo da Pedagogia, bem como a integração das EMIs como um todo ao Sistema Estadual de Ensino.

A resposta do CEE/RS, oficializada em 1995 através do Parecer 543/95 (Anexo B), considerando toda a legislação vigente para a etapa da Educação Infantil, pondera a impossibilidade do reconhecimento por aquele órgão do trabalho desenvolvido junto às crianças de zero a dois anos, tendo em vista que a legislação educacional então em vigor não orientava a normatização do atendimento oferecido em Berçários e que a responsabilidade do CEE/RS restringia-se, no caso da Educação Infantil, à faixa etária correspondente às escolas maternas e jardins de infância (3 a 6 anos). Assim responde o referido Parecer:

É indiscutível o destaque emprestado pela última Constituição do país ao atendimento não só na pré-escola, mas, também, na creche. Os artigos 7º, inciso XXV, 208, inciso IV, e 227, § 1º, em especial inciso I, que tratam da matéria, são prova disso. A Constituição Estadual de 1989, nos artigos 199, inciso III, 215 (caput) e 260, inciso I, repete os posicionamentos da Constituição Federal referentes ao assunto. Entretanto, a mesma Constituição do Estado, em seu artigo 206, inclui apenas as instituições de educação pré-escolar como integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Cumpre lembrar que a Lei federal nº 5692/71, com a redação dada pela Lei federal 7.044, de 18

de outubro de 1982, está em plena vigência, ficando a competência deste Conselho limitada ao texto legal. (CEE/RS, 1995)

Eis aqui outro fato expressivo no sentido de evidenciar a trajetória construtiva do reconhecimento da infância de zero a dois anos como em direção à razão e às possibilidades de aprendizagem. Em 1995, o CEE/RS não sentiu-se legalmente amparado para a regulamentação das EMIs como espaços educativos para crianças em idade de Berçário.

De acordo com o PMEI, todas as EMIs devem contemplar em seu quadro funcional uma equipe diretiva composta por diretora e vice-diretora, responsáveis pela coordenação pedagógica e administrativa de cada unidade; professoras concursadas para assumirem, junto a cada grupo etário, a responsabilidade pela coordenação do trabalho pedagógico, de forma integrada com as monitoras e estagiárias; um assistente administrativo; uma técnica em nutrição e dietética; uma cozinheira; auxiliares de cozinha e auxiliares de serviços gerais. O total do corpo de funcionários de cada instituição é definido em acordo com o número de crianças atendidas, sua faixa etária e a possibilidade de haver ou não crianças com necessidades educativas especiais em processo de integração na escola.²⁶ A partir de 1991, as instituições que pertenciam à SMSSS e à FESC passaram a contar com o mesmo quadro de recursos humanos previsto no PMEI para as EMIs.

Atualmente, o funcionamento destas instituições orienta-se de acordo com um Regimento Escolar e de uma Proposta Pedagógica próprios de cada unidade, elaborados em conjunto com as comunidades escolares, respeitando a legislação educacional vigente no país; as diretrizes comuns definidas pela mantenedora; e contemplando as peculiaridades de cada unidade escolar.

²⁶ Por contar com um número pequeno de Escolas Especiais para atendimento exclusivo de portadores de necessidades educativas especiais – PNEEs – em relação à demanda; bem como por defender a concepção de que, em certos casos, a inserção destas crianças em grupos adequados dentro das instituições de ensino regular possibilita avanços e aprendizagens significativos para ambos, a SMED vem desenvolvendo nos últimos anos políticas de integração dos PNEEs, tanto daqueles oriundos de uma Escola Municipal Especial, quanto daqueles sem experiência escolar. Para tanto, no caso das EMIs, são realizadas avaliações especializadas das crianças em processo de integração; acompanhamento deste processo de integração; formação em serviço e assessoria permanente às professoras e monitoras da EMI que recebe a criança; além da complementação do quadro de Recursos Humanos na turma onde a criança é inserida, com uma estagiária de curso de Pedagogia com ênfase em Educação Especial.

As direções das Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre são eleitas através do voto direto de pais, professoras e funcionárias²⁷. O Conselho Escolar é o órgão máximo de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador em cada unidade, e seus membros são eleitos pelos pares em cada segmento, a cada biênio, através de eleições diretas. Fazem parte do Conselho Escolar das EMIs a diretora como membro nato, representantes das professoras, das funcionárias e dos pais dos alunos. O número de representantes de cada segmento varia em cada Conselho de Escola, em função do número de alunos/as de cada unidade escolar.²⁸

Dentro de uma perspectiva de que as crianças aprendem sempre, e não apenas a partir dos sete anos como propunha o princípio grego sobre uma *idade da razão*, estas instituições foram denominadas Escolas Infantis, na busca de amalgamar de forma fecunda “brinquedo e estudo”; “jogo e trabalho”; “faz-de-conta e realidade”. (Grossi, 1992)

Em justificativa à criação deste Programa, é assim colocada a função social destas instituições:

Ela não é só uma saída para as carências econômicas da família, que exige o trabalho remunerado da mãe fora de casa. Ela pode e deve ser mais um recurso de formação e estruturação adequada da criança e, neste sentido, ela é escola verdadeira, com tarefa definida, contribuindo positivamente no crescimento feliz da meninada. Ela tem que ser levada tão a sério como qualquer outro nível de escolaridade. (Grossi, 1992: 43)

Entre os projetos já desenvolvidos nacionalmente, dentro da nova concepção de infância e adequados às exigências de formação dos profissionais de acordo com a atual LDBEN, o PMEI criado em 1991, pode ser apontado como um dos pioneiros. A matriz teórica que dá sustentação ao texto deste projeto é norteadada pela concepção de criança de zero a seis anos como aprendiz e construtora de seu próprio conhecimento. A presença, já indicada no quadro de recursos humanos

²⁷ A legislação referente à Eleição Direta para Diretores na RME é a Lei Municipal nº 7365/93, regulamentada pelo Decreto Municipal nº 11.295/93 e pelo Decreto Municipal 12.116/98.

²⁸ A legislação que define a criação dos Conselhos Escolares na RME é a Lei Complementar 292/93, regulamentada pelo Decreto Municipal 10725/93.

destas instituições, de uma professora coordenando a equipe que atende as crianças de zero a dois anos poderia ser considerada exemplar neste sentido.

A criação e a trajetória de implementação da Proposta Pedagógica da SMED para a Educação Infantil de Porto Alegre vem sendo divulgada e reconhecida em diversos encontros de Educação ocorridos no país.²⁹

Em nível internacional, diferentes trabalhos desenvolvidos pelas equipes das EMIs, bem como pela assessoria da SMED também vêm sendo apresentados. Citando alguns exemplos, no ano de 1997, dois trabalhos desenvolvidos nas EMIs foram debatidos no Encontro Internacional de Educação, em Havana – “Pedagogia 97”. Um deles referia-se ao projeto de trabalho pedagógico sobre a corporeidade infantil desenvolvido por professoras/es de Educação Física junto às crianças e educadoras das EMIs; o outro, constou de relato do trabalho de construção coletiva da Proposta Pedagógica de uma EMI por sua comunidade escolar.³⁰

No Projeto “*Escola Cidadã: aprendizagens para todos*”, desenvolvido na RME, a Educação Infantil se insere de forma equivalente às demais etapas de ensino no que se refere a políticas de formação continuada de professoras, diretoras, coordenadoras pedagógicas, monitoras e demais trabalhadoras em Educação. São realizados encontros de formação regionais e gerais em caráter periódico para todas estas profissionais, assim como acontece para os demais níveis de ensino da RME em Porto Alegre, incluindo dirigentes, coordenadoras e educadoras das creches conveniadas. Este Projeto é assim apresentado pela SMED:

A Rede Municipal de Ensino, através do Projeto “*Escola Cidadã: aprendizagens para todos*”, vem desenvolvendo uma proposta político-pedagógica que está consolidando uma escola de qualidade, democrática e cidadã, comprometida com os interesses das classes populares. Nesta perspectiva, a SMED investe na democratização do acesso ao ensino, oferecendo alternativas concretas para o atendimento da população tradicionalmente excluída, através da ampliação e qualificação das propostas existentes para os diferentes níveis e modalidades de ensino. (II Congresso Municipal de Educação, Teses, 1999:13)

²⁹ Entre estes, pode ser citado o II Congresso Internacional de Educação Infantil do MERCOSUL, realizado em Santa Maria/RS, em 1998; o 12º Congresso Brasileiro de Educação Infantil realizado em Campo Grande/MS, em 1997; o II Congresso Nacional de Educação – CONED, realizado em Belo Horizonte, em 1997; e o III Congresso Nacional de Educação – CONED, ocorrido em Porto Alegre, em 1999.

³⁰ O trabalho referente à corporeidade foi apresentado pela professora Ilika Pereira da Rosa, e intitulava-se “Cuerpo alegre: la corporeidad en la Educacion Infantil”. No segundo caso, a Proposta Pedagógica apresentada foi construída pela EMI Maria Marques Fernandes, localizada na Vila Mapa - Lomba do Pinheiro e intitulava-se “Una escuela ciudadania de 0 a 6 años”. A responsabilidade pela apresentação deste trabalho ficou a cargo das professoras Beatriz Maria Aroldi Silva e Valéria de Fraga Roman.

Nos seminários nacionais e internacionais organizados pela SMED, são oferecidas mesas específicas com palestrantes da área da Educação Infantil para todas as profissionais que atuam na RME junto a crianças de 0 a 6 anos. Além disto, são proporcionadas nestes eventos oportunidades de relatos de experiências das práticas pedagógicas realizadas nas EMIs e nas creches conveniadas. Ainda, desde 1995 têm sido realizados seminários anuais específicos para a área da Educação Infantil.

Esta contextualização do espaço que a Educação Infantil ocupa na organização e estrutura da RME é importante para evidenciar em que momento histórico, político e social; em que instituição; e a partir de qual concepção institucional de Educação Infantil se situam os dados trazidos pelas/os profissionais e analisados neste trabalho.

A seção seguinte apresentará a proposta investigativa desenvolvida nas cinco EMIs de Porto Alegre envolvidas na pesquisa, evidenciando as questões que foram colocadas como objeto de interesse na pesquisa.

1.4 Alguns Caminhos da Investigação

Embora permaneça forte, em certos segmentos da sociedade, a idéia de que todas as mulheres deveriam possuir, igualmente, um **sentimento de amor materno** (Badinter, 1985), muitas autoras e autores já se dedicaram a questionar tais conceitos.

A idéia de que, devido à possibilidade biológica da maternidade, todas as mulheres seriam boas mães e que, por uma conseqüência “lógica”, seriam também boas educadoras de crianças pequenas, vem sendo, aos poucos, relativizada na prática, com a contribuição de diversos estudos e pesquisas sobre o tema. As próprias definições da atual LDBEN e de outras legislações dela decorrentes sobre a formação mínima para educadoras infantis é um exemplo da revisão de certos conceitos sobre a relação diádica “mulheres & crianças”. Os aspectos destacados na trajetória da Educação Infantil no município de Porto Alegre na seção anterior servem, também, para evidenciar uma revisão de concepções neste sentido.

Foi a partir de um olhar de estranhamento à manutenção da feminização no campo de trabalho da Educação Infantil através de tantos séculos que, desde o primeiro semestre do curso de Mestrado, o conceito de **relações de gênero** mostrou-se produtivo para analisar o contingente de alunas que, com larga margem de diferença em relação aos alunos, ocupavam a maioria das vagas nos cursos de Ensino Médio modalidade Normal e nos cursos de Pedagogia com ênfase na Pré-escola.

Buscando uma aproximação ao campo durante a fase inicial de elaboração do projeto de dissertação, foram entrevistadas alunas de cursos de Magistério ou Pedagogia que se encontravam trabalhando na área. Esta etapa envolveu estagiárias que trabalhavam junto aos grupos de Berçário, Maternal e Jardins em Escolas Municipais Infantis do município de Porto Alegre. Eram investigados, naquele momento, os interesses que levavam jovens de quinze ou dezesseis anos a escolherem tais cursos de formação, bem como a sentirem-se em

condições de exercerem atividades como educadoras infantis, mesmo ainda não formadas.³¹

O interesse inicial na realização do Mestrado era realizar um estudo sobre **um espaço** formador ou, mesmo, **um programa** de formação de profissionais em um de seus níveis (Ensino Médio ou Ensino Superior). Porém, em função da diversidade de níveis de formação das profissionais atuando junto aos grupos de crianças de zero a seis anos na realidade de Porto Alegre e de questões surgidas ao longo das entrevistas exploratórias, o foco de análise deu-se no sentido de contemplar **questões** pertinentes à formação e à prática pedagógica de educadoras/es infantis, não se restringindo a um único espaço formador.

Nas entrevistas preliminares realizadas com as estagiárias, no grupo daquelas que atuavam em turmas de Berçário surgiram diversas referências à aproximação de algumas atividades de sua rotina profissional com as funções ditas “maternas”, além de referências a uma certa complexidade em definir as atribuições pedagógicas da educadora de bebês. Estes comentários direcionaram o interesse central da pesquisa para profissionais já atuando em turmas de Berçário.

O processo de coleta de dados daquela fase inicial apontou para o fato de que as questões delineadas poderiam atravessar a prática cotidiana de educadoras, independente de sua formação. A repetição de certos dados na pesquisa, obtidos em um universo de entrevistadas/os que incluiu pessoas de diferentes formações e funções nas EMIs, tornou possível perceber o quanto questões tais como gênero, classe e outras formas de marcas de identidade sócio-culturais podem ultrapassar as fronteiras de formação ou grau de instrução das/os educadoras/es.

Na medida em que se realizaram as entrevistas com as alunas-trabalhadoras e elas referiam-se aos raros colegas homens que freqüentavam os mesmos cursos de formação ou, ainda, aos colegas estagiários nas EMIs evidenciando certo estranhamento em relação à presença e ao interesse dos colegas

³¹ Foram entrevistadas nesta fase estagiárias das EMIs - Escolas Municipais de Educação Infantil de Porto Alegre, para as quais tal atividade não se constitui em estágio curricular, mas sim, em um estágio remunerado, desenvolvido em caráter de meio turno, sob a supervisão de profissionais das EMIs, de forma paralela ao curso de formação. Tal opção de estágio é resultante de um convênio entre a PMPA, escolas de Magistério e Faculdades de Educação.

por esta profissão delineou-se o interesse em contemplar, também, alguns educadores nas entrevistas.

Desta forma, naquela fase inicial, agregaram-se de forma paralela às questões sobre a feminização da área, outro grupo de interrogações sobre que aspectos estariam possibilitando hoje, a esses homens, a escolha de uma profissão ainda consagrada em nossa cultura como um trabalho de mulher; como eles se “autorizavam” a ser educadores de crianças pequenas; e como tal presença vinha sendo recebida nas EMIs e vivenciada por estes profissionais.

Assim, o conceito de **relações de gênero** ampliou o olhar inicial, mostrando-se produtivo para as análises das relações entre mulheres e homens nos espaços de Educação Infantil. Desde a origem do atendimento institucional às crianças de zero a seis anos, tal trabalho tem se constituído em um gueto de profissionais mulheres e, ao mesmo tempo, em um feudo de controle de saberes “ditos” femininos. A abordagem ao campo foi, assim, norteadada pela questão de como poderia ser entendido o fato de, em fins do século XX, frente a tantas mudanças sociais, econômicas e políticas; flexibilizadas (ao menos aparentemente) muitas barreiras entre os sexos, majoritariamente, ainda eram as mulheres que procuravam trabalho junto as crianças pequenas.

As relações entre o “ser mulher” ou “ser homem” e a busca pelo trabalho junto às crianças pequenas começou a nortear a definição da questão do estudo que se voltou, então, a profissionais já atuando junto a crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, antevendo a possibilidade de encontrar aí, interessantes “fios” ligando mulheres, maternidade, crianças e cultura.

O desenvolvimento da pesquisa, iniciado a partir de algumas escolhas básicas, foi consolidando-se a cada aproximação ao campo, modificando conceitos e escolhas prévias e ampliando possibilidades de compreensão em um processo no qual, como afirmam Grün & Costa, “Tanto a pesquisadora quanto o objeto vão se construindo no processo da investigação” (1996:101).

Assim, ao longo do trabalho, diferentes indagações tiveram lugar, provocando uma re-visita a concepções sobre educação, formação de professoras e

sobre as diversas implicações que interferem na definição da especificidade da Educação Infantil.

A escolha das EMIs deveu-se a fato de que estas escolas fazem parte de uma rede de ensino pública, perfazendo um total significativo de 33 (trinta e três) unidades, o que possibilitaria maior coesão dos dados levantados. Além disto, o desenvolvimento da pesquisa nestas instituições permitiu a perspectiva de construção de um maior entendimento acerca da realidade das Escolas Infantis de Porto Alegre – pioneiras, enquanto rede pública, no oferecimento de um espaço com atendimento de caráter pedagógico às crianças de zero a dois anos, conforme as condições descritas na seção anterior.³²

Além dos aspectos citados anteriormente para a escolha das EMIs, entre as diferentes tipologias de instituições de Educação Infantil de Porto Alegre, foi nestas instituições que a presença masculina se fez mais significativa, perfazendo um total de 10 (dez) educadores atuando como monitores ou estagiários e um como professor em turma de Jardim B, entre os anos de 1997 e 1998, período em que foi desenvolvida a coleta de dados. Além da presença dos profissionais em contato direto com as crianças existem, também, nestas escolas outros trabalhadores do sexo masculino atuando em tarefas de apoio, tais como serviços gerais e nutrição.

Na rede de creches conveniadas à PMPA, a presença dos representantes do sexo masculino concentra-se nos cargos de coordenação e/ou direção das instituições, tendo sido encontrados durante o período de realização desta pesquisa, no conjunto das 110 creches conveniadas, apenas um educador em trabalho direto junto às crianças e outro atuando como coordenador da instituição, enquanto o número de dirigentes homens chega a 59 (cinquenta e nove) para um total de 51 mulheres. No aspecto administrativo das instituições comunitárias percebe-se, ainda, uma forte presença masculina, sendo interessante recordar a forma de organização das rodas de Expostos, onde o cargo administrativo era sempre ocupado por um homem.

³² Além destes aspectos, é também junto à equipe de assessoria pedagógica à Rede Municipal de Educação Infantil que esta pesquisadora vem desenvolvendo suas atividades profissionais nos últimos seis anos, fato que reforça o interesse em pesquisar alguns aspectos destas instituições, permitindo uma revisita à trajetória vivida, além de possibilitar a construção de conhecimentos que podem qualificar as ações institucionais junto à RMEI.

Nas classes de pré-escola das escolas regulares e nos Jardins de Praça da RME de Porto Alegre onde não há a figura de monitores ou estagiários, não houve registro de atuação de algum professor no período em que se desenvolveu a coleta de dados desta pesquisa.

Após a análise dos dados preliminares e das múltiplas relações daí decorrentes, definiu-se que a pesquisa, procurando registrar o momento específico de oferta de atendimento pedagógico a crianças de zero a dois anos vivido nas EMIs, incluiria como sujeitos educadoras e educadores, atuando em algumas destas instituições municipais.

Incluindo profissionais de ambos os sexos, foi possível acompanhar na prática a construção das relações entre homens e mulheres, em um momento histórico privilegiado no qual pareciam estar sendo flexibilizadas as definições rígidas de papéis quanto às ações de atenção à infância, em nível institucional (ao menos dentro das EMIs) a partir da partilha cotidiana entre homens e mulheres do cuidado e da educação das crianças pequenas.

Todas estas interessantes perspectivas de análise fizeram com que a seleção das instituições se desse a partir dos seguintes critérios: EMIs com turmas de Berçário I ou II, onde houvesse educadores compondo o grupo de profissionais na atuação direta junto às crianças naquele ano ou em períodos anteriores, permitindo o aprofundamento da questão relativa à relação entre os gêneros e contribuindo na socialização da ação pedagógica junto a esta faixa etária que vem sendo vivida no cotidiano das EMIs.

Realizada junto a estes grupos de profissionais das EMIs, o foco central para o desenvolvimento da pesquisa definiu-se em torno da questão: “ser/estar hoje um/a educador/a de bebês”, envolvendo as implicações pregressas que levaram cada um/a ao lugar profissional onde estão; a ação cotidiana desenvolvida no hoje; e as perspectivas futuras, tanto as pessoais quanto a repercussão destas para o campo de atuação profissional junto às crianças.

Muitas das falas das/os profissionais que atuam junto aos grupos etários de zero a dois anos indicaram que era no espaço de atuação com às crianças desta

faixa etária que as “certezas” apresentadas pela cultura sobre habilidades e dons masculinos e femininos se tornavam mais escorregadias, e que era também ali, junto aos bebês, que o papel pedagógico da instituição se tornava mais difícil de definir e de reconhecer, mesmo entre aquelas/es profissionais que dele se ocupavam diariamente.

As questões da pesquisa giraram, assim, de forma interligada, em torno das relações entre:

- a feminização deste campo de atuação;
- o histórico de não reconhecimento social das profissionais e do trabalho;
- o caráter emergente do estatuto de aprendiz da infância de zero a dois anos;
- a entrada dos profissionais do sexo masculino nesta área de trabalho;
- a perspectiva inovadora das teses e propostas teóricas sobre o trabalho pedagógico junto a crianças de zero a dois anos; e
- o caráter pioneiro das EMIs que, desde 1991, implementam um Projeto onde professoras com formação específica em Educação Infantil atuam em turmas de Berçário.

Uma vez que as questões da pesquisa envolviam como tema mulheres, homens, crianças e um campo de trabalho marcadamente generificado, o conceito de relações de gênero mostrou-se bastante profícuo como ferramenta de análise, ajudando na tentativa de compreensão de algumas falas registradas nas entrevistas sobre funções, profissões e habilidades tidas como “mais adequadas” para uma mulher ou um homem, em nossa sociedade.

O comentário de Bruschini (1992) auxilia na justificativa da adequação de tal conceito às análises propostas, assim como no que se refere à inclusão de homens e mulheres na coleta de dados, considerando a ambos educadores de bebês e possíveis construtores, neste momento, de novas relações entre os gêneros na prática profissional junto às crianças:

O gênero, como categoria analítica, é um modo de se referir à organização social das relações entre os sexos: Numa rejeição total ao determinismo biológico, que busca as explicações para a sujeição da mulher em sua capacidade procriativa ou na força física masculina, o gênero enfatiza as qualidades fundamentalmente sociais das distinções baseadas no sexo. É uma categoria relacional que define homens e mulheres uns em relação aos outros. Rejeita-se, ao utilizar este conceito, a idéia de esferas separadas para um e para outro sexo. O estudo da condição feminina, do papel da mulher na história e na sociedade passa a partir de então a ser substituído pelo estudo das relações entre homens e mulheres. (1992:290)

Para a análise dos dados no que estes se referem à contextualização da experiência feminina junto às crianças na trajetória evolutiva de nossa sociedade, foram utilizados também estudos feministas de natureza histórica e antropológica que apontam o caráter cultural (incluindo as dimensões de tempo e de espaço) de muitas das práticas discriminatórias vivenciadas pelas mulheres na sociedade. Conforme afirma Dias,

Os estudos feministas abrem-se para um campo essencialmente multidisciplinar, onde a perspectiva de uma pluralidade de métodos é interessante e mesmo imprescindível para a reconstrução crítica da experiência social das mulheres, de modo a documentar toda a sua diversidade e a explorar *ad infinitum* as diferenças. (1992:51)

Além do referencial específico sobre *relações de gênero*, outros referenciais a respeito da categoria *classe social* foram necessários para a realização das análises dos dados coletados. A classe social de origem e atual; bem como o contexto cultural no qual vêm sendo forjadas as identidades das/os profissionais entrevistadas/os mostrou-se relevante para a compreensão das falas trazidas. A leitura da importância acerca desta categoria para as análises apresentadas apoia-se na afirmação de Laranjeira:

O conceito de classe social, até recentemente um dos conceitos básicos da Sociologia, tem sido fortemente questionado e praticamente abandonado como elemento explicativo das teorias sobre as sociedades atuais, embora os fenômenos expressos pelo conceito, ou seja, o fenômeno da desigualdade social, da distância social e dos conflitos daí decorrentes não tenham desaparecido. (1993:85)

Quanto à questão da infância, a leitura aqui trazida apoia-se em uma perspectiva histórica que apresenta tal período da vida como uma construção cultural típica da modernidade mas passível, mesmo dentro deste marco teórico, de

diferentes “valorizações”, considerados outros aspectos intervenientes. A diversificação da nomenclatura das instituições de Educação Infantil, as diferentes formas de nomear as educadoras e as diferenças na concepção das ações desenvolvidas em seções anteriores justificam uma leitura sócio-histórica acerca da infância.

Do ponto de vista dos aportes teóricos, as contribuições para a realização das análises aqui apresentadas provém de diferentes áreas e autoras/es, mas aproximam-se através das possibilidades conciliadoras que oferecem para a compreensão das questões levantadas.

A procura, assim, não foi por um/a autor/a mas, antes, por referenciais que permitissem analisar alguns aspectos do “ser hoje educador/a infantil” junto a crianças de zero a dois anos, bem como do fazer inerente a esta função nas EMIs de Porto Alegre e, para este fim, inúmeras/os autoras e autores mostraram-se boas companhias.

Alguns aspectos da perspectiva metodológica

Do ponto de vista metodológico, as inquietações e dúvidas primeiras foram como cartas ou rotas, que garantiram certo rumo ao início da expedição. Aos poucos, porém, velas ao vento, trazidos pelas reflexões realizadas a partir dos dados, outros horizontes de entendimento foram surgindo, perseguindo inesperadas pistas, procurando novos (e, ao que parece, sempre temporários) cais...

Neste particular, o trabalho se aproxima de uma perspectiva etnográfica, conforme aponta Fonseca (1999), na situação em que o/a pesquisador/a:

Chega ao campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados. Muitas vezes o “problema” focado sofre uma transformação radical em função de preocupações que só vêm à tona através da pesquisa de campo. É o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes. (1999:60)

Desenvolvida desta forma, a pesquisa relatada organizou-se, primordialmente a partir de uma abordagem qualitativa, onde as análises priorizaram a exploração do material, em seu significado social, histórico e cultural.

Como todos os dados foram coletados em EMIs, este trabalho se aproximaria, ainda, das características de um estudo de caso, pois todas/os os profissionais entrevistados circunscrevem suas ações a um mesmo espaço de atuação e faixa etária, dentro do vasto campo de instituições, com diferentes condições estruturais e objetivos específicos, que se ocupam do cuidado e da educação de crianças pequenas na cidade de Porto Alegre.

Tendo em vista que a situação peculiar a ser explorada, mulheres e homens compartilhando as ações de educadoras/es de Berçário e a existência de professoras coordenando estas ações, se encontra ligada às condições de possibilidade oferecidas pelas EMIs da RME no momento da coleta de dados, tal pesquisa conforme Trivinõs apresenta algumas das características que definiriam um estudo de caso: situação específica; caso que não se pode generalizar, sendo que os resultados se apresentam como válidos apenas para aquela realidade analisada; havendo a perspectiva de encaminhamento de outras pesquisas a fim de estender as análises realizadas a outras situações. (1995)

É importante destacar, contudo, que a consideração do material coletado não se deu pelo viés individual dos sujeitos mas, sim, buscou evidenciar o quanto cada um/a, neste lugar institucional de educar bebês em uma EMI, espelha facetas da sociedade em que vive, tendo suas escolhas e posicionamentos atravessados pelas possibilidades concretas da cultura em que está inserido/a. Assim, flexibilizam-se os critérios rígidos para definição da modalidade do estudo e de sua abrangência analítica de acordo com a colocação de Fonseca (1999) sobre situações em que “cada caso não é um caso” nas quais os dados são analisados em termos sociológicos e culturais, situando de maneira ampla os sujeitos envolvidos pois faz parte das ciências sociais o enquadramento social (político, histórico) do comportamento humano :

Ao cruzar os dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. Sem estes recursos, é fácil o neófito descambar para uma visão simplificada da realidade em que, por exemplo, o informante é visto como “falso” ou “verdadeiro”. (1999:64) (grifos da autora)

O exercício de análise e de reflexão teórica a partir das falas que serão trazidas não teve, também, o objetivo de enfatizar visões predominantes, apontar tendências “patológicas” ou mesmo “equivocos” trazidos pelas/os educadoras/es. Nem mesmo houve a pretensão de classificar, valorar, criticar ou questionar o que foi expresso em cada entrevista.

A busca de um sentido para os dados realizou-se a partir de um trabalho com as diferentes falas coletadas, vendo-as como distintas maneiras de expressão das marcas que se vão constituindo nos sujeitos ao longo do processo de inserção de cada um em sua cultura; marcas estas que, ao mesmo tempo em que os constituem, se fazem constituidoras das próprias representações sobre o que é ser mulher, homem ou criança, em cada cultura, adquirindo um sentido coletivo porque construídas em contextos sócio-culturais específicos.

Desta forma, as análises efetuadas procuraram respeitar as singularidades de cada um/a, preservando o sigilo das identidades individuais, bem como das instituições; remetendo as falas individuais para um plano coletivo; entendendo as identidades próprias de cada um como construídas a partir das possibilidades de uma dada cultura. Buscando explicitar o que seriam estas “identidades culturais” que circunscrevem as possibilidades individuais dos sujeitos, refere Hall (1999:8): “(...) *identidades culturais* – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. (grifos do autor)

Referindo-se à importância que a cultura tem em todas as implicações da vida humana, e o quanto cada vez mais este conceito tem assumido um lugar de centralidade nas análises sociais, o autor explica o que seria cultura:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". (Hall, 1997: 16)

Assim, mulheres, homens e crianças são reconhecidos e apresentados neste trabalho como sujeitos mergulhados em uma cultura histórica e, portanto, não estática, que lhes possibilita mais facilmente algumas e não outras escolhas, "certas" e não outras adjetivações, em um dado tempo e espaço de vida de cada um/a.

"Ser mulher e gostar de crianças"; "ser homem e não ter competência para a maternagem"; "ser homem e poder dedicar-se ao cuidado e educação de bebês alheios"; entender a criança pequena como limitada em suas aprendizagens"; ou, ainda, "entender o bebê como um aprendiz que demanda especialistas para orientar suas aprendizagens" são algumas das relações existentes na cultura, no tempo e no espaço em que se inserem os dados estudados.

É importante, ainda, destacar que este estudo situa-se em um "aqui e agora" específicos, em função dos recortes que delimitaram a situação pesquisada, sem pretender dar conta de alguma perspectiva explicativa totalizadora. Para além da abordagem aqui escolhida, com certeza muitas outras seriam possíveis, propondo diferentes leituras e interpretações sobre os mesmos dados, fato subjacente ao caráter de não neutralidade da pesquisa acadêmica, seja esta na área das ciências ditas humanas ou naquelas tradicionalmente nomeadas como pertencentes ao campo das ciências exatas.

A situação em análise é, hoje, específica das instituições escolhidas. A possibilidade de uma análise paralela entre os dados trazidos pelas educadoras e aqueles fornecidos pelos educadores, por exemplo, apresentou-se como possível devido a recente entrada dos educadores nas EMIs de Porto Alegre.

Ainda que se tenha valido de alguns dados quantitativos acerca do trabalho da RME; sobre o conjunto de profissionais das EMIs; sobre aspectos da

área da Educação Infantil para a contextualização histórica das instituições e dos sujeitos envolvidos no estudo, esta não pode ser considerada uma pesquisa de base quantitativa. A amostra pode ser considerada pequena frente ao seu universo e não pode representar significativamente o todo, sendo que os dados mais gerais são utilizados para situar os aspectos específicos em estudo.

A relação dos diferentes profissionais das EMIs entre si e junto às crianças determinou uma abordagem metodológica que aproximou significativamente a todos os sujeitos da pesquisa, tendo sido utilizado um mesmo instrumento – uma entrevista –, fossem estas/es professoras/es, monitoras/es ou estagiárias/os; tivessem elas/es o 1º grau incompleto ou um curso de pós-graduação em Educação Infantil.

São todas/os aqui chamadas/os de educadoras/es, de acordo com a concepção que norteia a organização da ação educativa nas EMIs, uma vez que acompanham, orientam, cuidam, maternam, assistem, educam e ensinam crianças ao longo do período em que estas se encontram nas instituições, mesmo consideradas as especificidades da função de cada um/a. Tal metodologia de análise de dados, porém, não desconsidera as responsabilidades e competências específicas da professora que se encontre atuando em uma turma de Berçário. Através desta perspectiva, procurou-se, antes, contemplar uma visão mais alargada de ato pedagógico ou do trabalho educativo junto a crianças desta faixa etária que será discutida mais adiante, em seção respectiva.

Sendo assim, não foi objetivo desta pesquisa diferenciar a ação de professoras, monitoras ou estagiárias. Porém, na medida em que dados neste sentido mostraram-se significativos, foram apresentados separadamente.

Da mesma forma, as/os profissionais de Berçário envolvidos na pesquisa referem-se a grupos diferentes: alguns atendem apenas crianças em idade de B I; outros atendem à idade de B II; e outros, ainda, contemplam turmas que atendem em uma mesma sala crianças em idade de Berçário I – B I e Berçário II – B II. Das cinco turmas de Berçário analisadas, três eram turmas únicas que incluíam crianças em idade de B-I e B-II; uma era turma de BI; e outra era turma de BII. Tal questão não é vista como problemática, uma vez que o objetivo do trabalho não era

diferenciar a ação de profissionais em função destas variações da faixa etária mas, sim, analisar de forma ampla as repercussões do trabalhar com crianças de Berçário, isto é, com idade entre zero e dois anos.³³

A aproximação às questões da investigação privilegiou entrevistas de caráter aberto, semi-estruturado, oferecendo espaço para que educadoras e educadores falassem livremente a partir do tópico/eixo temático que era proposto, surgindo ao longo do diálogo múltiplas idéias e questionamentos.

As entrevistas semi-estruturadas, por seu caráter aberto, possibilitaram um clima descontraído, no qual os sujeitos estiveram à vontade para, a partir de aspectos gerais do trabalho que desenvolvem, estabelecerem relações entre seu espaço de trabalho, as ações ali desempenhadas e certos referenciais e contingências sócio-culturais que influenciam em questões de seu dia a dia. O roteiro básico foi flexibilizado, de acordo com cada situação de entrevista e foram agregadas outras questões trazidas pelos sujeitos como relevantes.

Segundo Martins,

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escala em relação à generalização. (1997:58)

A coleta dos dados buscou, sobretudo, uma interlocução com as/os entrevistadas/os, dentro de uma postura aberta, na qual os temas não previstos que surgiram foram articulados às questões prioritárias da pesquisa, formando redes de análise e interpretação.

Além das trinta educadoras e dos cinco educadores de Berçário, diretoras das escolas envolvidas, assessoras e outras profissionais da SMED foram entrevistados para a obtenção do conjunto de dados trazidos no texto. No caso das entrevistas com estas outras profissionais, as questões trazidas referiam-se a algum

³³ Segundo a organização dos grupos etários nas EMIs, a faixa etária de Maternal I, para ingresso em Março, é de 2 anos e 6 meses. Para as crianças que encontram-se freqüentando o Berçário de uma EMI, ocorre certa flexibilização das idades, tendo em vista a passagem entre os níveis ao final de cada ano.

assunto específico no qual a pessoa fosse uma fonte importante de informações tais como a trajetória da PMPA enquanto mantenedora de instituições de Educação Infantil; a implantação do PMEI; o funcionamento das EMIs.

Em relação às entrevistas junto a direções de escola, além da história específica de cada unidade escolar, foram abordados tópicos referentes ao trabalho da equipe de Berçário e da passagem de profissionais homens pela escola. Foi realizada, também, pesquisa documental junto a diversos setores da SMED para obtenção de dados referentes às ações desenvolvidas dirigidas à faixa etária de zero a seis anos no município de Porto Alegre.

APROXIMAÇÃO ÀS EDUCADORAS E EDUCADORES

As entrevistas realizadas junto aos educadores e educadoras da RMEI foram organizadas ao redor de quatro eixos, desdobrados em diversas questões temáticas coligadas. Em relação às questões utilizadas nas entrevistas, algumas encontravam-se previamente definidas; outras decorriam do contexto interacional com cada educador/a. A seguir são apresentados os eixos de organização do instrumento de entrevista:

Dados de identificação:

- informações que apontavam para classe social de origem: formação acadêmica, empregos anteriores, profissões e grau de instrução dos pais e cônjuges, condições pessoais e sociais para esta definição profissional;
- experiências em nível familiar e social junto a crianças pequenas, cursos específicos para o trabalho com crianças pequenas, experiência profissional na função.

Alguns tópicos relacionados a este eixo:

- Quem são as/os profissionais que hoje atuam nos Berçários das EMIs?
- Que condições sócio-culturais poderiam ser consideradas como marcantes na trajetória de escolhas profissionais destas pessoas?
- Por que escolheram trabalhar com crianças de Berçário em uma EMI?

Questões a respeito do predomínio de educadoras nesta profissão:

- condições consideradas necessárias para a atuação profissional junto aos grupos de Berçário;
- relação entre as condições apontadas e as características atribuídas às mulheres em nossa sociedade;
- posição a respeito do número predominante de mulheres nas EMIs;
- relações estabelecidas entre a situação/valorização social da educadora infantil *versus* a idéia deste ser um trabalho historicamente desempenhado por mulheres.

Alguns tópicos relacionados a este eixo:

- O quê pensam estas/es educadoras/es sobre a feminização da área?
- As mulheres consideram-se naturalmente habilitadas para as funções que desempenham?
- Por que os homens não se interessam pela área de trabalho junto à Educação Infantil?
- Por que os homens começam agora a procurar trabalho nas EMIs?

Questões a respeito da entrada de educadores nestas instituições:

- relação entre flexibilizações das fronteiras entre os gêneros em nível social mais amplo e a aproximação dos homens ao trabalho na educação infantil;
- considerações sobre a competência dos homens para as atividades de maternagem;
- Posicionamento e expectativa sobre a presença dos homens nas EMIs.

Alguns tópicos relacionados a este eixo:

- ❑ Como vem sendo trabalhada a entrada dos educadores nos Berçários?
- ❑ Como vem se construindo a organização das competências e responsabilidades para as educadoras e os educadores que hoje compartilham tempos e espaços no atendimento a bebês nas EMIs?
- ❑ Há diferenças importantes quanto as definições de atividades entre os homens e as mulheres nos grupos de Berçário?

Questões a respeito da ação específica junto aos bebês:

- Diferenças entre a concepção hegemônica de infância de hoje e aquela de outros momentos históricos;
- Trabalho com crianças das EMIs *versus* trabalho com crianças de escolas particulares;
- A educação e o cuidado no trabalho junto a crianças de Berçário;
- Conceituação do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças de zero a dois anos;

➤ Relação entre o processo de construção da infância como objeto da Pedagogia e o momento da entrada de homens na Educação Infantil como educadores.

Alguns tópicos relacionados a este eixo:

- ❑ Como estas/es profissionais descrevem suas responsabilidades junto aos bebês?
- ❑ Como explicitam o caráter pedagógico de sua função?
- ❑ Apresentam-se como profissionais competentes/habilitados para a atuação pedagógica junto a esta faixa etária?
- ❑ Qual a importância da formação em serviço para a qualificação da ação educativo-pedagógica?
- ❑ Como pessoas com pouca formação e nenhuma experiência profissional (como as/os estagiárias/os) justificam suas condições para trabalhar junto a esta faixa etária?
- ❑ A formação das/os monitoras/es lhes dá segurança para o trabalho que precisam desempenhar?
- ❑ As professoras legalmente habilitadas ao exercício do Magistério sentem-se aptas para coordenar o trabalho pedagógico nos Berçários?
- ❑ Há diferenças importantes quanto a estas definições entre as professoras e monitoras?

A seguir, são apresentados alguns dados específicos acerca das instituições investigadas e suas/seus profissionais. De acordo com combinação prévia, foi mantido sigilo quanto à identidade das cinco escolas envolvidas na pesquisa, assim como das/os educadoras/es entrevistadas/os. Em razão disto, não foram organizados quadros representativos dos cinco grupos com informações pessoais, ainda que muitas destas tenham sido trazidas espontaneamente ao longo das entrevistas; pelo mesmo motivo, as falas não foram acompanhadas de nomes,

pois seria fácil a alguém identificar o grupo em questão entre as/os profissionais que atuam nas EMIs. Logo, certos dados aparecem ao longo do trabalho apresentados em seu conjunto desdobrados nas análises de forma coletiva e não diretamente relacionados ao sujeitos.

Conforme apresentado anteriormente, na trajetória histórica da Educação Infantil na RME de Porto Alegre, existem instituições que inicialmente foram creches ou centros infantis (Tipo A); outras projetadas para funcionarem como “Casas da Criança” (Tipo B), e outras construídas em acordo com a criação do PMEI (Tipo C). Entre as escolas que participaram desta pesquisa encontram-se representados estes três momentos, sendo a amostra composta por:

- ❖ **Tipo A:** duas unidades que desenvolveram atividades inicialmente sob a orientação da SMSSS, com a denominação de Centro Infantil e Creche Municipal até sua incorporação ao PMEI. Cada uma destas unidades tem mais de 20 anos de existência.
- ❖ **Tipo B:** uma terceira escola representa um momento intermediário da trajetória desta etapa de educação na cidade de POA. Trata-se de uma instituição com mais de dez anos de existência que fez parte do projeto “Casas da Criança”, vinculado à SMSSS, mas que só iniciou o funcionamento como EMI.
- ❖ **Tipo C:** duas outras escolas do grupo selecionado foram construídas a partir de 1991, já de acordo com o PMEI, idealizadas a partir de uma perspectiva teórica de educação construtivista, inclusive no que se refere ao projeto arquitetônico dos prédios.

Todas/os as/os profissionais de cada uma das cinco escolas, atuando junto aos grupos etários de zero a três anos (professoras, monitores/as, estagiárias/os) foram entrevistadas/os. Nas escolas estudadas, entre o grupo de 35 profissionais de Berçário entrevistados, encontravam-se 5 professoras; 23 monitoras; 4 monitores; 2 estagiárias e 1 estagiário. São apresentadas, a seguir, algumas informações levantadas nas entrevistas de campo, que ajudam a compor um quadro com dados básicos acerca das/os profissionais:

Quadro das equipes de Berçário por escola

Escola 1 - Tipo A

Nº	Educador/a	Categoria Profissional
1	Helma	Professora
2	Carmem	Monitora
3	Taís	Monitora
4	Rutimara	Monitora
5	Iria	Monitora
6	Venina	Monitora
7	Clori	Monitora
8	Jarbas	Monitor

Escola 2 - Tipo A

Nº	Educador/a	Categoria Profissional
1	Rosa	Professora
2	Nara	Monitora
3	Eloísa	Monitora
4	Betina	Monitora
5	Berenice	Monitora
6	Laís	Monitora
7	Manuel	Monitora
8	Lenara	Estagiária

Escola 3 - Tipo B

Nº	Educador/a	Categoria Profissional
1	Ilma	Professora
2	Tamara	Monitora
3	Fabiana	Monitora
4	Mariana	Monitora
5	Paola	Monitora
6	Anderson	Estagiário

Escola 4 - Tipo C

Nº	Educador/a	Categoria
1	Rosaura	Professora
2	Vânia	Monitora
3	Fernanda	Monitora
4	Flávia	Monitora
5	Marco	Monitor

Escola 5 - Tipo C

Nº	Educador/a	Categoria Profissional
1	Cora	Professora
2	Roselaine	Monitora
3	Rosalia	Monitora
4	Cristiana	Monitora
5	Cátia	Monitora
6	Anita	Monitora
7	Roberto	Monitor

Conforme demonstrado nos quadros acima, quanto à definição da equipe de pessoal dos Berçários nestas escolas, cada turma de crianças, seja ela B I, B II, ou B I e II juntos, é sempre atendida por mais de uma pessoa devido à faixa etária das crianças; ao do número de horas de funcionamento da Escola; do número de crianças por turma e da carga horária total da equipe envolvida.

Enquanto as instituições funcionam 12 horas consecutivas por dia, o regime de trabalho das funcionárias é diferenciado, de acordo com as categorias profissionais a que pertencem. As professoras têm um regime de trabalho de 4 horas/dia; as/os monitoras/es poderão trabalhar em regime de 6 ou 8 horas ao dia de acordo com regime individual; e as/os estagiárias/os têm um regime de 6 horas diárias de trabalho.

Além da diferença em relação à carga horária, as educadoras das EMIs também percebem remuneração diferenciada em função de outros aspectos. No caso das professoras existe o plano de carreira do Magistério Público Municipal (incluído

no anexo C) que estimula a continuidade dos estudos de aperfeiçoamento, dispensando a/o funcionário do cumprimento de parte da carga horária de trabalho, quando esta colidir com a presença em cursos específicos. As monitoras percebem remuneração diferenciada de acordo com a carga horária de trabalho e as estagiárias têm valor diferenciado para a hora trabalhada dependendo do nível do curso de formação que freqüentam.³⁴

As estagiárias/os vinculadas à SMED através de um contrato de estágio são alunas/os de cursos de Magistério em nível de Ensino Médio (a partir segundo ano) ou de Faculdades de Pedagogia (a partir do quarto semestre) que desenvolvem suas atividades nas EMIs durante seis horas por dia, em turno alternado ao dos cursos de formação que freqüentam. Tal estágio é regulamentado através de um convênio entre a PMPA e escolas de Ensino Médio - habilitação Magistério ou Faculdades de Educação, sendo que a freqüência ao curso de formação é obrigatória durante todo o estágio. A atuação destas estagiárias fica subordinada à orientação da equipe da turma onde atuam e supervisionada pela coordenadora pedagógica de cada EMI.

Todas as professoras que trabalham nas EMIs prestaram concurso público para o cargo que exercem e devem possuir formação mínima em nível de Ensino Médio, modalidade Normal, devendo este ser complementado de componentes ou cursos complementares específicos que habilitem para o trabalho junto a esta faixa etária, conforme Resolução 161/82 do CEE/RS. Buscando uma adequação as novas legislações da área, houve algumas alterações em relação à exigência dos anos anteriores. Encontra-se em anexo a relação das combinações possíveis aceita no último concurso para o Magistério Público Municipal, realizado em 1998. (Anexo D)

As/os monitoras/es trabalham nas EMIs no atendimento direto às crianças, complementando o atendimento na carga horária diária que ultrapassa a

³⁴ O salário das monitoras com 30h de trabalho semanais é de R\$ 410,70. Aquelas que têm regime de trabalho de 40h semanais (regime de tempo integral) recebem um adicional de 50% sobre o salário base. As estagiárias cursando o Ensino Médio recebem R\$ 1,99 por hora de trabalho; as que cursam o Ensino Superior têm como valor da hora de trabalho R\$ 2,24. De acordo com os termos do contrato de estágio, o número máximo de horas de trabalho ao mês está fixado em 132h, caso em que o salário total do mês para as estagiárias do primeiro grupo fica em R\$ 262,68; e em R\$ 295,68 para o segundo grupo, respectivamente.

responsabilidade da professora ou, ainda, em atuação concomitante, quando a faixa etária ou o número de crianças assim o exige. São funcionárias/os efetivas/os do quadro das/os servidoras/es municipais, que prestaram um concurso público. Estas/es profissionais poderão ter uma carga horária de 30h ou 40h semanais, de acordo com seu concurso e/ou regime de trabalho. A capacidade do espaço físico da sala, o número de crianças por turma, a faixa etária das crianças e a carga horária dos profissionais em seu conjunto dentro de cada turma é que irá determinar o número de adultos por equipe, mantida, nas turmas de Berçário, a proporção de um adulto para cada cinco crianças.

No último concurso municipal para o cargo de monitor de escola infantil foi exigida a formação completa em nível de 1º grau e também um curso complementar de recreacionista, atendente de creche ou similar com carga horária mínima de 80 horas realizado em instituição formadora legalmente reconhecida. Não obstante, podem atualmente ser encontradas/os nesta função profissionais com nível universitário e curso de pós-graduação.³⁵

No grupo de monitoras das EMIs, existem algumas funcionárias que se constituem em exceções quanto à realização do concurso específico ao cargo exigido atualmente. Em certos casos, algumas profissionais atuando hoje nas EMIs são antigas funcionárias da PMPA. Iniciaram sua carreira no serviço público em diferentes Secretarias Municipais ou Departamentos e encontravam-se atuando como auxiliares de serviços gerais ou atendentes nas creches e centros infantis municipais que eram mantidas pela SMSSS.

Estas funcionárias não prestaram concurso específico para o cargo de monitor e, em certos casos, não chegaram a completar o curso de 1º grau. Durante a implantação do PMEI foi-lhes facultada a possibilidade optarem por permanecer na SMSSS, sendo remanejadas para outro órgão daquela Secretaria ou, ainda, de realizarem um curso de formação em educação pré-escolar oferecido pela própria

³⁵ Tal fato pode ser explicado em função das dificuldades no mercado de trabalho; deste cargo se constitui em um emprego público; e também porque muitas monitoras qualificam-se durante sua atuação como monitoras, enquanto aguardam novos concursos para docentes na RME. Há, ainda, no Estatuto do Funcionário Público Municipal (Lei Complementar nº 133, de 1985) a prerrogativa de redução da carga horária de trabalho para estudo, fato que contribui nos índices de qualificação acadêmica observados entre monitoras (artigo 90; inciso III; alínea B).

SMED e de optarem, então, em permanecer nas EMIs, passando a atuar no trabalho direto junto às crianças.

O quadro a seguir apresenta a formação acadêmica das equipes das cinco escolas que participaram desta pesquisa, agrupadas por categoria profissional.

Dados sobre a identificação e formação acadêmica das profissionais das equipes de Berçário das cinco EMIs

Nº	Nome	Idade	Est. Civil	Nível de instrução	Curso específico para a EI
1	Rosa	34	casada	Superior	Magistério
2	Lais	46	casada	2º g incompleto	Atendente de creche
3	Betina	49	casada	2º g incompleto	Recreacionista
4	Lenara	19	solteira	Magistério incomp	Recreacionista
5	Berenice	47	casada	2º g incompleto	Atendente de creche
6	Nara	39	casada	2º grau	Recreacionista
7	Eloísa	43	casada	Magistério	Recreacionista
8	Helma	40	divorciada	Superior	Pedagogia Pré-esc.
9	Taís	46	divorciada	1º grau	Recreacionista
10	Venina	54	viúva	5ª série do 1º grau	Monitora
11	Íria	54	casada	2º g incompleto	Monitora
12	Carmem	39	casada	Magistério	Atendente de creche
13	Clori	48	viúva	Superior incomp.	Orientação de creche
14	Rutimara	42	casada	1º grau	Atendente de creche
15	Ilma	51	divorc	Superior	Pós-grad.em pré-esc
16	Mariana	32	casada	2º g incompleto	Atendente de creche
17	Fabiane	39	separada	2º grau	Atendente de creche
18	Paola	17	solteira	Magistério incomp	Atendente de creche
19	Tamara	34	casada	Magistério	Recreacionista

20	Rosaura	41	casada	Superior	Especialização em pré
22	Fernanda	40	casada	1º grau	Atendente de creche
23	Flávia	33	separada	Superior	Qualificação em pré
24	Vânia	32	casada	Superior	Qualificação em pré
25	Anita	21	solteira	Superior	Qualificação em pré
26	Cátia	21	casada	2º grau	Atendente de creche
27	Cristiana	28	casada	2º grau	Atendente de creche
28	Roselaine	29	casada	Superior	Qualificação em pré
29	Rosalia	25	solteira	Superior	Qualificação em pré
30	Cora	52	divorciada	Superior	Qualificação em EI

Dados sobre a identificação e formação acadêmica dos profissionais das equipes de Berçário das cinco EMIs

Nº	Educador	Idade	Estado civil	Nível de instrução	Curso específico
1	Marco	30	separado	2º grau	Atendente de Creche
2	Manuel	30	Solteiro	Superior	Atendente de Creche
3	Jarbas	26	solteiro	2º grau	Monitor
4	Anderson	19	solteiro	2º grau incompleto	Magistério em curso
5	Roberto	21	solteiro	Superior incompleto	Atendente de creche

Conforme pode ser observado a partir dos dados constantes nos quadros acima, atuam no dia a dia das Escolas desde profissionais com cursos de pós-graduação em Educação Infantil até algumas monitoras sem o 1º grau completo (atual Ensino Fundamental). Na maior parte dos casos em que as educadoras cursaram Pedagogia, a habilitação final não era Pré-escolar, sendo que a habilitação para a docência em turmas de zero a seis anos se deu em cursos de pós-graduação, qualificação ou especialização.

A idade das educadoras foi incluída nesta tabela por ser um dado significativo no sentido de apontar que apenas mais recentemente a formação específica em Nível Superior em Educação Pré-escolar ou Infantil, vem sendo buscada pelas educadoras, bem como oferecida pelas Faculdades de Educação. Apenas uma professora formada há pouco tempo em um curso de especialização, fez um curso cuja nomenclatura já utilizava a expressão Educação Infantil. Além disto, pode ser observada a variação na nomenclatura dos cursos específicos que foram realizados para obtenção de habilitação para atuar junto a este nível de ensino. Uma análise específica sobre os diferentes nomes dos cursos de preparação de profissionais apontaria, também, para as diferentes concepções sobre a função considerada adequada e/ou prioritária neste atendimento ao longo do tempo, conforme já trabalhado em capítulo anterior.

Em Porto Alegre, por exemplo, dentre as quatro Faculdades de Educação existentes, (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC, Faculdades Integradas Ritter dos Reis e Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciências e Letras - FAPA) apenas duas oferecem atualmente a habilitação em Educação Pré-escolar no curso de Pedagogia. São elas a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que implantou este curso em 1983 e a Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que oferece esta habilitação desde 1988. Estes dados evidenciam o caráter relativamente recente do curso superior destinado à formação de Pedagogas com habilitação específica para Educação Infantil, sendo mais um dado na comprovação histórica da recente construção da necessidade de formar educadoras infantis em cursos específicos de nível universitário.

A questão da formação das/os profissionais da Educação Infantil é tema importante nas discussões teóricas da área atualmente. Espaço de trabalho onde por muito tempo predominou, sem questionamentos, a presença de mulheres sem formação profissional e para o qual os cursos de formação específica em nível universitário podem ser considerados recentes, a Educação Infantil da RME, considerada a qualificação acadêmica de seus profissionais, reflete o processo de adequação dos profissionais a um campo de trabalho relativamente novo, se considerarmos a inclusão de uma preocupação pedagógica neste nível de atendimento.

O capítulo seguinte introduz as análises sobre os dados levantados junto às/aos educadoras/es das EMIs, organizadas a partir dos eixos relações de gênero; contexto sócio-cultural das/os educadoras/es; e ação pedagógica junto aos grupos de Berçário.

2. CONVERSANDO COM PROFISSIONAIS DE BERÇÁRIO

2.1 Educação Infantil: um trabalho de mulher?

“Nós mulheres sempre vamos fazer melhor, já está em nós este jeitinho.”³⁶

“Acho que este trabalho não tem nada a ver com instinto maternal. É por puro preconceito que os homens não querem trabalhar com criança.”

Em nossa sociedade, a forma hegemônica de definir as “características do gênero feminino” sempre buscou incorporar a este uma dimensão emotiva e sensível, assim como um conjunto de habilidades para lidar com crianças, que costuma ser definido como “um jeitinho maternal de ser”.

Desde o nível doméstico, nos casos em que não é possível à mãe biológica cumprir com tal papel, esta função costuma ser desempenhada por avós, tias, madrinhas, empregadas domésticas, vizinhas ou irmãs de uma criança; todas figuras femininas nas quais se espera que seja, então, ativado, de maneira automática, um instinto derivado de *um amor materno universal*, independente da própria vivência concreta da maternidade.

As idéias acerca de uma “condição natural” das mulheres para cuidar das crianças e as práticas de dominação e discriminação sexual contribuíram para que, por muitas gerações, poucas mulheres vislumbrassem a possibilidade de fazer outra coisa que não cuidar da casa e dos próprios filhos passando, assim, a grande maioria a desenvolver de forma prática, destreza e resignação em relação às habilidades a elas socialmente agregadas.

Com o decorrer da história da sociedade brasileira, e a inclusão da mão de obra feminina no trabalho assalariado fora do lar, este *jeitinho* transformou-se em possibilidade de ganho financeiro para algumas mulheres que começaram a cuidar

³⁶ As citações apresentadas na abertura das seções do capítulo 2 são falas de educadoras ou educadores das EMIs, registradas ao longo das entrevistas.

de crianças em casa; e, ainda, em uma espécie de *passaporte* para aquelas que buscaram o ingresso nos espaços públicos de trabalho junto às crianças pequenas.

Assim, quando algumas mulheres movimentam-se em direção ao trabalho fora do lar (a maioria em atividades mal remuneradas, consideradas de segundo escalão), outras tantas, possíveis detentoras de uma habilitação natural, (em alguns casos *aperfeiçoada* pela prática da criação dos próprios filhos) encaminham-se para atuar profissionalmente junto às crianças pequenas que, então, começam a ser encaminhadas a instituições de guarda e assistência.

Incorporando ou não a idéia de que seriam possuidoras *por natureza* de habilidades especiais para o trato com a primeira infância; induzidas pela falta de qualificação ou de outras oportunidades de trabalho remunerado; vítimas da discriminação sexual em um regime patriarcal e capitalista; buscando ascensão de classe através de um emprego regular fora do âmbito doméstico que não exigia muito estudo, são as mulheres que, desde muito tempo e ainda hoje, representam a maioria das profissionais da área atualmente denominada como Educação Infantil.

O discurso hegemônico de que as mulheres teriam um *jeitinho* natural para este trabalho, e a própria aceitação por parte das mesmas da justificativa de um *dom inato* têm atravessado muitas fronteiras de tempo e espaço, e continuam sendo utilizados por certos grupos de profissionais como resposta para a opção de trabalho na área.

A pesquisa de Arce (1996) junto a um grupo de estudantes de Pedagogia da habilitação Pré-escolar refere que os requisitos mais destacados para a atuação como profissional da Educação Infantil foram “*ser mulher; gostar de criança; e ter algum jeitinho para lidar com elas*”.

Mesmo entre grupos de professoras primárias, as questões relativas à escolha da profissão costumam ser relacionadas a *especificidades* do gênero feminino. As professoras entrevistadas na pesquisa de Assunção (1996) sobre Magistério e cotidiano escolar, referem que, diferentemente dos homens “*mais frios e objetivos*”, as mulheres teriam mais “*condições, habilidades, paciência e jeito maternal*” para lidar com as crianças, o que as tornariam as pessoas indicadas para esta tarefa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A possibilidade genética da maternidade pode ser vista como uma espécie de suporte sobre o qual as sociedades de estrutura patriarcal e capitalista foram agregando idéias acerca da natural habilidade das mulheres para o trabalho com as crianças. Tais concepções materializaram-se em práticas seculares de discriminação e divisão sexual do trabalho. Neste arranjo, couberam aos homens as atividades desenvolvidas fora do lar, remuneradas e valorizadas socialmente. Às mulheres, couberam as responsabilidades com a organização do espaço doméstico e todas as formas de atenção às crianças; atividades que não tem valor no “mercado produtivo”, não são remuneradas nem socialmente valorizadas e, muitas vezes, foram apresentadas como a “contribuição feminina à sociedade”.

Em trabalho onde analisa a inserção das mulheres na força de trabalho, a partir das implicações relativas às relações entre os gêneros, Aguiar (1994b) aponta como a forma oficial de mensuração da atividade econômica das mulheres até hoje esbarra em dificuldades conceituais quanto à classificação do trabalho doméstico.

Diz a autora:

Nas classificações das atividades realizadas pelas PNADs³⁷ distinguem-se aquelas que geram rendimentos de outras qualificadas como inatividade econômica. As categorias consideradas como fora da força de trabalho são: donas de casa, estudantes, aposentados, inválidos ou reclusos, pensionistas que vivem de renda e crianças com menos de dez anos de idade. (1994b:54)

Segundo a autora, esta classificação ignora a dupla jornada de trabalho; inclui mulheres muito idosas; entre outros detalhes que mascaram a importância econômica e social da mão de obra feminina no âmbito doméstico.

No presente estudo, um dos eixos desenvolvidos nas entrevistas com as/os profissionais das EMIs abordou a questão da feminização de certas responsabilidades com o espaço doméstico, entre elas o cuidado das crianças. A conversa iniciava trazendo informações sobre os objetivos da pesquisa, e incluía os dados já levantados no projeto inicial, para justificar a coleta definitiva junto às equipes de Berçário compostas por educadoras e educadores.

³⁷ PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Quando eram incluídos os dados sobre a feminização do Magistério e, em especial, da área da Educação Infantil, houve apenas quatro profissionais que defenderam terem as mulheres, *naturalmente*, mais condições do que os homens para o exercício da profissão, respondendo achar adequado que elas estejam, em maioria, nestas instituições. Vejamos algumas falas neste sentido:

- *Nós sempre vamos fazer melhor, já está em nós este jeitinho.*
- *Eu acho que os homens até podem trabalhar com crianças, mas a mulher sempre tem mais sensibilidade.*
- *Acho que nós sempre vamos fazer melhor, já está na gente.*

Uma professora justifica sua opinião, comentando sobre os dois colegas que trabalham em sua escola, um estagiário em turma de Berçário, e um monitor em turma de Maternal:

-Ele [o estagiário de sua equipe] faz tudo, mas não é como a gente. Falta "alguma coisa" a eles. Na hora da alimentação, por exemplo, falta aquele afeto, aquela sensibilidade. Eles são mais frios que a gente, são objetivos.

Idéias de que todas as mulheres seriam melhores educadoras infantis e de que a totalidade dos homens careceria de requisitos para tal função apoiam-se em uma visão essencialista de homem e de mulher. Sustentando a construção social da relação diádica mulher-mãe e da relação triádica derivada da primeira, mulher-mãe-educadora de crianças pequenas pode encontrar-se aquilo que Badinter (1985) chamou de **mito do amor materno**.

Entre as pesquisadoras que se ocuparam do questionamento à existência de um *natural* instinto maternal em todas as mulheres, destaca-se o trabalho desta antropóloga francesa, com diversas obras escritas sobre o tema das relações entre homens e mulheres, analisado a partir do caráter construtivo e histórico das atuações humanas. Apoiada na idéia da historicidade dos conceitos e procurando demonstrar a não universalidade no tempo e no espaço do chamado "amor materno", a autora postula que a existência deste sentimento da forma como o concebemos na modernidade não se mostrou predominante em outros momentos da cultura ocidental. Segundo a autora, um dos pressupostos do sentimento em questão seria a

definição de que toda mulher é figura *naturalmente* competente para o exercício da maternidade e, portanto, dela deveria ser a responsabilidade exclusiva em relação ao cuidado e a primeira educação dos filhos, antes da idade da escolarização obrigatória.

A partir dos estudos que desenvolveu sobre aspectos do relacionamento mãe e filhos/as em diferentes momentos históricos, Badinter (1985) encontrou outras formas de entender e praticar a função materna; evidências do processo de construção da representação de mulher - mãe ideal, pretensamente transhistórica e considerada natural hoje.

Os dados trazidos por Badinter (1985) evidenciam importantes diferenças nas relações entre mãe e filhos, se compararmos séculos anteriores em relação à atualidade. Na sociedade contemporânea, na qual evidencia-se uma crescente valorização das crianças, o amor materno é medido pela atenção e proximidade entre a mãe e as/os filhas/os, sendo ainda esperado que se explicita de forma igual para todos eles. Segundo a autora, este processo vem se desenvolvendo a partir de práticas sociais que teriam contribuído no fortalecimento do conceito cultural da *mulher maternal*.

Em suas pesquisas, entre as práticas familiares levantadas, Badinter (1985) encontrou o hábito comum ainda no século XVIII de enviar filhas e filhos para criação em casas das “mães mercenárias”. Em função deste hábito, comum a diferentes classes sociais, por muitas vezes, as mães perdiam definitivamente o contato com os filhos e filhas ou, até mesmo, eles próprios devido a mortes por doenças ou por falta de cuidados suficientes.³⁸ Comentando a grande mortalidade infantil da época e a quase generalizada indiferença da família, diz a autora:

Assim, seremos obrigados a inverter a proposição recorrente: não é porque as crianças morriam como moscas que as mães se interessavam pouco por elas. Mas é em grande parte porque elas não se interessavam que as crianças morriam em tão grande número. (1985:86)

Permanecer anos sem saber notícia das crianças recém nascidas, ou mesmo tomar conhecimento da morte de uma delas já passado muito tempo não

seria, segundo esta autora, uma das características inerentes ao amor materno como hoje é definido. Na atualidade, a presença materna nos primeiros anos de crescimento da criança é vista como condição indispensável à saúde integral do bebê. Refere a antropóloga que a possibilidade de conhecimento mútuo e desenvolvimento de laços afetivos entre as mães e as crianças não era uma idéia geral, e a necessidade da criança permanecer junto aos pais durante seu período de crescimento decorria de outros fatores, o que de certa forma definia certo caráter de “seletividade” ao amor materno.

Seus estudos relatam que a valorização de cada criança no seio da família para que ela fosse criada junto aos pais, costumava depender de seu sexo e de sua posição de nascimento: o primogênito, segundo Badinter (1985), era o único que tinha garantido um pouco mais de atenção, permanecendo, na maioria dos casos, junto aos pais durante a infância tendo em vista sua posição no futuro, mas nem em relação a estes casos pode-se falar em regra. Havia casos em que o próprio primogênito era enviado para lares de criação, e quando vinha a falecer, a família tinha que sair à procura do lar de criação do segundo filho homem, na esperança de que este estivesse sendo criado em boas condições. Sendo assim, a valorização das crianças no período pesquisado pela autora não era decorrente de uma valorização geral da infância, mas sim desta ou daquela criança, conforme seu lugar na genealogia familiar. Em função das contribuições de múltiplos campos de conhecimento ao longo dos últimos séculos, hoje se busca entender todas as crianças como merecedoras do mesmo cuidado e atenção, independente da posição de nascimento, do sexo ou de quaisquer outros fatores.

De certa forma, porém, também na atualidade, consideradas as várias características de infância vividas em cada cultura e em cada grupo, acontecem na prática diferentes valorizações de criança, ainda que do ponto de vista jurídico e acadêmico o reconhecimento e o cumprimento dos direitos da infância enquanto matéria legal seja entendida como consenso, conforme esclarecido no capítulo 1.

O aleitamento materno, outro ícone dos novos tempos na representação da intensidade do amor materno, foi também objeto de estudo de Badinter (1985).

³⁸ Mães mercenárias é a denominação utilizada para designar mulheres que se ocupavam, em troca de dinheiro,

Seus dados apontam para momentos no século XVIII, onde utilizando variados argumentos e sem evidência ou imposição social de culpa, a grande maioria das mulheres justificava a não amamentação dos filhos recém-nascidos, permitindo-se a ocupação com outras atividades que hoje considerariamos menos nobres. A autora refere, por exemplo, que as mulheres não abriam mão da sua vida social, das visitas, das tardes de jogo e que também, em alguns casos, motivos estéticos apareciam entre as razões de tal abstenção.³⁹

Buscando, a partir de seu estudo, a constatação da existência de um período histórico onde a relação entre mãe e filho apresentava-se, na maior parte das vezes desprovida de evidências de algumas das características que, posteriormente, vieram a caracterizá-la em sua versão moderna, a autora consegue por em questionamento o caráter universal e a-histórico que tal conceito foi adquirindo ao longo do tempo possibilitando, assim, uma revisão de práticas que, de acordo com nossa organização social, insistem em imprimir em todas as mulheres o carimbo de *possuidoras de dons maternels*. Suas proposições tornam-se úteis no sentido de subsidiar questionamentos à afirmação de que homens e mulheres *nasceriam já* com distinções básicas quanto a interesses e habilidades.

A partir do enfoque histórico trabalhado nas seções 1.1 e 1.2 do capítulo anterior, pode-se acompanhar como organizações sociais, políticas e econômicas da sociedade possibilitam a construção de uma nova representação de criança que, por sua vez, foi significativa no sentido de demandar a construção de uma nova representação cultural para as mulheres, passando a estimular que elas desenvolvessem características entendidas como adequadas à função de agentes do cuidado e a atenção às crianças pequenas no âmbito familiar, envolvendo-as em tarefas domésticas não remuneradas, dentro da lógica capitalista da divisão sexual do trabalho.

Assim, de acordo com certos constructos culturais, a grande maioria das mulheres, já disporia, por nascimento, de um conjunto específico de características

da criação de crianças de famílias urbanas e abastadas nas cidades do interior da Europa.

³⁹ Não pode ser aqui desconsiderado que a importância adquirida pelo aleitamento materno, nas últimas décadas pode ser relacionado, também, aos avanços mais recentes do conhecimento das áreas da Medicina Pediátrica e da Puericultura, que por sua vez, permitiram juntamente com a contribuição de outros campos científicos, o

básicas - uma *vocação* - (que os homens, por oposição, não teriam) que as qualificaria com as condições e conhecimentos necessários para cuidar e educar crianças pequenas.

Além do *pré-requisito natural do jeitinho*, ter cuidado dos próprios filhos por muito tempo apresentou-se como outra condição importante que habilitava as mulheres para o trabalho com as crianças pequenas. Era como se o *jeitinho natural* se aprimorasse ou se *profissionalizasse* com o exercício da maternidade. Uma das educadoras entrevistadas contou que, há alguns anos atrás procurando trabalho foi convidada para trabalhar em uma creche. Disse ter respondido para a proprietária que não tinha feito nenhum curso e nem tinha experiência com crianças em creche; e que nunca tinha trabalhado fora, só tinha cuidado dos próprios filhos. Ao que a senhora lhe respondeu: *“E tu queres mais experiência que isto?”*

O exemplo acima poderia ser considerado ilustrativo de duas conceituações importantes para as análises em questão. Não se trata apenas de considerar que todas as mulheres poderiam ser boas trabalhadoras junto às crianças pequenas. Trata-se também de entender a criança apenas como objeto de cuidado e atenção sem demandar por atendimento especializado. Deve ser também destacado que a creche, tradicionalmente, existia com o objetivo de atender às crianças das classes menos favorecidas economicamente, fato que, na maioria dos casos determinava atendimentos voltados apenas à guarda e assistência.

A partir dos comentários sobre si mesmas e sobre as/os estagiárias/os que ainda não têm filhos, para a maioria das profissionais das EMIs incluídas na pesquisa, a experiência da maternidade começa a ser entendida como dispensável na ficha de uma educadora infantil. Quando perguntadas se haveria alguma relação entre a experiência de ser mãe ou pai e a possibilidade de educar bebês, eis algumas respostas:

- *Ter filhos até pode ter me ajudado, mas não é tudo.*
- *Não precisa ser mãe para dar afeto. Eu tenho afetividade, compromisso e responsabilidade com aquela criança, mas não posso me julgar mãe dela.*

No momento de responder a esta questão, a professora que, anteriormente, disse faltar aos homens afeto e sensibilidade para este trabalho, traz uma reflexão interessante: segundo ela, suas experiências pessoais como mãe e avó tiveram um aproveitamento limitado no que se refere à prática profissional junto aos bebês:

- Quando entrei no Berçário, eu achava que deveria agir como mãe, ou como avó que já sou. Mas vi que num grupo de quinze crianças, isto não é possível. Queria atendê-los todos ao mesmo tempo, saia com um aperto no peito pela perda deles em função de não estarem com as mães, pelo rompimento com o vínculo, o cheiro do lar... Depois de uns quarenta e cinco dias comecei a adquirir mais discernimento; eles pararam de chorar e eu fui criando um jeito meu de trabalhar com os quinze, ao mesmo tempo.

Este depoimento é interessante no sentido de que, mesmo uma mulher que, inicialmente, considerou todas as mulheres como melhor “habilitadas” para o trabalho com bebês trouxe, em outro momento, uma experiência pessoal sobre a não aplicação direta da experiência com a maternidade à profissão. Esta retomada através de seu próprio exemplo desconstitui sua afirmação inicial de que todas as mulheres seriam melhores educadoras e, também, põe em suspenso a transposição da experiência maternal para o espaço profissional.

Ou seja, após um determinado período de trabalho junto aos bebês a profissional foi capaz de reconhecer que suas experiências de mãe ou de avó não foram suficientes para sustentar alguns aspectos de sua prática. Assim, segundo ela, foi preciso reaprender a fazer aquilo que já sabia para sua experiência como mãe, criar uma forma de trabalhar profissionalmente com as crianças, posto que, em sua experiência docente, o afeto e o amor exercido junto aos familiares não se transformaram, automaticamente, em competência profissional.

Uma monitora destaca, analisando esta mesma questão, o caráter histórico e social das aprendizagens sobre o cuidado e a educação das crianças, fazendo referência a sua própria necessidade de reaprender algumas coisas, quando ingressou na EMI onde atua. Também para esta profissional, a experiência anterior em nível familiar foi limitada para o desempenho profissional, tendo em vista os novos recursos que se encontram à disposição hoje para atender às necessidades infantis:

- *Isto da gente saber tudo só porque é mulher, é muito relativo. Eu, por exemplo, que vim trabalhar aqui agora, já com os meus filhos criados, não sabia colocar fralda descartável e aprendi. Não sei se no meu tempo era só fralda de pano, ou se a descartável era só prá rico, mas eu nunca tinha usado com os meus filhos e, no início, não sabia colocar. Eu tive que pedir ajuda, no início não colocava direito, daí tanto foi que agora já sei.*

Neste mesmo tópico das experiências anteriores junto a crianças, educadoras/es que ainda não têm filhos refletiram sobre envolvimento com crianças da família. Alguns/mas tinham vivenciado no ambiente doméstico situações de proximidade com irmãos menores ou parentes e outros/as nunca haviam tido a responsabilidade de cuidar de uma criança. De qualquer forma, este tipo de experiência também foi considerada dispensável:

- *Eu não sou mãe, nunca tive experiência e aprendi aqui a trabalhar com os bebês. (estagiária)*
- *O Anderson (estagiário da equipe) nunca tinha tido contato com criança nenhuma e aprendeu.*
- *O Edilson, por exemplo, outro monitor que já trabalhou aqui, não tinha jeito com as crianças. Ele só tinha paciência com as filhas dele. Com as crianças daqui não dava.*

Dos cinco educadores entrevistados, um referiu ter tido, quando pequeno experiências com crianças ou responsabilidades com irmãos menores, mas não apontou relação direta entre estas práticas e o trabalho:

- *Quando eu era menor, o meu pai bebia e não dava prá contar com ele. Era a minha mãe que saía de casa todos os dias para trabalhar fora. Eu tinha que esquentar a comida e mandar os menores para o colégio, ajudar nos temas, aquelas coisas. Mas aqui na escola é diferente. A minha responsabilidade com as crianças é de outro tipo.*

A partir dos diversos posicionamentos trazidos, pode-se afirmar que, entre as/os entrevistados, houve a exclusão da idéia de uma habilitação exclusiva das mulheres; de uma qualificação automática de mulheres e homens que já tiveram filhos; apontando para a conclusão de que nenhum homem ou mulher estariam, *a priori*, habilitados para o trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos.

Relatos a respeito de educadoras e educadores, mães e pais que, no trabalho cotidiano na escola, apresentaram dificuldades para corresponder aos

critérios de qualidade das/os colegas, contrapõem-se às tradicionais idéias essencialistas:

- *Tem mulheres que trabalham com criança mas não fazem porque gostam. Fazem porque precisam.*
- *Nem todas as mulheres têm instinto materno. Tem algumas que não são ligadas.*
- *Ah, tem algumas mulheres aqui na escola que bah ! ... Gritam com as crianças, parecem umas bruxas.*
- *Algumas monitoras gritam e não têm paciência com as crianças. É um horror!*
- *É um trabalho que exige muito e não se pode generalizar que todas as mulheres sejam capazes.*

- *Tem muitas mulheres e alguns homens, como o Edilson que trabalhou aqui, que pediram readaptação porque não gostavam do serviço; não conseguiram trabalhar com criança.⁴⁰*
- *Eu trabalhei em uma outra EMI onde trabalhou um monitor. Mas ele ficou poucos meses, não tinha o menor jeito com as crianças. Antes ele era guarda da Prefeitura e pediu para voltar para um parque municipal. Ele não conseguia se relacionar com as crianças. Acho que não dá para igualar todos os homens.*

Estas falas, retomadas junto com aquela da professora que tentou como mãe e como avó e não conseguiu sentir-se atuando adequadamente junto às crianças, apresentam experiências e reflexões recentes de um grupo de profissionais, no sentido de definir que neste momento da história deste grupo o trabalho com bebês não é entendido como especificidade das mulheres, e não se profissionaliza em decorrência da atuação do/a educador/a junto a crianças de sua família mas, antes, requer competência e aprendizagem como outras profissões. O que não significa que a parte afetiva da maternagem não deva adentrar o espaço da creche qualificando as interações.

Em trabalho onde estuda como as educadoras infantis constroem sua identidade profissional, entre o espaço e os saberes do doméstico e aqueles específicos do campo profissional, Cerisara (1996) destaca o quanto algumas peculiaridades do trabalho junto a esta faixa etária aproximam a atuação das

⁴⁰ No Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de POA (Lei Complementar 133/85), existe a possibilidade administrativa de troca de função, em caso de comprovada não-adaptação ao cargo de concurso. No caso específico aqui tratado, o pedido de readaptação constituiu-se em processo administrativo através do qual alguém que tenha feito concurso para ser monitor/a solicita mudança para outra função com nível de carreira equivalente, alegando falta de condições para atuar junto às crianças, por algum motivo que deverá ser suficientemente justificado e comprovado. Após o desenvolvimento de um trabalho especializado de acompanhamento, caso o parecer técnico seja favorável, a pessoa será remanejada para outra atividade, setor ou repartição onde não mais trabalhe diretamente junto às crianças.

educadoras do espaço da maternidade e do trabalho doméstico, dificultando em certos casos definições claras sobre responsabilidades e competências. Em algumas situações é comum que este aspecto afetivo das interações seja até negligenciado, na busca da diferenciação casa-escola. No caso das crianças maiores, pode acontecer uma excessiva “escolarização” da creche, na busca das professoras de definirem sua esfera de atuação na instituição e junto às crianças.

Segundo a autora (*idem*), o próprio histórico do atendimento crecheiro justificaria a dificuldade encontrada por algumas educadoras para nomear suas responsabilidades em relação às crianças:

A instituição creche, pelas próprias características de seu percurso histórico em nossa sociedade, tem oscilado entre o domínio doméstico da família das crianças, cuja responsável tem sido em nossa cultura a mãe dos seus filhos, e o domínio público da escola formal, cuja responsável tem sido a professora dos alunos. (1996:80)

Para a autora, esta é uma das questões complicadoras para a implementação de concepções mais profissionais tanto na definição da função social das instituições quanto na qualificação da competência das profissionais de creche. No caso específico do atendimento aos Berçários aqui em análise, a aproximação do trabalho profissional desenvolvido nas instituições às ações maternas no âmbito do lar torna-se ainda mais contundente, “borrando” as fronteiras entre o doméstico e o profissional.

Esta aproximação do trabalho na creche com as responsabilidades maternas é um dos aspectos que favorecem a feminização da área. O sistema patriarcal; a organização econômica capitalista; o processo de industrialização; a busca de ascensão social por parte de mulheres de classes menos favorecidas; a histórica dificuldade de acesso das mulheres à educação formal; a divisão sexual do trabalho no lar e na sociedade; e a vinculação do “ser mulher” à maternidade, são outras situações concretas envolvidas nas práticas de generificação de campos profissionais. Conforme destaca Assunção,

(...) não basta reconhecer que no magistério primário existe predominância feminina; é preciso conhecer as causas de tal feminização e seus reflexos na vida escolar, pois a associação que se faz entre educação de crianças e mulher não é tão ‘natural’ como se

crê: trata-se de um movimento social, político, histórico e econômico que emerge com o capitalismo. (1996:4)

A questão da docência ter se transformado, ao longo de sua trajetória histórica, em um gueto ocupacional feminino, especialmente no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental, já tornou-se objeto de diferentes pesquisas, tendo em vista a importância do tema para os estudos sobre o trabalho docente. Diversos enfoques teóricos e metodológicos têm servido para as análises que buscam entender porque o Magistério, enquanto profissão, continua concentrando altos percentuais de mulheres em seus postos. Diz Aguiar a este respeito:

A expansão do ensino elementar veio acompanhada do crescimento da participação das mulheres, já que a atividade docente estava associada ao cuidado de crianças, tarefa tida em essência como feminina. Por outro lado, o magistério foi se feminizando porque os homens que o exerciam passaram a buscar outros postos de trabalho. Ampliaram-se as oportunidades ocupacionais masculinas, ao mesmo tempo em que os salários do magistério se mostraram insuficientes para o sustento familiar. (1994b:51)

Da parte das mulheres que iniciavam sua trajetória profissional fora do lar na década de 30 no Brasil, algumas características inerentes à docência podem ter se constituído em fatores de atração. Carga horária reduzida, férias prolongadas, calendário que acompanha as atividades dos filhos e exercício de atividade junto a crianças podem ter contribuído na opção e na permanência das mulheres nas escolas.

Procurando sintetizar os estudos realizados nas duas últimas décadas sobre a ligação das mulheres com o Magistério, Rosemberg (1992), destaca a importância das seguintes abordagens explicativas: o fato deste curso profissionalizante ter se constituído, inicialmente, como a única possibilidade de continuidade de estudo pós-primário para as mulheres; a busca, por algumas delas, de transformação de classe social através da carreira pública; o discurso acerca da vocação feminina para a docência; e a generificação de alguns campos profissionais na sociedade patriarcal.

Por outro lado, também poderia ser referido que, em nome de uma suposta qualificação feminina para o trato com a infância, diversas ações se efetivaram incentivando a procura da docência pelas mulheres porque

economicamente tal situação era interessante. Analisando tal processo, Costa (1995) destaca o quanto diferentes estratégias, tais como a literatura ou as convicções científicas de determinadas épocas históricas incentivaram a construção das subjetividades femininas como as guardiãs da afetividade e, portanto, como as pessoas ideais para o acompanhamento das crianças em seus primeiros anos de vida.

Comentando acerca do Magistério ter sido uma das primeiras profissões possíveis às mulheres quando estas saíram do reduto doméstico e o quanto uma visão essencialista em relação aos gêneros pode ter influído nesta tendência, Costa refere:

Quando as transformações na sociedade mais ampla, decorrentes das características do sistema capitalista emergente, começaram a produzir alterações profundas no mundo do trabalho e na vida familiar e social, as mulheres começaram a sair de casa para trabalhar e nada melhor para elas do que o reduto da escola onde permaneceriam rodeadas de crianças e exercitariam sua "vocação" maternal, mantendo-se resguardadas do agressivo e competitivo mundo masculino. Há também resquícios, embora velados, de controle da sexualidade, uma vez que trabalhar com crianças preserva as mulheres dos perigos do contato com estranhos, especialmente homens. (1995:170).

A partir do momento em que a mão de obra feminina se torna necessária para o sistema produtivo, as mulheres, sem estudo ou formação prévia e sem vivência no mercado de trabalho formal são contratadas para funções manuais e tarefas que não exigiam habilitação específica. A era industrial, inicialmente, absorve grande parte da mão-de-obra de mulheres e crianças.

Ao mesmo tempo em que hoje pode parecer estranho um homem trabalhando na educação de bebês, situação que será mais adiante analisada, já houve o momento histórico em que apenas homens podiam ser professores das crianças em idade de escolarização regular. Em tal período histórico, as mulheres não eram consideradas aptas para tal função que, por sua vez, contemplava atendimento apenas a crianças maiores de sete anos.

Quando da expansão da educação pública, o Magistério, por exigir uma formação relativamente curta e por manter as mulheres próximas das crianças era uma das opções que melhor se encaixava para as novas profissionais procuradas pelo mercado. Desde o início da inserção profissional das mulheres, as áreas de atuação

de massa das mesmas são profissões ligadas à crianças, à área da saúde ou ao setor de serviços consideradas, em sua maioria, atividades de segundo escalão.

Até que as sociedades recém-industrializadas demandassem por sua atuação, o rol de ocupações das mulheres costumava restringir-se às lides domésticas, ao trabalho ligado a algum movimento religioso ou a ações de cunho filantrópico. As primeiras a ingressar no mercado de trabalho o fizeram em condições nada favoráveis, enquanto a entrada daquelas oriundas das classes médias no mercado de trabalho ainda era, em grande parte, desencorajada.

Na época, restrito às mulheres das camadas mais pobres da população, o trabalho feminino assalariado vinha se desenvolvendo nas fábricas, em longas jornadas de trabalho, em posições e com remunerações sempre hierarquicamente inferiores aos homens.⁴¹

No início deste processo, e hoje ainda em alguns contextos, era inaceitável que uma mulher *distinta*, de classe média, escolhesse outra profissão que não uma que a aproximasse (ou mantivesse próxima) de crianças. Situações constrangedoras neste sentido ainda ocorrem, podendo se dar tanto no ambiente doméstico, quanto no escolar ou, ainda, no profissional. Uma das monitoras relatou ter havido uma pressão familiar para que ela e as irmãs fizessem Magistério:

- Lá em casa todas as mulheres tiveram que fazer Magistério. Só os irmãos homens puderam fazer outra coisa, escolher a profissão que queriam. Meu pai impôs que eu e as minhas irmãs fizéssemos Magistério. Minha mãe sempre dizia que se a gente não pudesse fazer outra coisa, pelo menos já tinha uma profissão garantida.

Nesta fala acerca do posicionamento familiar explicita-se não só a marca das relações generificadas, dentro de uma perspectiva patriarcal, mas também a compreensão do trabalho docente como possibilidade de profissionalização “interessante” que trará ascensão social de certa forma, “limite” para mulheres de uma determinada classe social. Aqui a preocupação em prevenir-se quanto à

⁴¹ Sobre esta questão, mesmo passados tantos anos, ainda são pequenos os avanços realizados pelo conjunto das mulheres. A reportagem da revista *Veja* intitulada *Mulher, cidadão de segunda classe* (n.1352, 30/08/95) traz dados específicos sobre a questão evidenciando, por exemplo, que para a mesma função de um homem, o salário feminino é sempre menor; além do fato de que cargos de chefia, coordenação e assessoria são, predominantemente ocupados por homens.

impossibilidade de prosseguir os estudos evidencia, além da diferença de gênero em relação aos irmãos, outras imposições norteadas pela questão social da família.

Outra monitora, vinda do interior do Estado, aponta, ainda, a questão da falta de alternativas para a jovem que mora no campo, agregando à diferença de gênero e de classe social, certos condicionantes decorrentes de sua origem geográfica ser do meio rural:

- No interior, ou a mulher faz Magistério ou não faz nada. Daí tem que casar e ter filhos. Prá sair de casa só estudando, e o curso tem que ser Magistério prá ser professora. Não tem outra opção prá gente ser vista como uma mulher direita.

No conjunto dessas falas se aproximam diversos aspectos importantes na definição profissional das/dos entrevistadas/os. E eles não se apresentam isolados. Gênero, classe social de origem e contexto de vida alquimizam-se e potencializam-se na constituição destas/es profissionais.

Os dados da pesquisa de Dotti (1994) sobre a questão da escolha contingencial pelo Magistério por um grupo de mulheres da região da colônia oriundas de famílias de imigrantes evidenciam a mesma questão, apresentando a docência como uma das opções mais acessíveis, senão a única, para aquelas mulheres que pretendem sair de casa, trabalhar fora, ter acesso a uma vida social diferente daquela vivida pela própria mãe e pelas demais mulheres da família, exercendo certa ousadia, mas *sem ir longe demais*. Este ir longe demais poderia ser, também, facilmente relacionado a não se afastar *démais* das crianças.

Se nas séries iniciais do Ensino Fundamental existe um predomínio de professoras, no nível da Educação Infantil o percentual de educadoras é ainda maior, tanto no que se refere àquelas profissionais legalmente habilitadas para a docência, quanto àquelas que atuam na condição de auxiliares.

Ainda que tal realidade se aproxime de algumas das condições acima trazidas que possibilitaram o Magistério como uma profissão feminina, é preciso reconhecer que por suas especificidades, historicamente, as ações que envolviam o atendimento às crianças de zero a seis anos, não eram vinculadas à área da Educação

mas, sim, às áreas da saúde e da assistência social ou mesmo, em certos casos, exercidas de forma autônoma e precária por leigas.

Assim, uma série de questões sociais e históricas, algumas delas já introduzidas na seção anterior, relativas à História das Mulheres e sua relação com a feminização da docência e outros aspectos específicos da História da Infância potencializam-se contribuindo na feminização da Educação Infantil.

Entendida como objeto de ações de higiene e cuidado, correspondia à criança da época o perfil de uma profissional do sexo feminino, “habilitada” biologicamente para as funções a serem desempenhadas, dispensando a exigência de alguma formação profissional. Ou seja, a criança a ser atendida nas creches e instituições similares não era objeto de ações especializadas na área da educação e “aquilo” que era visto como necessário constituía-se, por um pressuposto cultural, como bagagem natural do sexo feminino.

Os dados coletados entre as profissionais das EMIs corroboram os aspectos apontados por Assunção (1996), em trabalho onde analisa fatores que favoreceram a escolha pelo Magistério para um determinado grupo de mulheres. A autora faz um alerta: algo trazido como uma “opção”, em certas circunstâncias pode estar relacionado a contingências intransponíveis em momentos e contextos específicos. Diz a autora:

A opção pelo Magistério primário apresenta múltiplas nuances e isso se torna visível no cruzamento das condições culturais, econômicas e sociais do grupo familiar e a formação de imagens e representações que contribuíram para a escolha do Magistério. A procedência dos pais, quer seja urbana ou rural, não demonstrou, isoladamente, ter sido uma variável determinante na ‘escolha profissional’. Ela pode, no entanto, juntamente com outras, e de forma menos perceptível, ter favorecido tal ‘opção’/‘imposição’. (1996:11) (grifos da autora)

Desde este entendimento, não há uma razão única para que cada sujeito entrevistado esteja hoje trabalhando em uma EMI e muito menos uma possibilidade de explicação coletiva para a escolha por atuar em turmas de Berçário. Cada educador/a que hoje atua nestas escolas tem sua história de vida própria que lhe permite ser quem é e estar onde está.

Contudo, a partir do trabalho de análise do material coletado, foi possível perceber a reincidência de certos aspectos nas respostas do grupo de profissionais, o que permite que sejam aqui defendidas algumas argumentações acerca da influência de aspectos de gênero e origem sócio-cultural na constituição das identidades das mulheres entrevistadas.

Em relação às “teorias” acerca da existência de algum *jeitinho* especial com crianças exclusivo do gênero feminino que justificasse a feminização dos espaços de atenção à infância, a quase totalidade das educadoras relacionou esta predominância a uma história cultural de divisão social do trabalho entre homens e mulheres, que poderia ser chamada de divisão sexual do trabalho. Algumas das falas abaixo exemplificam tal postura:

- *Isso de ter mais mulheres em creches e pré-escolas já está no histórico da educação.*
- *Dizer que homem não pode cuidar de criança é machismo.*
- *Isso de mulher cuidar de criança já é rotulado; é um preconceito.*
- *É histórica essa coisa que a mulher é mãe e vai fazer melhor.*
- *Esta relação entre mulheres e crianças é cultural.*
- *Os homens não vieram antes porque tinham preconceito, pensando que tinha que ser mulher para trabalhar em creche.*

Da parte dos educadores, a totalidade das respostas também trouxe a idéia de que o grande percentual feminino junto à faixa etária da Educação Infantil era relacionado a questões culturais:

- *Alguns homens nem pensam na hipótese de procurar emprego em uma creche porque há uma restrição da cultura.*
- *É uma questão cultural estes 99% de mulheres trabalhando na Educação Infantil.*
- *Eu mesmo, antes de surgir esta oportunidade, nunca tinha pensado que poderia ter homem trabalhando em creche.*
- *É uma construção cultural secular esta relação entre as mulheres e a educação das crianças.*

Uma das monitoras entrevistadas, cursando Pedagogia, procura resgatar alguns dados da ligação entre mulheres e docência. Ainda que sua fala não seja

precisa e não possa ser generalizada do ponto de vista histórico, traz importantes elementos para a reflexão sobre os espaços socialmente delegados às mulheres:

- O histórico da educação já colabora com este fato da Educação Infantil ser considerada um trabalho de mulher. A mulher nunca foi valorizada e a primeira área em que foi trabalhar fora do lar foi a Educação. Isso vem de muito tempo. Primeiramente foram os homens no Magistério, mas estes davam aulas só para homens porque se pensava que a mulher nem precisava aprender.

Respondendo a questões sobre a ausência de homens nas instituições de Educação Infantil, a maior parte dos dados situa-se na direção de questionar a atribuição fixa de características aos indivíduos em função do sexo a que pertencem, destacando o aspecto cultural da generificação de campos profissionais e falando, ainda, de homens que parecem estar apresentando um bom desempenho com as fraldas e mamadeiras. De maneira geral, a ação dos educadores hoje lotados nas EMIs é considerada “satisfatória”.

Sobre este aspecto, diversas respostas fortaleceram a posição de que as características necessárias ao trabalho em questão não seriam exclusividade das mulheres, acrescentando a idéia de que nem seriam, também, inerentes a todas elas:

- Tanto homem como mulher têm condições de fazer bem feito este trabalho com as crianças, cada um do seu jeito, mas têm.*
- O Anderson tem as mesmas condições que eu; ensinei ele uma só vez e agora ele faz tão bem quanto eu. Acho que ele está na profissão certa.*
- No início, o Manuel era meio desajeitado, mas com o tempo foi pegando o jeito. As crianças adoram ele.*
- Os homens aqui na Escola... ah, no começo eles não têm muito jeito, mas tem uns que são ótimos com as crianças.*

Os dados sobre quem são estas/es educadoras/es e sobre seus vínculos com o trabalho junto aos bebês falam de diferentes agrupamentos: mulheres e homens que evidenciaram interesse ou aptidão para trabalhar junto às crianças pequenas; outras/os educadoras/es que, mesmo permanecendo nas EMIs, não evidenciam envolvimento com ou aptidão para este trabalho; e alguns profissionais, homens e mulheres, que solicitaram transferência de setor ou mesmo se exoneraram do serviço público, após a experiência em uma EMI. Logo, muitos destes dados

falam de exceções às normas sociais que se apoiam em visões essencialistas dos gêneros, enquadradoras de mulheres e homens em “habilidades” específicas e, conseqüentemente, em campos profissionais generificados.

O par homem/mulher se apresenta normalmente como a relação antagonica entre dois pólos extremos, com características dadas a *priori* e onde ser um deles significa ter que excluir totalmente as características atribuídas ao outro do par. Tem predominado socialmente a consideração da *essência* feminina como em desvantagem em relação a outra *essência*, a masculina, situada por contraste em posição privilegiada. Afirmando que cada uma destas identidades vai se construindo social e historicamente a partir da existência da outra e dela necessita para afirmar sua essência, diz Silva:

É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados ‘diferentes’, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos ‘nós’ e eles, ‘eles’, e é em oposição à categoria ‘negro’ que a de ‘branco’ é construída e é em contraste com a de ‘mulher’ que a categoria ‘homem’ adquire sentido. (Silva, 1996:171)

Seria interessante retomar aqui como se sustenta socialmente a “apresentação” das mulheres como mais capazes e qualificadas para as ações de atenção à infância e a correspondente “apresentação” de todos os homens como mais frios e objetivos que as mulheres e, conseqüentemente, inaptos para o trabalho junto às crianças pequenas.

Em nossa sociedade, um dos aspectos que tem sustentado a idéia de diferenças universais entre homens e mulheres, apresentando-os como *naturalmente* ou *inevitavelmente* diferentes, são as características biológicas de cada sexo, já definidas desde o nascimento.

Tal explicação vem, historicamente, sustentando desigualdades sociais e justificando oportunidades diferentes para homens e mulheres em variados aspectos da vida em sociedade. Em especial no que se refere à atenção às crianças pequenas, as responsabilidades no âmbito doméstico e também social têm sido colocadas, prioritariamente sobre as mulheres. Um dos aspectos biológicos que tem

influenciado nesta representação de um feminino “dócil e meigo” é a possibilidade física da maternidade, restrita às mulheres.

Com base na possibilidade genética da maternidade, costuma-se associar a todas as mulheres uma série de características entendidas como adequadas e ideais para os cuidados com as crianças pequenas. Por este entendimento, todas as mulheres seriam mais afetivas e sensíveis que o sexo oposto, devendo aproveitar suas qualidades inatas de moderação e afeto para encumbirem-se com amor e paciência das atividades referentes ao espaço privado do ambiente doméstico e ao cuidado dos filhos.

Tais atividades costumam ser consideradas como menos exigentes e especializadas, sendo atribuído a elas e seus agentes um menor reconhecimento social, de acordo com uma perspectiva societária patriarcal e capitalista. Neste entendimento, e por oposição, o trabalho reconhecido socialmente e, portanto, remunerado seria o masculino, desenvolvido na maior parte dos casos fora do espaço doméstico. Para os homens, o que se apresentaria, então, como natural é o trabalho em outras atividades consideradas dentro de uma visão econômica capitalista como produtivas, geradoras de lucros visíveis e imediatos. Ocupar-se da criação das crianças e do trabalho doméstico, de acordo com este paradigma, apresenta-se como uma atividade improdutiva. Note-se que aqui, nesta categorização da atividade feminina, somam-se e potencializam-se mutuamente aspectos do capitalismo e aspectos do patriarcado.

Uma das estagiárias entrevistadas na fase inicial da pesquisa (Flores, 1997), comentando a possibilidade de que os homens se interessassem pela Educação Infantil, referenda este entendimento. Disse ela: *“Ah, não, eu acho que este trabalho combina mais para a mulher. Homem tem mais jeito para trabalhar fora”*.

Esta fala exemplifica a aceitação de uma visão essencialista de campos profissionais, e explicita um olhar de menos valia sobre as atividades de educação de crianças pequenas, além de evidenciar uma ligação pejorativa entre as instituições de Educação Infantil e o espaço doméstico.

Tal fala baseia-se em um paradigma de estrutura patriarcal e capitalista, no qual as mulheres, nomeadas como o *sexo frágil*, devem contentar-se com uma posição social subalterna em relação a todo e qualquer homem, representante do chamado *sexo forte*, cuja supremacia é justificada, entre outras coisas, com base nas características biológicas de porte, altura, peso e massa muscular.

Os homens, dentro de uma lógica binária de oposição, viriam ao mundo *naturalmente* dotados de características tais como racionalidade, objetividade, frieza e agressividade; preparados para as competições levadas a efeito nos espaços públicos da sociedade; destinados assim, a uma existência de lutas e vitórias, realizadas e obtidas, sempre em espaços externos ao lar.

Esta argumentação biologicista para definir diferenças sociais entre os sexos vem sendo radicalmente contestada por teóricos/as feministas, a partir do entendimento do caráter social e histórico da construção de algumas desigualdades. De forma semelhante, outras diferenças tais como idade, raça, etnia ou religião têm sido historicamente utilizadas por grupos dominantes como base para experiências discriminatórias entre os seres humanos.

Os **movimentos feministas**, espaços privilegiados para a contestação das desigualdades entre os sexos, não podem ser considerados recentes.⁴² Entre as primeiras ações a agrupar mulheres em torno de uma causa comum, podem ser destacados os movimentos sufragistas, envolvidos na luta para que o direito ao voto se estendesse a todos, em um período em que as mulheres além de serem proibidas de votar, não tinham acesso ao ensino superior ou à uma especialização profissional. Este movimento, situado cronologicamente na virada do século, costuma ser considerado como a primeira onda do feminismo.

Nos últimos cento e cinquenta anos, estes movimentos foram responsáveis por diversas conquistas sociais e avanços em nível de práticas sociais e de legislação, que conseguiram minimizar ações de violência e de discriminação social que vinham destinando à mulher, em nossa cultura patriarcal, uma posição inferior em diversos setores da vida social.

Procurando formas de combater as desigualdades sociais entre homens e mulheres e buscando defender melhores condições de trabalho e assistência aos filhos/as, os trabalhos iniciais sobre a condição das mulheres, chamados “estudos da mulher” ainda encontravam-se, de uma maneira geral, ligados às lutas das mulheres e ao histórico dos movimentos feministas organizados e engajados politicamente. Diz Rosemberg a respeito da situação brasileira:

No Brasil, os primeiros textos, publicados na virada da década de 60, foram realizados em momento cuja preocupação maior consistia em tematizar questões relativas à mulher, tentando estabelecer uma ponte entre as atividades acadêmica e militante: dar visibilidade e buscar legitimidade acadêmica aos estudos sobre mulher, denunciar as discriminações a que ‘éramos submetidas’ (o não distanciamento entre mim pesquisadora e ela mulher marcaram procedimentos e estilos naquele período, daí as aspas); sugerir alternativas para políticas públicas e participar da sensibilização e mobilização das mulheres visando a construção de uma educação não sexista. (1992:156) (grifos da autora)

As diferenças biológicas entre os sexos, um dos fatores utilizados como base para a definição de muitas diferenças sociais entre homens e mulheres, foi uma das questões básicas de estudo pelas/os feministas. Os avanços teóricos, pontuaram com clareza aspectos sociais e históricos sobrepostos a diferenças biológicas, apontando, por exemplo, que a educação socialmente oferecida às mulheres seria um dos espaços para a construção cultural de tais diferenças entre homens e mulheres.

Este aspecto da formação ou “conformação” das mulheres evidenciou-se nos dados da pesquisa aqui apresentada. Quando perguntadas sobre por quê se encontravam trabalhando, neste momento, com crianças, algumas educadoras apontaram as oportunidades culturais a elas oferecidas para que desenvolvessem habilidades voltadas ao cuidado de crianças, destacando que estas mesmas atividades, além de não serem oportunizadas aos meninos são, em contrapartida e na maioria das vezes, desestimuladas para estes. Relacionaram, assim, suas trajetórias com os índices de educadoras mulheres na Educação Infantil e, estes dois aspectos com os contextos culturais que vivenciam meninos e meninas em suas relações,

⁴² A expressão **movimentos feministas** é utilizada no plural, considerando as variadas concepções e ações que vêm marcando a trajetória dos diferentes grupos ocupados das questões ligadas às relações entre os gêneros.

apontando explicitamente como algumas diferenças são construídas na convivência em sociedade. Disseram elas:

- *Nós aprendemos que este era o nosso lugar desde as bonecas.*
- *O menino é desestimulado, a menina é incentivada para este tipo de atividade.*
- *As mulheres até farão melhor, porque aprenderam, praticaram com os irmãos e com as bonecas. Mas isto não quer dizer que todas as mulheres podem.*
- *A gente começa a cuidar de boneca, veste a roupinha nas bonecas, cuida dos irmãos, brinca de escolinha, tem que ajudar na casa ... quando vê, já está fazendo tudo e nem sabe como aprendeu.*
- *Minha mãe cuidava de crianças e costurava para fora. Eu sempre tinha que ajudar. Aprendi assim. Quando vi, já fazia tudo sozinha.*

Dentro de um modelo dicotômico de relações entre os gêneros, enquanto as meninas são estimuladas a brincar com bonecas, é esperado dos meninos que se ocupem de outras brincadeiras mais desafiadoras e expansivas que normalmente envolvem movimento e se desenvolvem em espaços abertos, tais como as lutas corporais, ou o futebol e suas contendidas; é tolerado, também e até estimulado que eles sejam mais agressivos em seus jogos e relacionamentos; mais impulsivos na defesa de seus interesses; sendo que suas demonstrações agressivas costumam ser mais toleradas do que as das meninas e, em alguns casos até incentivadas.

Comentando acerca das diferenças culturais na criação de meninas e meninos, Felipe (1998) destaca o aspecto social das aprendizagens do “ser homem” e “ser mulher” em cada contexto. De suas colocações pode-se inferir a importância de uma escola infantil na oportunização de situações diferenciadas para as crianças de ambos os sexos, buscando romper com padronizações de gênero:

(...) as meninas que demonstram um comportamento extremamente ativo, ou uma grande capacidade de questionar e se rebelar são também motivo de incômodo, uma vez que ao se apresentarem desta forma, rompem com o modelo de submissão, passividade e meiguice no qual foram geralmente educadas. Tais comportamentos em relação a meninas e meninos, mulheres e homens são vistos como “naturais” ou como parte integrante de uma “essência” feminina ou masculina, servindo, muitas vezes para justificar a desigualdade entre ambos. No entanto, as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas, são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico. São essas expectativas que chamamos de relações de gênero. Ou seja, o conceito de gênero surgiu para se contrapor à idéia de essência, tentando mostrar o quanto o jeito de ser homem ou mulher, os

comportamentos esperados para ambos são construídos histórica e socialmente. Isto significa dizer que aquilo que nos parece tão natural hoje, foi fruto de um forte investimento da sociedade. (1998:54)

Na trajetória dos movimentos feministas, diferentes aportes teóricos vêm sendo usados para questionar relações hierarquizadas entre os sexos e inúmeras revisões conceituais vêm sendo propostas, incorporando novos referenciais e qualificando análises sobre as relações sociais entre homens e mulheres. Com o tempo e a experiência dos primeiros grupos, foram surgindo sindicatos e sociedades, nos quais grupos de mulheres passaram a reivindicar, também, direitos de igualdade em relação aos homens em diversos setores. Refere Louro (1997) sobre a continuidade do movimento:

Será no desdobramento da assim chamada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 60 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (Louro, 1997:15)

O conceito de relações de gênero, um dos importantes aportes trazidos pela discussão feminista permite enfocar os argumentos biologicistas que vinham, historicamente, sustentando desigualdades entre homens e mulheres a partir de novos elementos, destacando o caráter binário e desigual das oposições usualmente levantadas entre os sexos.

Tal conceito toma espaço nas teorizações feministas, a partir da distinção entre o que são diferenças físicas entre homens e mulheres e o que são diferenças culturais construídas sobre ou a partir daquelas geneticamente definidas. Tais construções teóricas permitem, então, distinguir **sexo** – aspecto marcadamente físico; e **gênero** – substrato cultural agregado a grupos de homens e mulheres de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico.

A partir deste enfoque, o conceito de **gênero** passou a ser utilizado, em referência ao conjunto de características, habilidades, interesses, defeitos,

qualidades, associados aos homens e às mulheres, “coladas/as” a estes/as numa determinada sociedade e em um determinado tempo cronológico, em consequência de um processo de construção que se dá socialmente, variando, portanto, de cultura para cultura, e de época para época, dentro de uma mesma cultura, enquanto **sexo** relaciona-se às diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, com ênfase no aspecto sexual.

Esta distinção, porém, não desconsidera que, em certa forma e medida, estas diferenças biológicas entre homens e mulheres exercem influência na construção das identidades de gênero, tendo em vista que tal construção se dá sempre sobre corpos sexuados (Louro, 1996).

Segundo Scott, uma das teóricas feministas importantes na atualidade, além do aspecto de ter representado um aprofundamento das análises realizadas dentro dos movimentos de mulheres, “Esse uso do termo ‘gênero’ constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80.” (1995:75)

Porém, a utilização da categoria gênero que, segundo Hollanda, teria representado nos meios acadêmicos, nas décadas de sessenta e setenta, “(...) o aprofundamento e a expansão das teorias críticas feministas.”(1994:15), não é de forma alguma uma escolha simples ou consensual a todas as vertentes, ainda que seja considerada pela maioria dos/as estudiosos como um marco na história das lutas das mulheres.

Em suas vertentes de base pós-estruturalista, os movimentos feministas incorporam juntamente com o conceito de relações de gênero, alguns questionamentos acerca dos posicionamentos fixos dos sujeitos em lugares de dominação e/ou submissão, a partir dos aportes teóricos trazidos pelos estudos de Michel Foucault acerca das relações de poder na sociedade.

Segundo os aporte teóricos de base foucaultiana, o poder não é fixo, mas sim circulante e capilar. Isto quer dizer que aquele indivíduo que ocupa um espaço de poder em determinada circunstância, pode encontrar-se em uma posição subordinada em relação a outros, em circunstâncias diversas. Considerando as

diferentes identidades que acumulamos nas relações sociais, as combinações de exercício de poder podem chegar a múltiplas alternativas.

A inclusão de alguns aportes do pós-estruturalismo nas teorizações feministas e em especial o conceito de relações de poder exige, em contrapartida, o abandono da posição tradicional de vitimização da mulher em relação ao homem. Assim, para os grupos feministas que aderem a tal compreensão das relações sociais, as mulheres não são sempre as vítimas à espera da libertação do jugo de um representante do sexo oposto definido, em qualquer circunstância como o opressor.

Desde este entendimento sobre as relações de poder, foi preciso relativizar uma das idéias-chave sobre a qual se alicerçaram os diferentes movimentos feministas no início de suas trajetórias: a idéia da necessidade de “emancipação” da mulher em relação ao homem em todas as esferas e circunstâncias.

Reconhecendo que esta construção do “ser mulher” se deu nas relações entre seres humanos com múltiplas identidades, não foi em **todas** as situações que as mulheres estiveram no papel de vítimas nas relações sociais entre os sexos. Pois, desde o entendimento de que não somos apenas homens ou mulheres, o “ser mulher” ou o “ser homem” é apenas uma das posições identitárias de cada uma de nós, amalgamada a de outros tantos grupos aos quais nos identificamos, predominando ora uma, ora outra faceta de nossa identidade como a mais marcante.

Compreender nossas identidades como multifacetadas aponta para uma idéia de poder menos concentrado sobre o aspecto do gênero. Assim, poderíamos dizer que o poder de cada um de nós é contingente, permeando as diferenças que estarão em jogo a cada situação vivida. Conforme Louro, de acordo com o entendimento de um poder mais capilar e distribuído, alguns movimentos feministas puderam re-orientar suas ações:

Na impossibilidade de ‘emancipar a mulher’, passamos a operar com e numa sociedade onde todos os sujeitos exercitam e sofrem efeitos de poder, onde mulheres e homens são muitas ‘coisas’ ao mesmo tempo (têm múltiplas identidades) e, sendo múltiplos, participam de intrincadas redes de poder. (1997:158)

Retomando as visões teóricas aqui trazidas, evidenciou-se o fato de que por ser habilitada biologicamente a conceber novos indivíduos da espécie, não se justifica o acréscimo a todas as mulheres das características “vocacionais” e “universais” associadas à maternidade e, conseqüentemente à docência em algumas culturas. O mesmo não se justificaria em relação a outras diferenças biológicas entre os gêneros. Tais definições essencialistas são sempre datadas historicamente e situadas geograficamente, comprometidas com condições de possibilidade específicas. Como afirma Sampson:

(...) argumentar que as divisões masculino vs. feminino são genitais e devidas aos cromossomos ou aos hormônios deixa de ver que essas características são discursivamente selecionadas de uma forma que liga fronteiras sexuais com questões de reprodução, uma estratégia que historicamente serviu para conservar as mulheres em seu lugar ‘apropriado’. (apud Popkewitz, 1994:183) (grifo do autor)

Na argumentação acima é trazida a questão da definição cultural de atributos para homens e mulheres, onde aqueles identificados às mulheres são exatamente os opostos aqueles atribuídos aos homens, supondo uma relação binária de construção de pares opostos, essencializados.⁴³

O mesmo se daria na construção das diferenças entre negros e brancos, jovens e velhos, magros e gordos e outros tantos pares construídos em oposição simétrica em nossa cultura. Nestas relações de opostos, há sempre um lado visto como a norma, o ideal, o melhor, o mais correto, ao qual os indivíduos e grupos devem, dentro do possível, se adequar.

Os estudos feministas têm se utilizado de diversos estudos teóricos dos grupos negros no que estes se referem à desconstrução do tipo de oposição onde a “norma” e o “bom” são sempre definidos de acordo com o perfil de grupos hegemônicos, (no caso os brancos), buscando questionar a situação privilegiada de

⁴³ Alguns aportes das teorias pós-estruturalistas contribuem na teorização feminista dentro de sua vertente que utiliza o mesmo nome. Destacam-se, para este caso, as proposições de Derrida acerca das oposições binárias e essencialistas, típicas do pensamento ocidental, conforme as aborda Silva no texto “O adeus às metanarrativas educacionais” (1996: 236 e ss.)

grupos de homens em relação a grupos de mulheres, em certas circunstâncias e contextos sociais.

A partir do entendimento do conceito de gênero como importante para a análise das relações entre homens e mulheres e da consideração dos processos de luta de outras minorias, outro reconhecimento é colocado: o gênero é mais um dos aspectos formadores das identidades, ao lado da classe social, da etnia, da idade, da religião (entre outras categorias subordinadas ao contexto sócio-cultural). Com isto, evidencia-se o fato de que também nem todas as mulheres são iguais, e de que não existe uma “essência feminina”, inerente a todas elas e, portanto, de caráter universal uma vez que cada sujeito constitui-se de múltiplas identidades cambiantes e flexíveis de acordo com os vários contextos de interação social.

Visto assim, é praticamente impossível o agrupamento de todas as mulheres ou de todos os homens em um grupo homogêneo. O movimento de mulheres negras pode ilustrar bem a situação de discriminação entre mulheres que provém de diferentes grupos de pertencimento. Ser mulher e ser negra, por exemplo, significa estar sujeita a uma série de discriminações além daquelas sofridas pelo fato de ser mulher ou de pertencer à raça negra, ou seja, nem sempre a mulher branca ou de classe social privilegiada se solidariza com as causas de suas companheiras pobres e/ou negras.

Um estudo acerca da condição feminina realizado pelo Instituto de Estudos sobre a Condição Feminina de São Paulo acrescenta dados que ilustram tal questão. O estudo envolve empregadas domésticas e enfoca as dificuldades destas mulheres em se sentirem contempladas nas causas levantadas pelos movimentos feministas em geral, tendo em vista que nestes militavam mulheres de classe social mais elevada, incluindo muitas “patroas”. Se somadas aos indivíduos as concepções socialmente construídas para cada um de seus grupos de pertencimento, em muitos casos, poderiam haver incompatibilidades importantes a considerar na busca de estabelecer parcerias e objetivos comuns entre os sujeitos. Ainda que se reconheça a existência de espaços de resistência e subversão, estes tornam-se relativos em função das relações de poder entre os grupos.

É neste contexto de polaridades e tensionamentos entre territórios masculinos e femininos que a Educação Infantil historicamente constituiu-se como um *trabalho de mulher*, onde os inter-relacionamentos entre o ser mulher e o tornar-se uma profissional na área de atuação junto às crianças pequenas colocou-se com algo *natural*.

Os dados trazidos das entrevistas com educadoras/es das EMIs apontaram que tais sujeitos entendem-se como mulheres e homens construídos como tal de acordo com as representações sobre os gêneros vigentes ao longo de suas vidas. Foi assim entendida a feminização do campo onde atuam e o afastamento dos homens de tarefas e espaços vinculados ao espaço doméstico e às crianças.

As falas das/dos profissionais trazidos nesta seção evidenciam as considerações discutidas no capítulo 1 sobre o quanto a representação cultural da criança de 0 a 6 anos vem se transformando. Houve dados, também, que expressaram o quanto as definições da cuidadora ideal desta criança estão em processo de construção, levando a que as/os profissionais tenham que rever antigos paradigmas sobre as necessidades das crianças pequenas.

Uma vez que tal construção e as representações dela decorrentes não são fixas ou imutáveis, estas/es mesmas/os agentes puderam reconsiderar tais “verdades”, reconhecendo-se construídos mas também construtores de algumas das diferenças entre os gêneros, e apontando alternativas transgressoras às normas de padrões generificados reconhecendo, ainda, seu espaço de trabalho junto às crianças como um campo privilegiado para novas posturas.

Na seção seguinte serão trabalhados mais dados específicos sobre a entrada masculina nas EMIs. Esta separação é apenas em função da extensão das análises em seu todo, uma vez que uma e outra seção e as abordagens nelas trazidas são, sem dúvida, duas faces de uma mesma moeda.

2.2 Educação Infantil: o não-lugar de homem?

“O meu irmão falou que era um absurdo eu trabalhar numa creche.”

“Alguns pais dizem que valorizam este meu dom, eu sendo um guri.”

Em cada grupo social, consideradas as representações predominantes sobre características e lugares para cada gênero, outras alternativas possíveis de “ser homem” ou de “ser mulher” costumam gerar estranhamento. Os comentários acima, trazidos por educadores, evidenciam o quanto um homem trabalhando em uma instituição de Educação Infantil ainda pode surpreender a sociedade.

No processo de construção das identidades dos sujeitos, estão implicadas as oportunidades de interação vivenciadas por estes ao longo da vida e a aceitação social, ou não, dos comportamentos *diferentes* do pretenso padrão. Assim “ser homem” ou “ser mulher”, ver-se e ser visto como tal, costuma exigir de cada um a explicitação de algumas características mínimas associadas ao modelo hegemônico de homem e de mulher em cada grupo social. Badinter (1993) comenta esta questão:

A heterogeneidade dos sexos comanda destinos e direitos diferentes. Homens e mulheres evoluem em dois mundos distintos e nunca se encontram ... fora do período da reprodução. Fortalecida com o seu poder de gerar, a mulher reina como senhora absoluta no lar, orienta a educação dos filhos e encarna sem contestação a lei moral que decide sobre os bons costumes. É do homem o resto do mundo. Incumbido da produção da criação e da política a esfera pública é seu elemento natural. (1993:9)

Em uma cultura de organização capitalista, onde certos tipos de atividade são mais valorizadas do que outras, um dos exemplos de definições de “espaços” para homens ou espaços para mulheres são os campos profissionais. Quando se encontram fora do seu suposto “*habitat*”, seja ele no campo profissional, educacional ou outros, homens e mulheres além de causarem surpresa por suas escolhas podem, inclusive, ser alvo de situações de discriminação de colegas e/ou

professores/as, enfrentando situações que, em alguns casos, pode levá-los ao abandono dos respectivos cursos.

Assim como um aluno chama a atenção dos/as professores/as e das colegas nos cursos de Magistério ou Pedagogia, tipicamente feminizados, o mesmo efeito de estranhamento se explicita quando uma mulher se insere em um espaço de formação profissional tradicionalmente masculino.

Durante os comentários sobre as situações de discriminação vivenciadas pelos colegas homens, algumas mulheres relataram exemplos de situações semelhantes pelas quais teriam passado. Uma professora referiu ter desistido do curso de Geologia por “falta de ambiente na turma para continuar” e, também, por certa pressão familiar neste sentido. Uma estagiária abandonou o curso de Engenharia no qual era a única mulher da turma, não tendo conseguido fazer amizades com os homens ao longo dos semestres iniciais.

Casos bem sucedidos de “cruzamento de fronteiras” no campo profissional ainda são poucos e costumam, por isso, ocupar lugar de destaque na mídia.⁴⁴

O homem que hoje se apresenta para trabalhar em uma instituição de Educação Infantil diretamente junto às crianças de zero a dois anos é, ainda, um pioneiro. As condições individuais que possibilitam esta aproximação são de várias ordens, mas é preciso considerar um pressuposto comum que se refere a uma certa flexibilidade social quanto a esta transgressão de fronteiras que se evidencia também em outras áreas além daquela relativa aos espaços de atenção à infância.

Os próprios movimentos feministas envolvidos na busca de maior igualdade nas relações sociais entre os gêneros podem ser considerados uma base importante para esta flexibilização de domínios. A luta das mulheres pelo ingresso

⁴⁴ Assim como a presença de homens em profissões historicamente ocupadas por grandes contingentes femininos, o contrário, mulheres em profissões tradicionalmente apresentadas com masculinas, ainda costuma causar certo “espanto”. Tal repercussão é visível não só nas relações sociais cotidianas, mas também pelo espaço de destaque na mídia sobre estas “exceções”. A reportagem do jornal Zero Hora de 19/11/97 (p.4-9), sob o título “A profissão independente do sexo” deu grande destaque para dois jovens que haviam escolhido profissões socialmente associadas ao gênero oposto. O rapaz era formando em Pedagogia e a jovem era formanda de um curso de Aeronáutica.

em certas frentes antes tipicamente masculinas, com certeza abriu espaços novos para os próprios homens. Como disse um dos educadores entrevistados:

- *Elas estão pegando os nossos lugares, nós também temos que invadir os espaços delas, né?*

A autoridade masculina no lar, antes inquestionável e hegemônica, alicerçava-se na exclusividade do trabalho desenvolvido pelos homens nos espaços públicos. Hoje as mulheres e, muitas vezes, os filhos ainda jovens contribuem no sustento das despesas da família. Em alguns casos, o homem, antes provedor único, vê-se fora do mercado de trabalho, trocando de funções com a mulher quando esta trabalha fora. Quando se efetiva, o retorno ao mercado de trabalho nem sempre se apresenta nas condições anteriores.

Inserida em uma cultura, a construção conceitual de lugares para homem e lugares para mulher se inicia na infância de cada um/a através das brincadeiras e atividades generificadas nos espaços de interação em diferentes grupos sociais; se estende ao espaço de formação escolar; e prossegue ao longo da vida. Acreditar que cuidados e educação de crianças pequenas são atribuições de mulher é um exemplo de postura construída neste processo cultural.

É a partir desta visão essencialista que surgem as atitudes de estranhamento e mesmo de discriminação. Contou um dos monitores que no primeiro dia de aula de seu primeiro ano no curso de Magistério, a professora de Didática lhe perguntou: "*O que você está fazendo aqui?*"

De acordo com seu relato, ele e outros colegas, durante as situações de conflito ocorridas na sala de aula, eram sempre convidados pelos professores/as a se transferirem do curso; o mesmo não ocorrendo em relação às alunas, mesmo que estas "bagunçassem" muito.

Existem outros relatos de situações de discriminação ocorridas nos cursos de formação freqüentados pelos educadores e que apontam na direção da expectativa de que os homens não escolham profissões da área do Magistério. Referem outros educadores:

- Assim, ao longo das aulas, quando surgia uma situação, algumas professoras diziam que o Magistério não era para homens por causa do salário; outros já falavam que não era bom nem para homens, nem para mulheres, que era desvalorizado.

- No início do meu curso de Magistério, os homens eram oito; no final ficaram só dois. A gente passava por muitas situações de humilhação. Alguns professores no curso de Magistério faziam a gente se expor muito. Eu me lembro de uma aula de Música onde a professora fez eu e o meu colega cantarmos umas musiquinhas infantis fazendo expressão corporal no pátio do Colégio prá todo o mundo ver. Aquilo foi horrível. Todo o mundo que passava no pátio parava para ver e ficavam debochando de nós dois.

Nas situações relatadas, além da evidência do estranhamento inicial por parte das/os docentes, ainda se efetivaram situações de “cobrança” em relação a estes homens por estarem em um lugar que não lhes “pertencia” historicamente. Os relatos de desistência trazidos, tanto por parte das mulheres quanto dos homens, referem a existência de movimentos de expulsão em relação aos “alienígenas” que insistem em ultrapassar os limites sociais do permitido no que se refere, aqui, aos campos de interesse profissional.

Note-se que as mulheres não são convidadas a desistirem do curso, o que evidencia uma idéia de que elas podem permanecer em uma profissão desvalorizada e mal remunerada ou, ainda, de que elas são os sujeitos *realmente* adequados aquela atividade profissional ou mesmo, que elas seriam *naturalmente* dóceis.

As situações de “não-reconhecimento” da figura masculina ocorridas nos espaços de educação formal se repetiram, em alguns casos, quando da chegada dos educadores aos espaços de atenção à infância. Se uma escola infantil é vista como um lugar de trabalho para o qual as mulheres possuíam *naturalmente* os *dons* necessários, tal instituição seria, por conseguinte, dentro de uma visão binária entre os sexos, um **não lugar de homem**, um lugar onde a presença deles é logo percebida e questionada.

No quadro de recursos humanos das EMIs (PMEI - Anexo A) existe a figura do Assistente Administrativo, profissional responsável pela organização da documentação da escola, datilografia de memorandos, atendimento à comunidade, entre outras ações. Tal função pode ser ocupada por pessoas que realizaram o concurso para o provimento do cargo em questão, por antigas monitoras readaptadas ou por estagiários/as de cursos técnicos em nível de Ensino Médio. No conjunto das trinta e três EMIs da RME existem muitos homens exercendo esta função.

Um dos educadores contou que no seu primeiro dia de trabalho, estava na sala com as crianças, quando um pai que veio buscar a filha perguntou-lhe: *Tu és o novo secretário da escola?*

Outro estagiário, também foi interpelado por uma mãe no momento da saída das crianças. Como encontrava-se com uma delas no colo, ao final da tarde, juntamente com outra colega estagiária do Berçário, a mãe ao entrar na sala para buscar a filha, perguntou-lhe:

- Tu és o namorado da Janice?

Nos dois casos, após saber que eles eram novos educadores, as pessoas demonstraram surpresa, e uma delas teria comentado: *"Ah! Eu não sabia que podia ter homem trabalhando em Berçário!"*

Poderia ser considerado que estes comentários *cofram* dos homens o fato de eles se encontrarem ali, **naquele** espaço, realizando **aquele** trabalho pois, de acordo com a representação vigente de masculinidade, ali seria um **não lugar** de homem!

De parte de uma das mães, além da estranheza, houve também a verbalização da rejeição, relacionando o educador a um pré-conceito sobre os homens relativo a uma maior agressividade com as crianças, ou mesmo a atitudes mais contendoras em relação a elas. Relatou um dos monitores:

- Não gosto do meu tom de voz, parece que eu estou gritando, mas não é. Algumas mães reclamaram no início, foram até falar com a diretora, mas agora entendem. Penso que as mães tinham medo que eu fosse ser agressivo com as crianças...bater nelas, puxar o cabelo...coisas que as monitoras mulheres não fariam porque as mulheres são mais educadas ou delicadas.

Novamente, por trás da fala de um educador, surge a representação de que as mulheres fazem parte de um bloco hegemônico, o *gênero feminino*, que compartilha em igual medida das mesmas habilidades e interesses. É de acordo com estas representações fixas de feminino e masculino que meninas e meninos vivenciam situações cotidianas de aprendizagens culturais que ensinam lugares,

posturas, gostos, tendências adequadas para cada um dos sexos. Tais aprendizagens e as explicações sobre elas entram no cotidiano e passam a ser aceitas e reproduzidas, muitas vezes sem que os próprios sujeitos se dêem conta.

Quando foi solicitado àquele educador que confirmasse a idéia de que todas as educadoras da EMI onde trabalhava se encaixavam no perfil de figuras sempre amáveis e afetuosas com as crianças, ele exclamou:

- É, na verdade tem umas aí que bah! Parecem umas bruxas com as crianças! Mas acho que as mães pensam que elas, por serem mulheres, não iriam agredir as crianças.

Vê-se aqui, através destes exemplos que as possibilidades de discriminação podem se explicitar muito além dos comentários dos professores, colegas ou pais. Os próprios educadores apresentam conceitos rígidos quanto ao perfil de homens e mulheres. Alguns, inclusive, referiram ter tido dúvidas, no início, de que poderiam trabalhar junto às crianças, temendo um estranhamento por parte delas. Este *ter medo de que as crianças não os "reconhecessem" como cuidadores*, evidencia que eles também tinham dúvidas sobre suas possibilidades de pertença a este lugar – uma instituição de atenção à infância.

Um deles relatou ter tido receio de surpreender as crianças com sua presença na escola, inclusive temendo que elas o rejeitassem. Disse ele:

- No início, eu tinha medo de que elas tivessem medo de mim. Tive medo de ser recusado pelas crianças; medo de que as crianças me recusassem, não aceitassem a minha presença junto delas ali no Berçário.

Disse, ainda, outro educador a este mesmo respeito:

- No início, tive medo de que as crianças estranhassem minha voz, assim, ... sabe como é, o tom de voz masculino...

Uma vez que os educadores não devem ignorar que as crianças têm contato com outras figuras masculinas em seu universo familiar e que, portanto, não

deveriam estranhar uma voz masculina, a análise destas falas parece mostrar que eles pressupunham que as próprias crianças de Berçário já compartilhariam de uma determinada representação cultural sobre os lugares profissionais *adequados* para cada um dos gêneros em nossa sociedade. Era esperado por eles, nestes casos, que os bebês, além de suas mães estranhassem um homem trocando fraldas e alimentando-os; o que pressuporia que a convenção social de que *isso é tarefa feminina* já fosse compartilhada pelas crianças.

Tendo se destacado nas entrevistas, a análise dos dados sobre o destaque dado pela comunidade escolar à presença dos educadores nos Berçários pode ser desdobrada, também, em análises sobre a identidade sexual, não só dos agentes educativos que se aproximam das EMIs, mas também em relação à construção da identidade sexual das crianças.

No trabalho desenvolvido nos Berçários das EMIs, onde se misturam, pelas próprias características da faixa etária, algumas marcas que apontam para uma modalidade de relação próxima e afetiva com as crianças, (afetividade esta tradicionalmente situada no espaço doméstico e reservada à figura materna) os representantes do gênero masculino que aí vêm aportando têm suscitado diferentes sentimentos e expectativas nas colegas no que se refere às questões de sexualidade.

Quando alguém se posiciona muito próximo à margem imaginária que divide campos profissionais e interesses ditos masculinos ou femininos, podem surgir questionamentos específicos sobre sua identidade sexual. Sendo assim, no momento de sua entrada nas EMIs, pelo fato de serem, de certa forma, pioneiros nesta aproximação, “holofotes investigadores” se colocaram sobre a questão da identidade sexual de tais agentes.

Como refere Badinter (1993) todos/as estão vigilantes e atentos a qualquer fragilização na imagem masculina que é socialmente exigida em vários de seus aspectos. Diz a autora:

Nosso linguajar cotidiano trai nossas dúvidas quem sabe até nossa preocupação, ao se referir à masculinidade como a um objetivo e um dever. Ser homem se diz mais no imperativo do que no indicativo. A ordem ‘seja homem’, tão freqüentemente ouvida, implica que isso não é tão evidente e que a virilidade não é, talvez, tão natural quanto se pretende. A exortação na melhor das hipóteses, que a posse de um cromossomo Y ou de órgãos sexuais masculinos não basta para definir o macho humano. (1993:3)

A partir das entrevistas realizadas, surgiram três aspectos que poderiam ser relacionados a uma abordagem essencialista sobre os gêneros, todos eles ligados a representações pretensamente hegemônicas sobre o que seriam atribuições de um homem e, portanto, decorrentes do estranhamento causado pela presença daquele educador na EMI: (1) estranhamento em relação a este homem “estar” educador infantil, manifestada através da expectativa inicial de algumas pessoas da escola de que este educador fosse homossexual; (2) certa fantasia sobre a possibilidade de que este educador cometesse abuso sexual durante o contato com as crianças; e (3) atribuição a estes homens da responsabilidade com o exercício da função paterna em relação às crianças.

É importante destacar que os três aspectos estão relacionados, pois têm por trás cobranças em relação a estes homens em acordo com uma representação masculina padrão de força, virilidade e iniciativa sexual. No primeiro caso, como estes homens se encontram em um **não lugar** de homem, imediatamente foi levantada a dúvida: seriam eles “realmente” homens? Nos aspectos seguintes, eliminadas as dúvidas iniciais e sendo o educador, “realmente” um homem, passa a ocorrer o perigo do abuso sexual do *estranho* em relação às crianças da escola e, então, os demais membros da equipe de Berçário organizam ações no sentido de averiguar tal possibilidade. Por fim, não comprovadas as duas primeiras hipóteses, cabe a estes sujeitos, de acordo com as características associadas culturalmente à identidade masculina, o papel destinado socialmente ao “homem da casa”: ser a figura de autoridade e identificação sexual infantil.

Conforme Louro (1996), as discussões sobre gênero costumam se cruzar com as discussões sobre identidade sexual, havendo, em alguns casos, confusão entre identidade de gênero e identidade sexual. Estas duas áreas se interligam, segundo a autora, pois a própria construção da identidade de gênero se dará sempre sobre um corpo já sexuado.

Durante as entrevistas nas EMIs, quando o foco era a chegada do educador no Berçário, o aspecto da identidade sexual deste homem vinha recorrentemente à discussão, seja por parte das educadoras, seja por parte deles

próprios. A maioria das educadoras reconheceu que, inicialmente, “desconfiou” do colega da equipe, achando muito inovador que um homem escolhesse trabalhar em uma EMI e, além disto, aceitasse a vaga no Berçário. O relato de uma delas exemplifica os comentários de todas:

- No início a gente desconfiou, achou muito estranho um homem na Escola. Mas depois a gente se acostumou e viu que não era nada daquilo que a gente estava pensando.

Este tipo de comentário trazido por diversas educadoras, explicita como as mulheres da própria escola consideram, de forma *natural*, o trabalho que desempenham como uma atividade sobre a qual um homem *com H* não deveria se interessar. Da parte dos educadores, todos reconheceram ter passado por um período inicial de sondagem por parte das colegas:

- Eu sei que no início elas desconfiavam de mim, sabe como é, homem vindo cuidar de criança.

- Quando eu entrei aqui, volta e meia eu percebia uns cochichos e umas risadas. Acho que elas se perguntavam se eu era homem mesmo.

Ter passado por estas situações parece ter ajudado a estes homens a entenderem as dificuldades de outras pessoas em situação semelhante. Refletindo sobre as situações de discriminação pelas quais tinha passado, um dos educadores lembrou-se de um episódio de sua infância onde uma menina *diferente das outras* era discriminada:

- No início não foi nada fácil. Mas eu lembro que lá na minha rua tinha uma guria que gostava de jogar bola com os meninos e todo o mundo dizia que ela era diferente, que devia ser “sapatão”. Os meus amigos e mesmo as outras meninas viviam pegando no pé dela. A gente não aceitava que ela fosse menina e gostasse de jogar bola. É possível que muitos tenham pensado isto de mim quando eu vim trabalhar aqui.

Nolasco (1995) retoma o quanto os homens convivem com cobranças sobre sua heterossexualidade, desde meninos:

No que se refere à preferência sexual um menino vive sob vigilância contínua, para que se saiba quão determinado é com relação a sua escolha. Excluídas as manifestações de

força física e violência qualquer possibilidade de demonstração de ternura, carinho ou dor é diretamente associada a uma dúvida sobre a escolha sexual. Para um homem, ter os afetos fora das trilhas definidas socialmente para eles é sinal de que a heterossexualidade não vingou. O machão, o homem educado, o menino que não reage a brigas, enfim, hoje qualquer um destes tipos recebe um olhar inquisitor que põe em dúvida sua preferência sexual. (1995:18)

A construção das diferenças entre homens e mulheres no que se refere ao impulso sexual é construída culturalmente desde a infância, e alimentada em diferentes aspectos e espaços da formação de meninos e meninas. Assim como é comum ouvirmos afirmações do tipo “Homem não chora!”, também existem situações em que os meninos são estimulados a manifestar interesse sexual por meninas ou mesmo por mulheres mais velhas. Já para as meninas, a manifestação da sexualidade costuma ser controlada, ou mesmo, desestimulada. Os meninos, por exemplo, falam de “sexo”; as meninas, de “amor”.⁴⁵

A possibilidade genética da maternidade associada a suas conotações de caráter religioso no caso das mulheres casadas, e a tentativa de controle sobre a sexualidade das solteiras possibilitou uma representação de mulher-mãe como alguém pura e angelical, incapaz de qualquer ato de violência em relação às crianças.

Quando as mulheres iniciaram a trajetória profissional na carreira docente, as exigências em relação à imagem da mulher-mãe angelical se estenderam à profissional. Por muito tempo foi exigido que as professoras fossem solteiras, e tivessem uma vida pessoal recatada e irrepreensível. A apresentação da professora correspondia, então, a uma figura feminina assexuada, pura, angelical, tal como uma alma, desprezado o corpo, vocacionada para o sacerdócio da docência.

Os aspectos da cultura que vão conformando nossas identidades acabam influenciando na construção de algumas identidades femininas mais passivas e, por oposto, de outras identidades masculinas com um potencial de iniciativa sexual mais elevado em função ora do estímulo, ora da cobrança social.

⁴⁵ A mídia vem explorando bastante certa relação entre infância e erotismo. Na própria literatura infantil, um exemplo desta prática pode ser encontrado no livro *Uma professora muito maluquinha* (Pinto, 1995) que, na página 12, apresenta a foto de uma professora de acordo com os sonhos dos meninos: trata-se de uma “artista” em pose sensual, cujo vestido de recorte ousado deixa parte dos seios à mostra. Já a mestra sonhada pelas meninas aparece na página 13, enrolada em longas vestes, sendo apresentada como a figura angelical de uma “fada madrinha”.

O trabalho de Louro (1995) sobre o processo de escolarização de práticas vinculadas ao espaço doméstico em uma escola Normal nas décadas de quarenta e cinquenta, analisa os registros nos livros de protocolo da escola, no qual, em diversas ocasiões, as moças eram chamadas à atenção pelo diretor, no caso, de existirem denúncias ou mesmo suspeitas a respeito da conduta pessoal das mesmas.

Como as instituições de Educação Infantil têm sua história constituída a partir da idéia da mulher como responsável pelas funções de maternagem, a irretocabilidade da figura da mulher-mãe parece estar relacionada às educadoras, figuras sobre as quais, no caso das EMIs, não foi explicitada qualquer dúvida sobre questões de assédio ou abuso sexual em relação às crianças. Talvez por sua suposta identidade assexuada quando assume o cuidado de crianças, nenhuma das educadoras das EMIs trouxe dados ou fez referência ao fato de que uma mulher-educadora pudesse cometer abuso sexual contra crianças sob sua responsabilidade.

Já a representação de masculinidade que se pretende padrão em nossa sociedade costuma associar ao homem uma postura inata de iniciativa sexual e de agressividade, podendo contemplar também, em certos casos, a expectativa de iniciativa sexual "incontrolada". Reagir à presença de uma mulher considerada atraente, em alguns casos, pode configurar-se em um imperativo para que um homem torne pública sua condição viril. De acordo com Badinter (1993), o *'Prove que você é homem'* é um desafio que todos os homens enfrentam cotidianamente.

Em relação ao educador, a aproximação física com as crianças e, em especial, com as meninas é sutilmente controlada, como se para todo e qualquer homem a sexualidade estivesse sempre a flor da pele, praticamente impossível de ser controlada.

Os dados apontaram o temor do abuso sexual em relação às crianças explicitado através de cochichos e desconfianças no sentido de que estes homens, se excitados por uma situação de contato físico mais próximo durante o banho ou as trocas de fraldas, não controlassem sua iniciativa "viril". Segundo relatos, há sempre, da parte das demais educadoras, das mães e dos pais certo constrangimento em relação ao contato físico dos educadores, principalmente com as meninas. Os relatos sobre estas questões vieram tanto por parte deles como de suas colegas.

Algumas educadoras recordaram questionamentos iniciais por parte das mães. Uma relatou que, ao ver o educador com as crianças dentro do Berçário, a mãe de uma menina comentou que um homem não teria muito *jeito* para trocar fraldas. Segundo a educadora, a mãe teria perguntado mais tarde, especificamente, se ele iria trocar as fraldas das meninas também.

Um educador relatou que, em sua chegada no grupo, as colegas disseram que ele não precisaria trocar as fraldas, que se preocupasse mais em alimentar e brincar com as crianças que elas fariam o resto. Com o tempo, foram liberando os meninos para serem trocados e banhados por ele, e só após vários meses pode ter um contato físico com as meninas. Relatou, ainda, que as primeiras vezes em que trocou as fraldas das meninas uma das educadoras procurava estar por perto, buscando ou organizando alguma coisa na área reservada ao trocador. Disse ele:

- Quando entrei no Berçário eu fiz tudo e me dei super bem. Só não troquei fralda porque elas não deixaram; disseram que não precisava. Mas eu sabia fazer, eu trocava as fraldas das minhas filhas em casa. E sabia que elas estavam desconfiadas, me cuidando. Mas ali eu não quis insistir, deixei o tempo passar.

Uma colega deste educador aborda a mesma questão em sua entrevista, comentando a surpresa inicial entre as educadoras quando chegou o novo colega:

- O Marco quando começou a trabalhar no Berçário não precisou trocar as fraldas. As gurias não quiseram e ele não insistiu, ainda que ele saiba, pois troca a fralda das filhas em casa.

Após o período inicial em que a escola observa o educador, buscando classificá-lo de acordo com comportamentos sociais hegemônicos, vencidos os “testes” iniciais, algumas falas trazem a informação de que aquele homem que em uma primeira abordagem foi apresentado como um transgressor em relação aos padrões sociais de gênero e teve sua virilidade posta em suspenso, passa a ser colocado e a ocupar uma das funções mais tradicionais da figura masculina: **a função paterna.**

Assim, a entrada masculina que inicialmente representou uma incógnita, ao longo do tempo, em muitos aspectos, passa a ser considerada com entusiasmo.

Comentando sobre os colegas de Berçário que já estão na equipe há algum tempo, dizem as educadoras:

- *O Roberto foi um presente de Deus para nós. É uma maravilha ter ele aqui na escola com a gente.*
- *Eu sou apaixonada pelo trabalho do Jarbas e por ele.*

Aceito o novo colega, após a superação das dúvidas iniciais, as relações entre os gêneros tendem a se acomodar, a presença masculina tende a ser “absorvida” e “enlatada”, voltando cada um a ser cobrado acerca das responsabilidades que a tradição lhe coloca. Logo, os homens começam a ser “cobrados” direta ou indiretamente quanto a sua masculinidade, a demonstrações acerca de interesses tidos como viris.

O esquema compreensivo que relaciona biunivocamente os homens ao futebol, por exemplo, não comporta a idéia de que um dos educadores possa não gostar de jogar futebol ou de que uma mulher possa interessar-se por esta atividade e evidenciar talento neste esporte. Relato neste sentido já foi trazido por um educador. Mas, ainda que estas associações pretendam referir-se ao todo e exerçam forte pressão sobre os indivíduos sempre existiram aqueles e aquelas que fugiram ao padrão, tornando-se alvo de discriminação ou deboche.

Uma das exigências feitas pelas educadoras ao homem que se aproxima de uma EMI é que este assuma a condução de algumas práticas esportivas junto às crianças, entre elas o tradicional futebol. Contrariando as expectativas expressas pela maioria delas, um dos entrevistados disse que não gostava de futebol e que não se sentia na obrigação de assumir este papel na EMI onde atua, apenas pelo fato de “ser homem”. Trouxe ele a seguinte reflexão:

- *Eu, por exemplo, a única coisa que entendo de futebol é que a bola é redonda. Não podem esperar que todos os homens estejam nas EMIs para ensinar aos meninos como jogar bola. E não gostar de jogar bola também não me faz menos homem.*

É importante salientar que, entre os educadores entrevistados, um posicionamento como este configura-se em exceção, pois na maioria das escolas, gradativamente, os educadores aceitaram ocupar espaços e assumir fazeres considerados tipicamente masculinos. Um deles, ao comentar o quanto ambos os gêneros se interessam em manter certas posições historicamente construídas, assim referiu-se ao conhecido “machismo”.

- Isto é uma criação da cultura mantida pelas próprias mulheres e os homens não forçam para não perder sua posição.

Nolasco (1993) aborda esta mesma visão sobre as responsabilidades a respeito dos “lugares” de cada gênero, destacando, ainda, que a existência e o estímulo à práticas generificadas extrapolam o âmbito de ação individual de homens ou mulheres. Diz ele:

(...) é perigoso pensar o machismo como ideologia exclusiva dos homens: Ele está incorporado à visão de mundo tanto de homens quanto de mulheres, além de ser o pivô de uma trama política maior e que transcende os indivíduos. Enquanto remetidos ao gênero masculino, o diálogo e a identificação das causas geradoras e promotoras deste tipo de ideologia ficam escamoteados. na sociedade brasileira, por exemplo, não existe uma discussão esquematizada sobre o assunto. (1993:91)

E o autor continua, desdobrando esta questão:

Tanto o avanço do capital quanto a história da organização da classe trabalhadora têm pontos em comum se considerarmos que ambos em suas ações, reforçaram e revitalizaram a ideologia patriarcal e machista. É simplesmente uma questão de se posicionar em um dos lados do ‘tabuleiro’ sobre o qual se joga com velhas regras sexistas. (1993:53)

A idéia de que atividades esportivas e competições são *coisas de homem* circula na cultura, faz parte das vivências de cada homem e de cada mulher. Na prática de brincadeiras infantis, são permitidas aos homens atividades que poderiam ser consideradas mais arriscadas; havendo normalmente mais prudência nas opções oferecidas às mulheres. Diversas falas dos educadores e educadoras trazem exemplos de representações fixas para homens e mulheres, colocando os primeiros

no lugar daqueles que, por terem vivido situações mais ativas e diversificadas na infância, hoje estariam *automaticamente* em condições de desafiar mais as crianças com suas brincadeiras. Disse uma das monitoras:

- *Para as crianças, quando o Jarbas joga futebol, aí é que é de verdade. Quando é a gente parece que prá eles é só brincadeira, é de faz-de-conta.*

- *Quando eu trabalhei na outra escola com Berçário II eu desafiava eles sempre; nas brincadeiras e em tudo. Dei garfo para eles comerem, as monitoras tinham medo que eles se machucassem. Eu estava sempre propondo algo novo, desafiando a rotina e estimulando eles, puxando por coisas mais difíceis como trepar nas árvores.*

É importante ressaltar que colocar no homem esta responsabilidade, ao mesmo tempo em que lhes confere certo *status*, pode ser uma iniciativa feminina que pretende subjugar a vontade masculina, impondo-lhe uma ação e também, exime as mulheres destas atividades que podem não lhes interessar, até pela falta de hábito.

Assim como os estudos sobre gênero que enfocaram as mulheres, trouxeram à tona o questionamento acerca de uma *essência* feminina, as pesquisas acerca da masculinidade evidenciaram a pluralidade de nuances de masculinidade, questionando igualmente a existência de uma *essência* masculina.

Referindo-se a como autores anglo-americanos vêm abordando a questão da masculinidade refere Badinter:

Ha uma espécie de alegria excessiva em questionar a norma e mostrar todas as contradições a que ela submete o macho humano. Mas ao prazer da denúncia e da destruição do modelo sucedeu nos anos 80, um período de incerteza carregada de angústia. Mais do que nunca o homem é um problema a ser resolvido e não algo dado. O australiano Lynne Segal e a norte-americana Katherine Stimpson, dois argutos especialistas no assunto fazem a mesma constatação: 'O homem tornou-se um verdadeiro mistério.' Mais ainda, aquilo que constitui a sua essência, a virilidade, tem sua unidade questionada. A classe, a idade, a raça ou a preferência sexual tornam-se fatores de diferenciação masculina, e os anglo-americanos preferem falar de masculinidade no plural. (1993:5)

Connel explicita seu entendimento sobre a pluralidade em relação a masculinidade:

Em primeiro lugar, diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. (1995:189)

Se considerarmos os estudos sobre as relações entre os gêneros, trabalhar com a idéia da construção social das mulheres enquanto sujeitos femininos, aos quais são atribuídas (e cobradas) uma série de características tidas como comuns a todas elas, ao mesmo tempo em que possibilita desconstruir mitos e cobranças associados a uma *natural feminilidade*, encaminha para uma abordagem semelhante acerca do *mundo masculino*. Implica em reconhecer também que muitas das características socialmente atribuídas e cobradas aos representantes do gênero masculino foram colocadas a partir de distinções biológicas do sexo masculino.

Isto significa, por exemplo, admitir que, se as mulheres não nascem todas dóceis, maternais ou sensíveis; todos os homens, por sua vez, também não são, desde seu primeiro choro, brigões, insensíveis ou machões.

Dentro desta lógica, tanto homens como mulheres *ganham e perderam* na medida em que se adaptaram, alguns mais, outros menos, ao papel social que deles/as era esperado. Louro sintetiza bem esta mudança de paradigma:

(...) agora não se trata mais de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas, sim, os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos femininos e masculinos. O conceito parece acenar também imediatamente para a idéia de relação; os sujeitos se produzem em relação e na relação. (1996:10)

Assim como existem muitas situações em que as mulheres se sentem em desvantagem em relação aos homens, entendendo que a posição que estes ocupam é a privilegiada desde um ponto de vista específico, torna-se necessário reconhecer que muitas das posições ocupadas pelos homens em nossa sociedade não são de todo atraentes. Ir para a guerra ou defender mulheres e crianças, em qualquer situação, a custa da própria vida e não poder expressar publicamente sentimentos como medo

ou tristeza podem ser exemplos simples e cotidianos sobre as atitudes e limitações impostas socialmente aos homens.

Se por um lado, as mulheres sempre carregaram, em nossa cultura, uma grande parcela de responsabilidade em relação ao cuidado e à educação das crianças, porque estaria em sua natureza este *dom maternal*; é preciso reconhecer o quanto existe de prazer nesta relação afetiva e corporal com as crianças e o quanto isto foi historicamente “proibido” ao homem, uma vez que o contato físico e a demonstração de afeto não seriam inerentes ao padrão hegemônico de *masculinidade* em nossa cultura.

E parece que alguns homens já estão se dando conta destes aspectos. Uma das diretoras entrevistadas disse que o monitor da sua escola sempre pede para permanecer na turma de Berçário, justificando que junto aos bebês se sente mais gratificado pois o retorno afetivo é constante, profundo e imediato.

Atualmente a questão da masculinidade vem sendo discutida em nível teórico e alguns homens já se organizam em grupos para debater sobre o papel que lhes vem sendo designado ao longo da construção histórica das relações entre os gêneros. Questionando visões essencialistas sobre os gêneros, Connell, um dos estudiosos acerca da condição masculina, afirma que as exigências sociais de enquadramento se dão igualmente para os dois sexos: “*A cultura é machista tanto para homens como para mulheres: cobra deles que façam coisas de homem e estejam em lugares de homem*”. (1995:197). E o autor continua apontando que certas “mudanças de lugares” entre homens e mulheres podem estar circunscritas à esfera de exploração comercial:

Gosto de ver, nas lojas que vendem cartões postais e posters artísticos, um tipo de ilustração que mostra corpos masculinos musculares acolhendo e acariciando bebês. Por que não tornar isso um prazer generalizado? Com a condição, é obvio de que os homens também partilhem das outras experiências táteis do cuidado com os bebês – dar o leite, limpar o cocô e trocar as fraldas. (1995:200)

Apesar de pouco conhecidos no Brasil, já existem no ocidente grupos de homens que procuram refletir sobre a condição masculina contemporânea,

questionando as características a partir das quais, historicamente, os homens tiveram que pautar seu comportamento para não correr o risco de ter suas atitudes consideradas como *duvidosas*.⁴⁶ Tais grupos procuram discutir, a partir da consideração da maneira opressiva como socialmente os homens são educados, o quanto estes “(...) abrem mão da própria liberdade quando negam seus limites, histórias de vida, desejos e sonhos para tentar reproduzir o padrão de comportamento definido *a priori* para eles.”(Nolasco, 1995:12)

Na lógica de funções exclusivas para cada gênero, existe uma representação de homem associada a características como força e austeridade, relacionadas com a figura do pai no âmbito doméstico, em situações nas quais a figura materna “destituída de poder” faz referência à figura do homem que, então, representaria a “lei e a ordem”. No espaço doméstico, através da alusão da mulher a este “pai-autoridade”, há o objetivo de intimidar as crianças, produzindo um efeito contendor sobre suas ações.

Algumas colocações feitas nas entrevistas sobre as “atribuições” delegadas aos educadores nas escolas parecem evidenciar que, mesmo entre fraldas e mamadeiras, nem todas as posições de poder se flexibilizam e eles podem, em dadas situações da escola, compartilhar das representações genéricas de austeridade e poder a respeito do homem. Algumas monitoras, ao comentarem a entrada do monitor em sua equipe, ponderaram que percebiam uma diferença no grupo de crianças quando o colega estava presente:

- *É ótimo ter um homem na escola. Parece que só a presença masculina já acalma as crianças.*

- *A gente vê que as crianças respeitam bem a figura do homem.*

Dentro da mesma lógica que definiu as mulheres como dotadas naturalmente de afeto e paciência para o trabalho com as crianças pequenas, expectativas em relação à representação hegemônica de masculinidade acompanham os representantes do sexo masculino em exercício nas EMIs, exigindo deles o

⁴⁶ Segundo Nolasco (1995:20), apoiado em dados de 1988, da publicação “Le Repertoire de la Condition Masculine”, já existe o cadastro de cerca de 121 destes grupos.

cumprimento das atribuições que historicamente foram imputadas ao sexo masculino na composição das atribuições dos pares opostos homem X mulher.

É esperado dos educadores em atuação nas EMIs que se apresentem como figuras exemplares de masculinidade em diversos aspectos: que gostem de futebol; que proponham brincadeiras desafiadoras; que exerçam autoridade e que tenham iniciativa; enfim, que sirvam de modelo para uma identificação dos meninos ao tipo masculino idealizado.

Os dados evidenciaram que os educadores, associados a características tradicionalmente atribuídas ao sexo masculino, também foram aos poucos ocupando em algumas escolas o lugar social reservado ao gênero masculino na composição da família nuclear ou, pelo menos, foram vítimas de tentativas neste sentido.

Entre as trinta educadoras entrevistadas, nenhuma delas omitiu a expectativa de que os colegas exercessem o direito e o dever de se constituírem em modelos para as identificações de gênero e sexual das crianças.

Em todas as entrevistas, quando perguntadas sobre como a entrada de representantes do sexo masculino estava sendo recebida, a resposta, com pequenas variações em termos de intensidade, fazia referência a um papel já destinado para os educadores: havia uma expectativa generalizada de que eles se ocupassem de algo como uma “função paterna” em relação às crianças, mesmo nos casos em que houvesse um homem na família das/os alunas/os. É interessante notar que, em certas falas, a EMI é associada à idéia de casa ou lar e o homem que chega ocupa o lugar de um pai que estava ausente:

- *Eles representam a figura masculina aqui na escola; fazem o papel do pai que as crianças não têm.*
- *O Manoel serve de referencial masculino para as crianças sem pai.*
- *Com eles aqui, as crianças tem convívio também com o ser homem.*

Estas falas imbricam as discussões sobre a identidade de gênero do educador, sua identidade sexual e a construção da sexualidade infantil. A Psicanálise é um dos campos do conhecimento de onde se originam diversas informações sobre as funções da mãe e do pai na organização familiar e de algumas conseqüências

sobre a formação da personalidade e da identidade sexual dos indivíduos em função das diferentes formas de organização deste grupo primário. Utilizando-se, de maneira geral, de expressões do campo da Psicanálise, as educadoras “encaixam” os novos agentes das EMIs no lugar conhecido como “função paterna”.

Há, por trás destas falas, a evidência de uma tentativa de apropriação e utilização social de um discurso psicanalítico que reservaria ao pai, na formação da família nuclear tradicional, o papel de fazer o corte na relação simbiótica inicial entre a mãe e o filhos/as, garantindo a estes em seu futuro, uma postura heterossexual. Tal ruptura significaria, metaforicamente, tirar a criança do mundo do desejo, da fantasia e trazê-la para a realidade, dar-lhe limites, mostrar-lhe o mundo, inseri-la no convívio social e suas regras.

O corte entre o sonho e a realidade que atravessa todo o processo de socialização da criança e que poderia em uma abordagem ampla ser considerado como um processo de educação para a vida, fundamental para a integração e realização do indivíduo na sociedade, foi trazido em algumas entrevistas como responsabilidade dos educadores:

- As crianças se sentem bem com o Manoel aqui, ficam tranquilas. É como o pai que eles respeitam mais em casa. O Manoel para as crianças representa o pai. Tem até uma menina que chama ele de pai.

- É importantíssimo ter um homem aqui na EMI porque as crianças na maioria não têm pai.

- Eu acho que o homem é como a gente, trabalha como se fosse pai das crianças.

Para algumas educadoras, as famílias da comunidade escolar, em sua maioria, ou não teriam a figura paterna ou, no caso de ter um elemento masculino em casa, este, às vezes, era apresentado como incapaz para o exercício de tal responsabilidade pois sua condição social parecia impedi-lo de exercer a contento tal função. Uma das educadoras, deixa bem clara sua visão sobre os homens com os quais as crianças convivem:

- Aqui na nossa Vila as famílias são todas matriarcais e aquelas que têm o avô em casa, por exemplo, eles não servem de modelo porque são velhos ou doentes.

Segundo outra educadora, a mesma expectativa em relação aos homens também explicitou-se por parte de algumas mães:

- Tem uma mãe aqui que ficou muito contente quando soube que o Manoel ia trabalhar no Berçário. A filha dela não tem o pai junto em casa e até chama ele de pai aqui quando ele chega.

A reação masculina a esta expectativa não é unívoca. Alguns educadores pareceram aceitar esta incumbência e até demonstrar certo orgulho:

- Eu fico todo emocionado quando as mães me dizem que as crianças gostam de mim e falam mais em mim em casa do que no pai delas. Fico enaltecido mesmo. Teve uma menina até que não tem o pai em casa e um dia me trouxe um cartão. Fiquei muito emocionado.

Disse uma das educadoras:

- O Anderson fica todo bobo quando as crianças pedem colo para ele. A gente vê que aquilo emociona ele.

Outros educador, procura, através da argumentação, colocar tal questão de forma diferente:

- No início teve só uma mãe que demonstrou gostar muito da minha chegada, porque o filho não tinha pai e, então, ele me chamava de pai. Mas eu digo que sou o professor e não o pai.

A delegação da responsabilidade pela identificação sexual das crianças, de forma exclusiva, à figura paterna, além de orientar-se de acordo com um modelo de família tradicional nuclear, onde vivem na mesma casa mãe, pai e filhos, ainda dá ao homem, em relação à mulher, um papel de destaque e de indispensabilidade, para que as crianças do casal possam construir suas identidades de gênero e sexual de acordo com o padrão heterossexual.

Parker (1999) comentando sobre a construção cultural da sexualidade, destaca o quanto o convívio social é definidor de parâmetros neste sentido:

Na verdade, em muitos trabalhos recentes sobre culturas sexuais e sobre a construção social de interações sexuais, até mesmo as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas. O que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturas diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de seus grupos de idade ou de *status* dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam. (1999:135)

A construção da identidade sexual das crianças, enquanto questão foi trazida na fala de todas as educadoras e de alguns dos educadores, de acordo com argumentos de uma abordagem psicanalítica tradicional. Não foi objeto desta pesquisa discutir as origens e processos possibilitadores da homossexualidade nem as teorias que disto se ocupam; tais dados são trazidos aqui em função de que, em seu conjunto, evidenciaram como no cotidiano as relações entre os gêneros podem se repetir, mesmo que seja em um espaço de atuação histórica de mulheres, e que os homens tenham assumido certas tarefas antes só femininas.

As análises acerca da busca por responsabilizar os homens pela função paterna das crianças também evidenciam concepções discriminatórias em relação aos arranjos familiares das famílias das classes populares. No discurso escolar que coloca os educadores no papel de figura paterna, algumas vezes pareceu mesclar-se o discurso da divisão social em relação às famílias de origem das crianças. Classe, gênero e sexualidade se mesclaram evidenciando certo preconceito em relação às formas de arranjo das famílias das classes populares ou, ainda, em relação às formas de ser mãe e ser pai diferentes da norma considerada padrão idealizada pela classe média.

Evidenciou-se nos dados uma rejeição às organizações familiares das crianças, assim como houve também uma discriminação em relação à mulher descasada ou mãe solteira, por parte de algumas profissionais da escola, mesmo nos casos em que elas mesmas eram separadas.

Algumas vezes, vinha de um educador ou educadora que se apresentou inicialmente como separado/divorciado/re-casado e com filhos/as, o discurso que

cobra da família dos/as alunos/as a presença de um pai em casa. Nestes casos específicos, parece como se o passaporte de classe média de um funcionário público bastasse para “imunizar” seus filhos/as do homossexualismo. As mulheres das classes populares, mães dos/as alunos/as da escola, com suas famílias “desorganizadas e sem um homem em casa”, estariam, assim, “destinadas” a que suas crianças se tornassem homossexuais.

Chama a atenção o fato de que este tipo de interpretação a respeito da homossexualidade no que se refere às crianças das EMIs parece excluir a possibilidade de heterossexualidade para todas aquelas crianças que convivem com arranjos familiares diferenciados da família nuclear. Tal entendimento sobre a construção da identidade sexual é excludente não só em relação às crianças das EMIs, mas também a todas que nascem e não chegam a conhecer seus pais, ou a todas aquelas que, abandonadas, foram criadas em asilos e orfanatos ou mesmo oriundas de famílias com outros arranjos familiares.

No caso das mulheres trabalhadoras, tais análises são interessantes por demonstrarem a não cumplicidade entre educadoras e mães, o que colabora para a afirmação da não existência de uma “essência feminina” a *priori* que identifique todas as mulheres em habilidades, interesses, opiniões e lutas sociais.

Pelo contrário, ao invés de haver cumplicidade entre as educadoras e as mães, os discursos de classe que representam as famílias de camadas populares como desorganizadas e promíscuas parecem contribuir para a manutenção de uma distância entre a classe social das educadoras e das famílias das crianças da escola.

Costa (1995), em pesquisa junto a professoras/es de escolas de Ensino Fundamental da periferia de Porto Alegre, aborda a questão de como a equipe escolar procura manter claros os aspectos que a fazem diferir, enquanto classe social, das famílias de origem de seus/suas alunos/as, configurando-se a questão da organização familiar como um dos aspectos privilegiados. A autora destaca a forma como são os próprios docentes que materializam no cotidiano escolar certas diferenças sociais:

A idéia de que a escola elimina diferenças sociais contrapõem-se à explicitação de seu papel justamente na posição oposta – a de reproduzir as desigualdades sociais

necessárias à manutenção da ordem econômica capitalista assentada na lógica da diferença de classes. Nesta perspectiva, há interesses e determinações sociais muito fortes agindo sobre a escola, tornando-se ela instrumento do poder dominante. O Estado exerce não só o controle técnico, administrativo e legal da escola mas também o controle ideológico, e os professores são os executores do projeto que compete ao aparato escolar nas sociedades capitalistas. (1995:84)

A expectativa de uma família nuclear modelo, parece se tornar condição *sine qua non* para as crianças das classes populares na visão de alguns profissionais. A não observância ao modelo familiar padrão parece ser suficientemente forte para rotular e classificar como diferentes ou mesmo inferiores as famílias que não se orientam por suas regras, ainda que percebamos no convívio social a existência de múltiplos arranjos alternativos de família, cada qual respondendo às necessidades e possibilidades de cada grupo social.

Dentro deste paradigma explicativo, o educador infantil que entra na escola viria assumir um velho e conhecido posto masculino. Vem completar uma *família escolar* que se encontrava constituída somente por mulheres e crianças encaixando-se no tradicional lugar delegado aos homens no arranjo familiar tradicional. Nota-se, neste caso da entrada masculina, como alguns aspectos específicos das representações culturais sobre os gêneros puderam deslocar-se, acompanhando os homens durante os processos de construção de novas relações sociais. A “insígnia” valorizada culturalmente do “ser homem”, acompanha-os, inclusive em uma escola infantil.

Assim, para os homens o fato de estarem trabalhando em uma EMI não significa que tenham aberto mão de todas as prerrogativas do gênero masculino. Apesar do movimento inquestionável de mudança nas relações entre os gêneros algumas transformações, por seu aspecto sócio-histórico não se dão sob a forma de um movimento linear. Principalmente no caso dos homens, para os quais certas prerrogativas em função do sexo lhes possibilitam determinadas posições estrategicamente vantajosas em relação às mulheres, a mudança efetiva em relação a alguns papéis sociais de gênero pode apresentar, desde um ponto de vista machista, algumas desvantagens. Afinal, conforme diz Connel, “Os homens como grupo e, em especial, os homens heterossexuais, não são oprimidos e nem estão em situação de

desvantagem.(...) A masculinidade hegemônica não é uma posição estigmatizada.” (1995:201).

E uma mudança neste sentido não será para o conjunto dos homens uma opção simples, de consenso, ou realizável a curto prazo. Além disto, trata-se de uma mudança que precisa envolver os dois grupos, homens e mulheres, em torno de objetivos comuns de uma amplitude social maior, que justifique as concessões que cada um destes grupos precisará fazer.

Comentando acerca das possibilidades de mudanças neste sentido, Ramires destaca:

É claro que, para assegurar essa mudança, muitos outros fatores se tornam necessários. Nossa organização social apresenta-se ainda longe de estar preparada para dar suporte à participação masculina na criação e cuidados com os filhos/filhas. A organização do trabalho não permite tal participação eqüitativa. A legislação social desconsidera esse fato (aprovar a licença paternidade de oito dias na Constituição de 1988 foi uma enorme dificuldade). A estrutura das organizações e instituições pressupõe participação diferenciada de homens e mulheres. As profissões que tem mais afinidade e proximidade com a maternagem são ainda basicamente exercidas por mulheres: professores de pré-escola e dos primeiros anos escolares, enfermeiras, babás, empregadas domésticas, psicólogas, orientadoras educacionais etc. (1997:116)

No caso das escolas da amostra e para fins deste estudo, com a entrada dos educadores, espaços tradicionais foram re-negociados; funções se redefiniram; e as mulheres deixaram de cumprir com responsabilidades até então desempenhadas, cedendo para os homens espaços historicamente ligados a posições de poder e/ou submissão. Em alguns momentos do cotidiano das instituições, eles são colocados pelas colegas em um lugar de destaque, o que possibilita que as crianças vão construindo entendimentos sobre lugares e funções de homens e de mulheres, a partir de suas situações cotidianas na escola. Depois da entrada dos educadores, vistos inicialmente com desconfiança, hoje parece que na EMI onde não existe um educador, há uma falta, da mesma forma com que são vistos os lares das crianças:

- *Jarbas representa a figura masculina e eu acho ótimo. Acho que deveria ter mais homens.*
- *Eu acho que deveria ter pelo menos um homem em cada EMI.*
- *Se os homens vierem trabalhar aqui vai melhorar muito. As crianças saem ganhando.*

Da parte de alguns educadores, parece já estar absorvida a idéia de um lugar de destaque em relação as educadoras da Escola:

- *As mães acham bárbaro a figura masculina. As crianças nunca tinham tido isto.*
- *As funcionárias são super solícitas comigo; nunca me colocam de lado.*
- *As crianças respeitam a figura masculina, toda a escola me respeita: elas não fazem nada sem me consultar.*
- *Sou muito brincalhão...jogo bola com as crianças. Sou mais criança que eles. Por isso me pediram para ficar com o nível B no ano que vem. Vivo brincando com eles. Com certeza faço mais coisas que as mulheres.*

Estas declarações poderiam exemplificar o quanto, só por serem homens, algumas de suas “façanhas” são logo generalizadas como decorrentes de qualidades masculinas “essencializadas” e também o quanto a forte representação cultural de que é ao pai/homem que as crianças obedecem mais e que este é a figura de autoridade na família estaria fazendo com que os educadores em questão, “simplesmente” por serem homens fossem colocados em lugar de destaque, vindo ocupar na EMI o espaço reservado aos homens no sistema patriarcal, ao lado das educadoras que antes eram a única autoridade nas escolas e que agora passam a identificar-se com o lugar da mulher no arranjo doméstico tradicional.

É inegável o curso de uma mudança social, na qual os modelos mais prevalentes de características tidas como masculinas ou femininas estão sendo questionados. Usar cabelos compridos; pintá-los; portar brincos; pulseiras ou roupas consideradas unissex; usar maquiagem, já não são novidades para os homens. Hoje, principalmente entre as famílias da chamada classe média, é comum ver-se homens ocupados com algumas atividades ligadas ao cuidado e à educação dos/as filhos/as (em alguns casos, inclusive, com exclusividade) tanto devido à entrada das mulheres no mercado de trabalho; ou à crise do mercado de trabalho em certas áreas; ou até devido à divulgação de pesquisas de diferentes campos científicos sobre os benefícios da presença paterna junto às crianças. As tarefas de manutenção do ambiente doméstico passam, também, a ser compartilhadas com mais equidade.

Procurando perceber junto aos educadores como eles se colocavam em relação a este ingresso no universo do cuidado e da educação das crianças pequenas

foi-lhes perguntado se sentiam-se ou não à vontade com esta situação, e nas relações com amigos para falar de seu trabalho. A totalidade respondeu não estar habituado a comentar tal situação.

Alguns referiram-se ao “voto” masculino de não conversar sobre suas dificuldades ou problemas, porque isto poderia ser entendido pelo grupo como um sinal de fraqueza, um desvio do código padrão de comportamento. Há, ainda, relatos no sentido de que os amigos parecem não querer falar “destas coisas” (criança, casa, creche/escola) como se o simples falar/ouvir sobre estes assuntos representasse a perspectiva de um possível “contágio”.

De certa forma, o emprego em uma instituição de educação infantil mantém-se, dentro do possível, em sigilo. Um monitor entrevistado durante a elaboração do projeto que originou esta pesquisa recorda o quanto no início sua opção por trabalhar em uma EMI foi questionada pelo irmão e o quanto lhe foi difícil enfrentar o fantasma da discriminação social:

- O meu irmão que é muito rígido me disse que isto não era emprego para homem. Para tu teres uma idéia, ele deixou de beijar o filhinho dele quando o guri tinha dois anos porque ele dizia que era prá ele aprender que homem não beija homem. A minha mãe também não morreu de amores pela idéia, mas foi mais discreta. No início quando eu ia com eles para a pracinha, como a parada de ônibus é bem na frente da escola, eu tinha muita vergonha de ser visto por algum conhecido. Fazia o possível para me esconder quando o ônibus chegava na nossa parada.

Um estagiário, comentando sobre sua participação na pesquisa, disse:

- Me senti super bem contando [sobre sua trajetória de educador], porque nunca tinha contado isto para ninguém. Achei super bom. Nunca tinham me perguntado sobre isto, sobre a minha escolha ou mesmo sobre o meu trabalho. Só minha mãe me pergunta sobre meu trabalho. Com os amigos, também não falo sobre isto porque eles não gostam muito de estudo e não se interessam pelas crianças, dizem que isto não é para eles, então não precisam falar sobre isto. Parece que eles têm medo até de falar nestes assuntos.

As falas sobre a fuga dos homens em relação a estes “assuntos”, se entendida como fuga a um possível “contágio”, ao mesmo tempo em que expressam

a tensão e a resistência masculinas para manter uma postura padrão, podem significar uma luta pessoal contra outros interesses e possibilidades latentes que, se despertados e vindo à tona poderiam lhes prejudicar a “imagem de masculinidade” frente ao grupo social.

As análises aqui apresentadas acerca das relações entre os gêneros a partir da entrada de alguns educadores nas EMIs possibilitam interessantes reflexões. Se por um lado é incontestável a constituição de novas relações entre os gêneros em função de uma série de processos historicamente situados, é preciso considerar que o próprio processo de mudanças de contextos socialmente vivenciados não comporta linearidade nem hegemonia. Logo, homens e mulheres hoje trabalhando nas EMIs escrevem uma história que, por ser humana, não é uma história definitivamente resolvida para nenhum dos sujeitos implicados. Diz Connel (1995:189) a esse respeito: “O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias”.

Foi a partir de uma lógica discriminatória entre os gêneros e das práticas dela decorrentes que muitas mulheres ao longo da história foram consideradas inaptas para o trabalho em áreas ligadas a outros conceitos que não aqueles experienciados como mulher e mãe em suas vivências familiares e culturais. O mesmo, com certeza, aconteceu em relação aos homens com interesses *supostamente* femininos. Portanto, é importante considerar que as definições de cada cultura sobre “lugares” e “não-lugares” para homens e mulheres, podem implicar em situações discriminatórias tanto para uns como para outros.

Na seção seguinte, relatos de homens e mulheres entrevistados serão analisados em conjunto, a partir de questões sobre identidade de classe e contexto sócio-cultural de origem destas/es profissionais. Será possível, a partir destes novos dados, reconhecer elementos compartilhados a respeito do ser/estar educador(a) infantil, entre estes sujeitos.

2.3 Mulheres e Homens na Educação Infantil: contextos de vida e contingências

“Eu fui criada por uma senhora que cuidava de crianças. Ela era funcionária pública, trabalhava um turno fora, e quando ela ia para o serviço eu assumia tudo. Eu tinha doze anos, nem menstruada eu era e já cuidava de criança.”

“Não queria ser operário como meu padrasto.(...) Como fiquei desempregado e já estava ficando desesperado resolvi procurar emprego em creches e pré-escolas como as minhas colegas. O curso de atendente foi feito nas férias. Não foi uma opção de vida, foi uma forma de me sustentar.”

O paradigma cultural que propõe uma relação diádica entre o *ser mulher* e o querer/dever *ser mãe* possibilitou, ao longo da trajetória de nossa cultura, a aceitação de um desdobramento desta relação inicial: o *ser educadora infantil*. Os homens permaneceram à margem desta relação biunívoca entre mulheres e crianças, designados na sociedade capitalista à função provedora da parte financeira necessária à manutenção da família.

A construção desta rede “lógica”, conforme analisado na seção anterior à luz do conceito de relações de gênero, foi apontada pela maioria das educadoras e educadores, como um dos aspectos possibilitadores da aproximação maciça de mulheres e do correspondente afastamento dos homens da Educação Infantil.

Mas além das situações referentes às relações entre os gêneros, existem outras tantas condições que possibilitaram as trajetórias profissionais das/os agentes educativos que hoje encontram-se nas EMIs. Não foi objetivo deste trabalho esgotá-

las ou indicar uma “causa principal” comum a todas/os. Contudo, os dados levantados nas entrevistas realizadas com as cinco equipes de Berçário, evidenciaram alguns aspectos recorrentes nas histórias que aproximaram cada um/a à EMI onde trabalham. Este material permitiu leituras que apontam aspectos de caráter socio-econômico-culturais permeando as narrativas individuais destas mulheres e destes homens.

Surgiram, assim, vários aspectos importantes para a entrada e permanência das profissionais no lugar onde estão, assim como para a entrada dos novos educadores nestas instituições: situações profissionais específicas; características próprias das EMIs de Porto Alegre; o momento histórico de valorização sócio-cultural pelo qual passa a Educação Infantil, entre outras, constituem-se como condições possibilitadoras, diretamente ligadas aos contextos de vida de tais agentes.

Ainda que algumas educadoras tenham trazido, inicialmente, justificativas que poderiam ser chamadas de “tradicionais” e “esperadas” para sua opção profissional atual, tais como: *Eu sempre gostei de criança* ou *Sempre quis ser professora*, a maioria, ao longo da entrevista, apresentou, de forma objetiva, outros aspectos relacionados às repercussões de condições sócio-econômico-culturais próprias a sua vida familiar para tal definição.

Para a análise destes dados, da mesma forma que se fez necessário e importante nas seções anteriores, serão feitas algumas aproximações a análises teóricas acerca da constituição do Magistério primário no que se refere ao aspecto da classe social de origem das professoras.

Em trabalho onde analisa o caráter profissional do trabalho docente, Costa (1995) reflete sobre os aspectos históricos que ligam o Magistério ao grupo social nomeado como “classe média”. Apontando a limitação de uma visão estrita deste conceito para analisar o caso das professoras primárias, a autora defende que tal conceito deve ser tomado em uma acepção mais flexível e abrangente, em relação a uma visão marxista ortodoxa, sobretudo em função das atuais mudanças na organização das formas de trabalho.

De acordo com Thompson, uma definição mais alargada de classe não a considera como uma categoria estática, mas sim, como uma categoria histórica, referindo-se a movimentos de relação entre pessoas. Diz o autor:

Portanto a classe é uma formação 'econômica' e é também uma formação 'cultural': é impossível dar qualquer prioridade teórica a um aspecto em detrimento do outro (...) o que muda, na medida em que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência de homens e mulheres que vivem. E esta experiência é organizada em formas de classe, na vida social e na consciência, na concordância, na resistência e nas escolhas de homens e mulheres. (1988, p.581, apud Costa)

Assim, para fins deste estudo, o conceito de classe social será entendido conforme apresentado acima, incorporado a um eixo de análise que envolverá aspectos sócio-econômico-culturais de vida das/os educadoras/es entrevistadas/os entendendo-os como homens e mulheres de um dado tempo, constituídos como tal a partir de sua inserção em uma dada cultura na qual estabelecem continuamente relações que os colocam ora em um, ora em outro lugar, conforme as situações contingenciais em que se encontrem.

Sendo assim, a apresentação de certos dados neste capítulo e não nos anteriores, não significa que eles possam ser dissociados das análises já trazidas; trata-se, antes, de uma necessidade de organização didática, já que as análises aqui realizadas estarão sempre perpassadas pelos aspectos relativos às relações entre os gêneros e por aqueles concernentes à construção cultural da infância moderna.

Apple (1996) é um dos autores a defender a associação de conceitos para análises que envolvam circunstâncias históricas e sociais, alertando para o cuidado de não incorrer-se em leituras excludentes sobre um ou outro, posto que os seres humanos não se apresentam socialmente sob um único aspecto de sua constituição identitária. O que pode ocorrer são momentos em que um ou outro aspecto se evidencia mais em relação aos demais devido às contingências em questão.

Isto posto, o conjunto de depoimentos que será apresentado neste capítulo traz a informação de que nem todas as mulheres e homens que estão nas EMIs teriam procurado este lugar de trabalho, prioritariamente, por interesse e disponibilidade para educar crianças. Surgem aqui, para o caso das mulheres, outros aspectos importantes de suas vivências familiares que, isoladamente ou

potencializados pelas influências em função do gênero a que pertencem, produziram reflexos em suas escolhas profissionais.

Algumas educadoras trouxeram comentários no sentido de que para muitas de suas colegas este trabalho não estaria relacionado ao gosto por trabalhar com crianças, mas sim a uma gama de outros aspectos, tais como preconceitos de gênero; a questão cultural do *acreditar-se* apta; condições sócio-econômicas de origem; a necessidade de trabalhar; a falta de uma formação profissional definida, entre outros. Eis os comentários:

- *Acho que trabalhar com crianças não tem nada a ver com instinto materno. Tem muitas mulheres que trabalham com criança mas não fazem porque gostam, fazem porque precisam; infelizmente não sabem fazer outra coisa.*
- *Tem estagiárias que estão aqui só pelo dinheiro; a gente vê pelo trabalho delas que elas não estão nem aí para as crianças.*
- *É triste dizer, mas em alguns casos este serviço é só o que algumas mulheres podem fazer.*

Observando outras ponderações trazidas por um grupo de entrevistadas, evidenciaram-se como prioritárias certas questões de ordem econômica, no momento em que as mesmas se aproximaram das EMIs:

- *Foi devido à crise financeira que eu pensei em trabalhar com criança.*
- *Só com o primeiro grau e um cursinho de atendente eu não consegui emprego em outro lugar. Aí apareceu o concurso e eu passei.*
- *Eu não queria trabalhar com criança. Até iniciei outro curso no segundo grau, mas precisei trabalhar aos quinze anos e não tive outra alternativa. Surgiu a oportunidade do concurso e eu fiz porque já tinha trabalhado numa creche antes.*
- *Eu vi o anúncio do concurso e resolvi fazer; nem sabia o que era ser monitora. Fiquei sabendo, depois, que era para trabalhar com criança pequena na Prefeitura. Eu nem sabia que existiam essas escolas infantis.*
- *Vim fazer este estágio por causa do dinheiro, da oportunidade de emprego; depois até comecei a gostar, me interessar...*

Neste conjunto de falas, algumas educadoras referem que o fato de se encontrarem trabalhando atualmente em uma instituição de Educação Infantil não significa a existência de um interesse profissional anterior em trabalhar junto às

crianças de zero a seis anos. Os dados evidenciam uma inter-relação entre a generificação de campos profissionais e a questão concreta de precisar trabalhar muito jovem, sem ter, ainda, uma formação profissional. Além da falta de um interesse a priori para a escolha deste trabalho, fica também subentendido que estas mulheres se sentiam capazes e habilitadas para o desempenho desta função.

Em outros casos relatados, por serem de origem pobre, suas possibilidades de estudo em nível universitário se apresentavam como remotas, fato que as encaminhou para um curso de nível médio que possibilitasse, em si mesmo, uma formação profissional. E dentre estes cursos (que não são muitos) o de Magistério, antigo curso Normal (que também atualmente já não é oferecido em muitas escolas), se apresenta como a possibilidade mais acessível e “adequada” às mulheres, por todas as construções sociais sobre gênero que costumam associá-las ao cuidado e a educação das crianças.

De acordo com alguns relatos, a própria escolha do curso de Magistério ou de Pedagogia aconteceu, também, subordinada a condições sócio-econômico-culturais, uma vez que a aproximação de algumas mulheres a esta área de atuação se relaciona a certas contingências postas desde as possibilidades orientadoras da escolha dos cursos de formação profissional em nível escolar. Eis alguns depoimentos neste sentido:

- *A minha família não tinha muitas condições. Sempre estudei em escola pública; fiz Magistério em escola pública. Assim, fazendo este curso, se não tivesse dinheiro para pagar uma faculdade já teria um emprego garantido.*
- *Minha mãe dizia que se eu fizesse Magistério, já seria uma profissão garantida; que talvez ela não pudesse pagar uma faculdade para mim depois.*
- *Não tive dinheiro para fazer uma faculdade. Fiquei só com o curso Normal. Por isso tenho que trabalhar em escola.*
- *O curso de Pedagogia é um curso mais barato. Foi o que a minha família pode pagar.*

Comentando a confluência de diversos fatores na feminização do Magistério primário, entre eles os aspectos econômicos, Assunção (1996) lembra como tais indicadores podem ser incorporados no convívio dos sujeitos em sua cultura, não se encontrando objetivamente considerados. No caso, haveria uma

relação de complementaridade entre os condicionantes sociais de gênero e a influência da situação familiar na escolha profissional dos sujeitos:

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que o ingresso no Curso de Magistério seria quase inevitável; fazia parte das possibilidades objetivas da família, que foram transformadas em desejo de família, ao incorporar o futuro profissional possível para as filhas, ou seja, a 'opção' pelo Magistério sendo fortemente influenciada pelas possibilidades concretas existentes. Sabemos, contudo, que a apropriação dessas condições objetivas e de seus significados ocorre de forma dinâmica e com a marca da singularidade de cada um. A singularidade e unicidade presente na apropriação do sistema de significados gera uma maneira peculiar de o indivíduo se relacionar com valores histórica e culturalmente construídos. Apesar de o 'mapa' ser o mesmo cada um o decifra de forma diferente. (1996: 13)

Aspectos coincidentes aos trazidos pelas educadoras parecem contribuir para a aproximação de alguns candidatos masculinos ao desempenho das funções de cuidado e educação das crianças pequenas nas EMIs. Assim, em relação aos aspectos aqui em análise, diferentemente das polaridades referentes às diferenças culturais entre os gêneros, homens e mulheres se assemelharam como sujeitos historicamente construídos dentro de um contexto social que lhes possibilita mais facilmente algumas e não outras oportunidades profissionais. Evidenciou-se, nas análises destes dados, que certas mulheres e homens trabalhando nas EMIs compartilharam sonhos de estar em uma função pública, em uma profissão minimamente valorizada que exigisse uma instrução escolar de nível médio ou mesmo um curso universitário de acesso relativamente fácil e/ou de menor custo.

Todos os educadores entrevistados explicitam aspectos contingenciais em relação a sua entrada nas instituições pesquisadas. Por suas respostas, é possível concluir que a posição profissional que hoje ocupam não se constituiu em uma escolha concreta e deliberada de carreira profissional mas, sim, em uma possibilidade factível de superação de um contexto sócio-econômico familiar, potencializado nos dias atuais por uma situação econômica desfavorável em nível mundial.

Estar empregado, manter uma remuneração anteriormente já conquistada ou mesmo sustentar um *status* profissional já adquirido tem exigido cada vez mais

qualificação e mais elevados níveis de instrução de todos os trabalhadores/as assalariados. Em decorrência das novas organizações do mercado econômico-financeiro, para muitos/as não tem sido possível permanecer em seus empregos e posições.

Assim, na busca por um emprego estável e com salário fixo, caso não seja possível permanecer na profissão desejada, tem valido, em certos casos, exercer outra atividade, mesmo que menos valorizada socialmente.

Homens e mulheres vêm sendo igualmente afetados pelo novo panorama das relações no mercado de trabalho, mas é interessante destacar que para o enfoque deste estudo, tais aspectos parecem afetar diretamente na inserção dos trabalhadores do sexo masculino enquanto profissionais nas EMIs.

Nos últimos anos têm ocorrido mudanças em nível mundial nas esferas política e econômica: avanços tecnológicos possibilitam aumento de produção industrial sem ampliação e até, em alguns casos, com redução de pessoal; as novas tecnologias da informação possibilitam a agilização do processamento de dados em diversas áreas, com a restrição do número de trabalhadores/as necessários; a competição no mercado de trabalho exige profissionais com níveis médio de instrução e, preferencialmente com alguma especialização.

Pereira descreve algumas características deste momento e suas repercussões no mundo do trabalho:

A sociedade contemporânea aparece-nos crescentemente como uma sociedade do emprego precário e intermitente, do trabalho em tempo parcial, da atividade informal e clandestina, do desemprego. Sobram cada vez mais braços e cabeças para uma economia pós-industrial que é cada vez mais dos serviços, das formas de trabalho criadas a partir de atividades que anteriormente integravam o conjunto de não-trabalhos sociais, das atividades produtivas terceirizadas e uma sociedade em que a informação é o meio e o produto. (1993:27)

Estes aspectos, entre outros, têm repercutido em dificuldades para a colocação profissional de um grande contingente de desempregados não só em países altamente industrializados, mas também e especialmente em países como o Brasil, com características marcadamente dependentes em relação às oscilações do mercado financeiro internacional.

Considerando a realidade brasileira, prossegue Pereira: “também no Brasil as políticas econômicas de ajustamento têm optado por uma indução à recessão que se reflete numa expansão quantitativa do desemprego, que hoje se estende pelos diferentes setores da economia e da sociedade.” (1993:27)

Tendo como base as colocações ao longo das entrevistas, para a maioria dos educadores, a entrada nas EMIs se relaciona à necessidade de um emprego qualificado pela perspectiva de ascensão social que este cargo lhes possibilita, consideradas suas situações anteriores. Destaca-se, ainda, o entendimento deste emprego como um trampolim de passagem para outra situação vista como melhor ou, mesmo, mais adequada a um homem. Respondendo à pergunta sobre porquê tinha optado pela carreira do Magistério, disse um dos monitores:

- Não queria ser operário como meu padrasto. Eu fazia o curso técnico de auxiliar de escritório e trabalhava como office-boy. Tive uma professora de OSPB no segundo grau que me inspirou para ser professor. Daí me indicaram para fazer o segundo grau para dar aula, estudando na mesma escola. Na época eu trabalhava como office-boy, mas não queria isto para a minha vida; então, no final do ano, resolvi fazer Magistério. Quando passei para o segundo ano do 2º grau, já comecei no Magistério. Como fiquei desempregado e já estava ficando desesperado resolvi procurar emprego em creches e pré-escolas como as minhas colegas. O curso de atendente foi feito nas férias. Não foi uma opção de vida, foi uma forma de me sustentar. Como te falei, eu optei por este trabalho porque precisava trabalhar, precisava de meio turno para estudar. Eu fiz este concurso ao acaso. Te confesso que não quero me aposentar como monitor, talvez eu fique aqui um ano, no máximo dois.

Assim como este, outros educadores explicitaram o quanto a presença deles nas EMIs está relacionada a situações de vida específicas:

- Por que eu estou trabalhando aqui, ah...existem boas condições de trabalho nestas escolas. É um trabalho limpo, legal. Daí me acomodei e fui ficando.*
- Estou aqui por necessidade econômica. Precisava trabalhar e a coisa não estava fácil. E este aqui não é um serviço difícil. Além disto, é um cargo de concurso público; é uma oportunidade de ascensão, de estabilidade prá gente.*
- Estou aqui por necessidade, precisava trabalhar em algum lugar. Também tem a facilidade do concurso, né? E também pela identificação que eu tenho com as crianças.*
- Eu estava desempregado; estou aqui por acidente. Surgiu a oportunidade do concurso e eu fiz.*

Pode-se considerar, pelas falas acima, que a situação de estar desempregado já há algum tempo foi importante para que estes homens fizessem concessões nos padrões de masculinidade dominantes no que estes se referem a campos profissionais. Teorizando sobre os dados de pesquisa que realizou junto a desempregados/as, refere Pereira:

Segundo algumas entrevistas que fiz, o desempregado é para si mesmo um 'alijado da sociedade'; sua experiência pessoal leva-o a se ver como um não-ser, um indivíduo sem inserção social, um não-existente, mesmo que explicitamente se sinta adaptado a uma situação de carência material e dependência familiar. Os homens adultos que antes sustentavam a família, sejam eles provenientes de camadas sociais altas ou baixas, tendem a se definir como 'marginais' sociais, condição que lhes traz culpa e vergonha. (1993:32)

Se para os homens "estar hoje" educador infantil significa ou, ainda, requer certa flexibilização nos padrões hegemônicos de masculinidade, para as mulheres este campo profissional apresenta-se de forma muito "familiar", quase uma continuidade das práticas assumidas no nível doméstico. As falas abaixo apontam na direção das oportunidades de aprendizagem com que algumas educadoras tiveram contato no espaço doméstico, marcando a importância do aspecto formador das experiências possibilitadas no âmbito familiar para a definição profissional. Para estas mulheres, o encontro com a Educação Infantil não foi tão casual e nem tem o caráter de excepcionalidade que apresenta para os homens:

- *Minha mãe cuidava de vinte e cinco crianças em casa. Assim, eu já conhecia o trabalho e pensei que ia ser fácil. Por isso, fiz o concurso.*

- *Aos doze anos, a minha avó que era doméstica, me conseguiu um emprego de babá. Desde lá, eu não parei de cuidar de criança. Cuido até hoje aqui e na minha casa, também.*

- *Eu fui criada por uma senhora que cuidava de crianças. Ela era funcionária pública e quando ela ia para o serviço eu assumia tudo. Eu tinha doze anos, nem menstruada eu era e já cuidava de criança.*

Para estas mulheres, a relevância dos dados referentes ao contexto de vida se equiparou aqueles sobre as influências da generificação do campo profissional em questão e, para certos casos, poderia ser dito que os dois aspectos apresentaram-se amalgamados, contribuindo de forma conjunta para a presença desta profissional em seu local de trabalho. Por serem mulheres e por estarem numa

situação onde a necessidade de exercer um trabalho remunerado imperava, algumas buscaram como espaço profissional as instituições de atendimento à infância que exigiam saberes nos quais se julgavam e eram consideradas pela sociedade como experientes e onde, na maioria dos casos, não lhes seria cobrada uma formação específica.

Conforme aponta Castro, se a dinâmica de construção dos sujeitos incorpora diversos registros, necessariamente, se faz pertinente a articulação de diferentes categorias além do gênero para o desenvolvimento de estudos feministas, sob pena de se incorrer em análises parciais: “Não basta indicar o lugar onde as mulheres estão, o que fazem, ou o que não fazem. É preciso aprender a alquimia das relações sociais que são também constitutivas das relações de gênero e vice-versa.”

Ser mulher, viver no campo e ter como origem uma família com poucas posses, é outro exemplo de situação familiar que repercutiu na escolha de algumas mulheres que hoje educam bebês. Abordando a questão do contexto em que vivia, uma monitora traz o dado de que para as mulheres de sua geração que residiam no interior do Estado, estudar para ser professora era a única alternativa para poder sair de casa:

- Eu morava no interior e não tinha outra opção. Era normal que eu fizesse o Normal. Se não fizesse isto não podia sair de casa ou, se saísse, não era considerada uma moça direita.

Pessanha (1993), referindo-se ao quanto a questão da origem sócio-cultural das mulheres as encaminhava para o Magistério no Brasil do século passado, refere que, em muitos casos, estas mulheres eram oriundas das Casas da Roda de Expostos da Santa Casa de São Paulo, observa:

A profissão de professora era desejável para mulheres de determinada classe social, no caso mulheres pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não acendessem socialmente pelo menos não ‘decaíssem’ para um meio de vida ‘não decente’.
(1993:12)

Do período referido pela autora até os dias de hoje, percebe-se, ainda, certas similitudes nas condições de formação das trabalhadoras em Educação.

Conforme refere Pessanha, parece que o Magistério ainda "...é uma das profissões que a sociedade considera adequada para as mulheres que 'precisam' trabalhar."(1993:16)

Ainda destacando a importância do contexto sócio-econômico pessoal na definição profissional e, mais especificamente considerando a situação de vida atual, houve um grupo de mulheres e homens que referiu as vantagens da condição de estar trabalhando em uma instituição pública que lhes oferecia certa estabilidade no emprego e onde a carga horária permitia o desenvolvimento de outras atividades no turno inverso, tais como estudar. Trata-se aqui de casos que destacam especificidades ligadas às EMIs pelo fato de este ser um emprego público, conseguido através de aprovação em concurso.⁴⁷ No caso das estagiárias este trabalho se configura, ainda, em uma boa oportunidade para quem ainda não é formada e deseja aprender também na prática, enquanto faz a formação acadêmica. Vejamos algumas falas neste sentido:

- *Aqui é bom porque dá para conciliar o trabalho com a Faculdade que é de dia.*
- *Fora daqui é muito difícil para a gente conseguir meio turno que já seja na área, para ir pegando experiência.*
- *Este emprego de meio turno me possibilita fazer outras coisas que eu gosto, estudar línguas, por exemplo. E me envolver com outras atividades porque eu não quero ficar aqui a vida toda.*
- *Vim parar aqui por curiosidade, gosto de criança e também precisava do meio turno.*

Para algumas mulheres o emprego de um turno na EMI possibilita, ainda, conciliar o trabalho doméstico e a responsabilidade com os filhos a uma atividade remunerada fora do lar:

- *Aqui eu consigo trabalhar e organizar as coisas em casa. Dá para fazer o almoço e preparar as crianças para a escola deles que é de tarde, porque eu entro aqui a uma hora.*
- *Devido a este emprego na Prefeitura eu tenho um bom nível, trabalho meio turno, sou funcionária pública concursada. Na minha família, até me chamam de "Marajá". E eu*

⁴⁷ No caso das funcionárias concursadas, para aquelas que estudam, existe, ainda, a possibilidade de redução da carga horária de trabalho para este fim, no caso de ser comprovada a colisão do horário de estudo em curso regular com o de trabalho, conforme Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre, Lei nº 133, de 31 de dezembro de 1985, em seu capítulo III, artigo 90, inciso III.

ainda posso organizar as coisas na minha casa, atender os meus filhos e o meu marido. Dá tudo certinho com este horário que eu faço aqui na Escola.

Na fala destas educadoras, explicita-se a responsabilidade que historicamente as mulheres vêm acumulando no que se refere à casa e aos filhos/as. Mesmo quando começam a trabalhar fora, na maior parte dos casos, é necessário que elas continuem assumindo as funções domésticas que anteriormente já desempenhavam com exclusividade.

Além do destaque a estas características do trabalho nas EMIs, para algumas educadoras que já têm filhos/as existiu, ainda, outro aspecto institucional considerado relevante. Trata-se do fato de terem podido matriculá-los como alunos/as da EMI onde trabalham. É interessante considerar o que esta prerrogativa pode significar para as mulheres na escolha de um emprego e na opção em permanecer nele, se considerados para algumas sua pouca formação, sua origem social e, em certos casos, estes dois fatores em conjunto. Além do componente econômico, uma vez que as EMIs são instituições gratuitas, evidencia-se nas falas o quanto a prerrogativa de estar acompanhada das crianças pode trazer de tranqüilidade à mulher, facilitando sua organização doméstica.⁴⁸

Vejamos algumas falas neste sentido:

- *Quando eu comecei a trabalhar aqui, trazia minha filha pequena comigo. Isto me ajudou bastante na minha organização em casa e, também, financeiramente falando.*
- *Todos os meus filhos estudaram aqui na Escola comigo, isto é uma tranqüilidade para a gente. Até a minha irmã mais nova também já passou por aqui, foi aluna da Escola.*

Durante as entrevistas, uma monitora veio até a sala definida pela Escola para este fim trazendo uma criança no colo. A menina ficou agarrada em seu pescoço, dando e recebendo carinho ao longo do encontro. Ao entrar na sala, a funcionária foi logo dizendo:

⁴⁸ A prática de permitir ou priorizar o ingresso de filhos/as de funcionárias/os nas EMIs não se constitui em uma política da SMED. Atualmente, no período de seleção de alunos/as novos cada escola realiza uma discussão de critérios de ingresso junto a suas comunidades. De uma forma geral, tais critérios têm incluído cruzamentos a partir da renda familiar; do zoneamento da escola e da situação específica de cada criança que se candidata a uma vaga. Em função do cruzamento de tais critérios, vem tornando-se cada vez mais eventual a entrada de filhos/as de funcionários.

- *Hoje essa menina está um grude comigo, não quis ficar na sala, nem me deixava sair. É minha netinha. O meu filho também já ficou aqui comigo. Eu já estou acostumada com essas manhas. Tem dias que eles estão assim e a gente tem que entender; ainda bem que estão com a gente.*

Dentre as monitoras, destacou-se um grupo significativo para o qual a função exercida hoje é considerada uma posição muito importante. Trata-se de um grupo que trabalha na Prefeitura há muitos anos, tendo iniciado a carreira como auxiliares de serviços gerais nas antigas creches, então vinculadas à SMSSS e, posteriormente, integradas ao PMEI. Estas creches correspondem nesta pesquisa à classificação das instituições de Tipo 1, conforme apresentado na seção que apresenta as EMIs.

Quando da implementação do PMEI, estas funcionárias tiveram a oportunidade de permanecer nas unidades onde estavam, desde que realizassem um curso de formação em serviço oferecido pela própria SMED, com o objetivo de qualificá-las profissionalmente. Após o curso, elas passaram a trabalhar diretamente junto aos grupos de crianças, como monitoras. Para estas mulheres, muitas na época com instrução primária e sem outra qualificação profissional, tal possibilidade de formação, seguida de uma perspectiva de ascensão profissional foi significativa. Todas elas destacaram a melhoria de suas condições profissionais e sociais a partir de tal alternativa.

Entre as vinte e duas monitoras entrevistadas, seis não passaram pelo concurso específico para monitor vigente, tendo sido incluídas nesta categoria em função da referida possibilidade de progressão funcional. Para estas mulheres, todas hoje na faixa acima dos quarenta e cinco anos de idade, tal oportunidade se configurou em uma ascensão profissional importante, tendo em vista o nível de instrução que apresentavam na época e o nível de exigência do concurso realizado para ingresso na Prefeitura. É possível perceber certo destaque a este fato nas falas a seguir, onde *ser hoje nomeada como uma educadora de crianças* aparece como resultado de uma situação contingencial, trazida como uma conquista pessoal e profissional e não necessariamente como uma escolha intencional:

- *Estou há 15 anos na Prefeitura, entrei como auxiliar de serviços gerais. Fiz um concurso interno para Monitor e antes fiz um curso no Mercado Público. Valeu a pena. Fiz na mesma época um concurso para Inspetor de Alunos e também passei, mas aquele era uma faixa salarial a menos, então escolhi este.*

- *Eu era dos serviços gerais. Quando a SMED entrou, houve a possibilidade de ascensão funcional para quem fizesse um curso de Monitor nos altos do Mercado Público. Eu fiz e hoje estou aqui.⁴⁹*

- *Eu era do DMLU e depois que abriram as EMIs, consegui trocar para a SMED através de um pedido de transferência interna. Passei por um curso de atendente de creche que era dado nos altos do Mercado e depois vim para cá. Aqui é muito bom de trabalhar.*

Nota-se, a partir dos dados coletados, que o aspecto de estabilidade do emprego público e sua relação com uma perspectiva de ascensão social para estes sujeitos, mostrou-se igualmente para mulheres e homens. As diferenças expressam-se apenas naqueles aspectos culturalmente restritos à mulher, tais como a necessidade de utilização do artifício do estudo para poder ausentar-se “legalmente” de casa; a busca por um emprego de um turno para conciliar atividade doméstica e profissional; a responsabilidade com a colocação dos filhos/as enquanto trabalha.

Quanto aos outros aspectos inerentes ao estar atuando em uma EMI, a maioria dos homens e mulheres respondentes compartilharam situações contextuais, da onde pode-se concluir que sua presença em uma instituição de Educação Infantil não se relaciona diretamente ao seu interesse por crianças ou seu envolvimento com a existência de instituições onde ações de atenção à infância se efetivem.

É interessante observar que homens e mulheres, sujeitos tradicionalmente polarizados pelo aspecto relacional das construções de gênero, aqui puderam ser associados em uma mesma análise quanto a alguns aspectos de suas identidades de classe. Esta consideração ressalta o caráter construtivo e flexível das posições identitárias. Diz Louro a este respeito:

Como uma decorrência desse caráter social, há que lembrar que o gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham da característica de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são

⁴⁹ A expressão “quando a SMED entrou” marca para as educadoras a passagem das creches subordinadas a então SMSSS para a SMED, consequência da Lei Municipal que criou o PMEI, em 1991.

também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos são ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações sociais. (1992:57)

Para consubstanciar mais claramente a questão do contexto sócio-cultural dos sujeitos da pesquisa uma vez que dados deste campo apresentaram-se recorrentemente nas entrevistas, tentou-se construir um perfil quanto à origem sócio-econômica das/os educadoras/es, levantando junto a estas/es o grau de instrução e a profissão de seus pais procurando, a partir destes dados, evidenciar se havia uma perspectiva de ascensão social para tais sujeitos a partir de seu nível de escolaridade comparado ao familiar e da atuação como funcionários públicos na PMPA. Com o objetivo de preservar a identidade das/os informantes, não foram organizados quadros demonstrativos.

No que se refere à atuação profissional dos pais, a maioria se apresentava atuando em atividades básicas, tais como agricultura, construção civil, ou no setor de serviços; sendo que poucos exerciam atividades de nível técnico. Um número reduzido referiu que os pais eram funcionários públicos. Entre as mães, há um alto índice de donas de casa, tanto no caso dos homens como das mulheres. É importante observar que, entre as vinte e nove educadoras, várias referiram que as mães ou trabalhavam em creche ou cuidavam de crianças em casa. No caso das educadoras em que as mães eram donas de casa, nove no total, é interessante destacar que estas profissionais, em certos casos, constituem-se na primeira geração de mulheres da família a trabalhar fora. Este é mais um aspecto interessante a ser considerado na análise de suas aproximações a uma instituição de Educação Infantil como campo de atuação profissional.

Nenhum pai ou mãe das/os educadoras/es apresentou nível superior completo. O nível de instrução dos mesmos variou da escolaridade zero (jamais ter frequentado a escola formal), até o curso superior incompleto. O grau de instrução das/os educadoras/es colocado lado a lado com o dos pais evidencia, para todos os sujeitos, uma perspectiva superior em relação a este aspecto.⁵⁰

⁵⁰ Entre os educadores, apenas um referiu que o pai, durante o período de realização da pesquisa estaria cursando o nível de ensino Superior, recebendo ajuda para o custeio da Faculdade, tendo em vista a utilidade desta titulação para o desempenho de uma atividade profissional paralela que desempenhava.

A origem sócio-econômica da grande maioria destas/es educadoras/es evidenciada de forma parcial neste estudo, através do nível de instrução; nível de instrução de seus pais e atividades profissionais exercidas anteriormente merece destaque entre as condições que possibilitam a este grupo a permanência em uma EMI.

Para muitos dentre estes homens e mulheres, a perspectiva do emprego público estável, garantido através de concurso público materializa uma expectativa de ascensão profissional. De acordo com uma representação de ascensão social burguesa, através do trabalho em uma função pública, eles estariam galgando um posto mais elevado, estável e de maior prestígio, conforme já foi evidenciado na fala daquela educadora que disse ser considerada uma “marajá” pela família.

Uma vez que a aprovação em um concurso público demanda e evidencia certa instrução escolar, mesmo que a atuação junto às crianças pequenas requeira também certas tarefas de cunho mais prático e manual, pode-se dizer que as/os profissionais, sejam professoras/es, monitoras/es ou estagiárias/os enquadraram-se no grupo de trabalhadores em Educação. Comentando como as professoras e os professores da pesquisa que realizou posicionavam-se em relação a situação de serem profissionais da educação em uma escola de ensino fundamental do município de Porto Alegre, disse Costa:

A grande maioria se percebe num processo de ascensão social, atribuído à escolarização e caracterizado por ‘uma vida mais folgada’, ‘aquisição de alguns bens e confortos materiais’, ‘ampliação do horizonte cultural’. (1995:205)

É interessante complementar este panorama com os dados apresentados por Pessanha sobre a inserção de classe das professoras e seus movimentos nas últimas décadas. Segundo a autora,

(...) os professores primários têm estado vinculados, historicamente à “classe média” e essa categoria teve uma movimentação dentro de frações dessa mesma classe social: no século passado, os professores eram recrutados entre mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias de “classe média urbana” das décadas de 40, 50 e 60, cujos chefes executavam trabalho não manual e possuíam renda familiar alta e, na década de 70, entre frações mais baixas dessa mesma classe social. (1993:28)

Estes dados transpostos para a situação das trabalhadoras em Educação Infantil do município de Porto Alegre permitem evidenciar que a origem dos profissionais que hoje atuam nestas escolas relaciona-se diretamente a este histórico do Magistério. Um dos educadores que havia trabalhado em profissões consideradas de pouco prestígio social antes do concurso de monitor da PMPA, assim relata a preocupação da família com sua trajetória profissional:

- Minha mãe vivia dizendo que queria que eu trabalhasse em outro emprego melhor, mais valorizado. Ficou aliviada quando eu passei no concurso de monitor. Tem outras pessoas na minha família que também são monitoras e elas sempre falaram bem deste trabalho.

Esta fala explicita o entendimento por parte deste sujeito de que ter feito um concurso público e estar trabalhando em uma instituição educacional, mesmo que não seja como docente e que esta escola seja para crianças de zero a seis anos, significou para ele, passar para o lado dos profissionais *intelectuais*, se comparada sua profissão atual a anterior.

Pessanha (1993) apresenta com clareza esta posição, destacando que, enquanto sujeito histórico concreto, os professores primários brasileiros são considerados como pertencentes a chamada classe média. Diz a autora:

Como procurei deixar claro, em trabalhos anteriores (PESSANHA, 1992), a natureza do trabalho do professor – ‘não manual’, assalariado, de um setor não produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana e do funcionário público ou de ‘serviços considerados públicos’, mesmo que de iniciativa privada – situa tal categoria profissional dentro da ‘classe média’, nas sociedades capitalistas, uma vez que o que dá certa identidade a essa classe é a sua situação do lado do trabalho não manual na divisão social do trabalho. (1993:11)

Para reforçar tal análise pode ser pontuado o quanto destacou-se, nas entrevistas dos educadores, o aspecto educativo e pedagógico de suas ações. Esta marca distintiva das EMIs em relação a outras instituições de Educação Infantil pode ser vista como um fator que contribui no sentido de valorizar as/os profissionais da instituição, garantindo-lhes o caráter de trabalhadoras/es intelectuais e não manuais.

Dentre as educadoras, a ocupação anterior trazida de forma majoritária foi o cuidado de crianças em casa ou em creches, enquanto entre as ocupações

anteriores pelas quais os educadores referiram ter passado, encontram-se as de: office-boy, copeiro, estivador, auxiliar de escritório, gari, massagista, recreacionista, operário e guarda-parque municipal, entre outras, todas com semelhante valorização no mercado de trabalho dentro da sociedade capitalista em que se inserem e, em sua maioria, de caráter marcadamente manual.

Para uma sociedade onde o trabalho intelectual é fator de distinção, justifica-se o desabafo do educador cuja mãe desejava que ele trocasse para uma profissão mais valorizada, o que em seu caso específico significou abrir mão de um emprego em que exercia atividade manual pesada com extensa carga horária de trabalho que incluía os finais de semana, passando hoje a ocupar-se de um trabalho mais valorizado socialmente onde a carga horária semanal é de 30 horas.

Assim, a perspectiva de um emprego em um ambiente “bom”; o exercício de uma atividade considerada socialmente como mais “nobre” ou “limpa” em relação a outras já realizadas que exigiam basicamente atividade física; a redução da carga horária de trabalho; um concurso considerado relativamente “fácil”; e um trabalho considerado sem maiores dificuldades, foram algumas das razões trazidas pelos educadores para sua presença nas escolas infantis.

Já para a maioria das educadoras, oriundas também de famílias de classe baixa, estes mesmos aspectos somam-se a vivências sociais generificadas, nas quais as ações realizadas para a organização do espaço doméstico, o cuidado de irmãos, o auxílio a familiares que já se ocupavam do cuidado de crianças se constituíram em aspectos potencializadores das perspectivas de trabalho vislumbradas nestas instituições.

Para os educadores, considerado o momento histórico em que eles se aproximam da educação das crianças pequenas; sua situação sócio-econômica familiar; seu nível de escolaridade; a dimensão que a categoria *funcionário público* parece assumir em suas justificativas sobre a escolha profissional, consorciam-se diversos aspectos que recordam as condições iniciais do processo de feminização do Magistério nas primeiras décadas deste século.

É interessante, ainda, considerar as condições específicas oferecidas atualmente para as/os trabalhadoras/es nas escolas infantis em termos posição social

e valorização. Porém, tais circunstâncias parecem não superar totalmente os “incômodos” relativos ao fato de ser homem e estar trabalhando junto a crianças de zero a seis anos.

Entre o grupo de profissionais que aponta aspectos de realização pessoal no trabalho junto a crianças ou que evidenciaram desejo de continuar nesta função, predominaram as mulheres. Da parte das professoras e monitoras concursadas, há um apagamento de dados no sentido de preocupação com o futuro profissional, ou com uma possível intenção de troca de profissão. A maioria expressa que este cargo em uma escola infantil é uma conquista. Tal posição pode ser vista como uma evidência do quanto, ainda, este trabalho junto às crianças é *natural* para as mulheres e o quanto para algumas mulheres este trabalho ainda é um sinal distintivo de valor. Também não é possível desconsiderar o fato de que é gradual a abertura de outros mercados de trabalho e outras profissões socialmente mais valorizadas às mulheres e que, em sua maioria, tais posições estão disponíveis a mulheres de classe social mais elevada e com maior nível de instrução do que aquele exigido para ser uma educadora infantil.

Desta forma, talvez devido às questões que envolvem sua posição social de gênero potencializada pela de classe, a maioria das educadoras destaca a trajetória já percorrida para chegar a esta posição como algo importante. Parece, nestes casos, predominar uma idéia de que o cargo na Prefeitura, seja de professora ou de monitora, já significa, em si, uma boa posição a ser mantida.

Recorre-se novamente a Pessanha (1993), quando esta comenta que na história brasileira as professoras mesmo ganhando pouco, permaneciam na profissão, sem questionar. Diz a autora: “Pode-se supor que a professora não reclamava porque, embora baixo, o salário tinha alguma significação, não exatamente na manutenção da família, mas na manutenção de um determinado *status* social para toda família.”(1993:15)

Já foi destacada em outro contexto, a possibilidade que estas mulheres encontram de continuar seus estudos dentro do horário de trabalho como funcionárias públicas municipais. Tal aspecto pode ser somado ao fato de que o

salário que recebem, se não lhes é indispensável na manutenção da família, com certeza lhes possibilita o pagamento dos estudos, seja para si mesmo ou para os filhos, buscando alternativas de ascensão através de mais elevados níveis de estudo. Reportando à questão semelhante, complementa Pessanha:

(...) desde essa época o salário da mulher da 'classe média', embora secundário na manutenção da família, garantia o acesso a bens de consumo característicos dessa classe, como por exemplo o acesso a bens educacionais. (1993:15)

A maioria dos educadores referiu sua passagem pelas EMIs como um momento transitório em busca de outra profissão mais valorizada socialmente e com maior remuneração, sem desconsiderar que, neste momento, a função de educador infantil já representava uma ocupação mais reconhecida socialmente do que as anteriores.

Apenas um monitor refere estar se sentindo realizado no trabalho que faz, não priorizando, no momento, a continuidade de seus estudos ou a busca de outra profissão:

- Gostei, me identifiquei com as crianças, encontrei o que estava procurando. Vou continuar aqui.

Outro, ainda que não pretenda continuar por muito tempo nesta função, refere não ter planos imediatos de sair do cargo na Prefeitura. Eis o seu posicionamento:

- Ainda não sei o que pretendo fazer... mas esta profissão não tem perspectiva de futuro. Por enquanto eu vou ficando, não me decidi se vou voltar a estudar nem o quê. Ainda tenho muito tempo.

Entre os outros três educadores, nenhum evidenciou a intenção de permanecer nesta função por muito tempo ou de realizar um curso universitário, no caso o de Pedagogia com a ênfase na Educação Infantil, que os habilitasse para que pudessem fazer o concurso para o Magistério e atuar como docentes junto a classes

de crianças de zero a seis anos. Dois referem interesse em cursar outras Faculdades voltadas à área educacional e um deles já é formado:

- *Pretendo fazer vestibular para Letras, mas para aprender línguas ou ser tradutor, não necessariamente para trabalhar com crianças.*
- *Estou pensando em fazer vestibular para Educação Física ou Matemática, ainda não sei bem.*
- *Já terminei a Faculdade de Letras. Pretendo trabalhar na minha área de formação como tradutor ou intérprete. Quero estudar outras línguas também.*

É interessante destacar que, ainda que rejeitando a Educação Infantil como campo de trabalho futuro, os três educadores acima, apontam dois cursos tradicionalmente pouco valorizados dentro da carreira das Licenciaturas: Letras e Educação Física, apresentados socialmente como opções mais fáceis para o processo de ingresso via vestibular. Assim como para o caso das mulheres a questão das perspectivas sócio-econômicas do contexto de origem parecem influir na opção pelo Magistério, pode também evidenciar-se aqui, para estes homens, processo semelhante através da escolha destes cursos. Nestes casos, o curso universitário trata-se de uma alternativa de ascensão que poderia ser entendida como relativamente “pré-condicionada”.

Por outro lado, a partir destas escolhas, evidencia-se mais profundamente a contingência do “estar educador infantil”. É possível que a marcante feminização deste campo ainda esteja *pesando* sobre estes profissionais, encaminhando-os a não permanência junto às crianças pequenas.⁵¹

Referindo-se à presença de poucos homens nas creches e EMIs, e ao não interesse daqueles que lá estão em permanecer, alguns educadores destacaram que a própria definição dos cursos de Magistério como diurnos dificulta esta opção para quem quer ou precisa trabalhar. É importante não esquecer que em uma sociedade

⁵¹ Destaca-se que, dentre o grupo de cinco educadores, apenas dois permanecem, no momento da finalização desta pesquisa, atuando nas EMIs de origem. O estagiário afastou-se pelo término do contrato; um dos monitores pediu exoneração ao ser aprovado em concurso para monitor da FEBEM; e outro monitor que possuía o curso de Magistério, ao ser aprovado no concurso para professor da PMPA realizado em 1998, optou por trabalhar com as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que lhe tivesse sido oportunizada a opção de permanecer como professor de Educação Infantil, preenchendo uma vaga na própria EMI onde atuava como monitor.

com campos profissionais definidos por e para cada gênero, costuma ser comum que os rapazes desde cedo sejam encaminhados ao trabalho remunerado fora do lar, diferentemente de um certo protecionismo legado às mulheres solteiras.

Além do mais, dizem alguns deles, o salário do Magistério é outro aspecto que dificulta a sobrevivência de quem precisa se sustentar ou, ainda, carrega a responsabilidade histórica de sustentar uma família.

- *Acho que tem poucos homens também porque o curso de Magistério diurno dificulta para quem precisa trabalhar.*
- *O salário do Magistério é pouco; não dá pra se sustentar, a gente tem que buscar outra coisa. Esse salário desmotiva a gente.*
- *Há um discurso cultural sobre o lugar do homem: deve ser o soberano; trazer o dinheiro para casa; capitalismo, essas coisas. Como é que eu vou poder sustentar as coisas que eu quero fazer, comprar, viajar, ...? Não pretendo permanecer muito tempo neste trabalho. Até a questão econômica, há o concreto do salário baixo, eu não vou ter condições de sustentar uma casa com este salário. Não quero ficar nesta moleza de meio turno. Vou fazer 21 anos e tenho que me virar.*

A observação deste monitor demarca bem a definição social das responsabilidades masculinas, em oposição às femininas e o quanto para ele, em sendo homem, o ocupar-se com as crianças pequenas tinha *ares* de não-trabalho. Comentando o quanto as “características” e “responsabilidades” postas pelas cultura tornam-se constitutivas do “ser mulher” ou do “ser homem”, diz Nolasco:

Se entre maternidade e mulher o que vigorou foi uma fusão – de modo que o destino de ser mãe seria a única possibilidade de realização - , esta mesma articulação acontece entre homem e trabalho: sem ele, um homem não pode ser considerado como tal. (1993: pp.53-54)

Se esta colocação de Nolasco destaca a responsabilidade pelo sustento material da família histórica e culturalmente imputada aos homens (e, ao que parece, ainda por eles assim assumida), é interessante apresentar, em contraponto, a visão de Assunção (1996) quando esta considera que ainda que cada vez mais mulheres chefiem e sustentam sozinhas suas famílias com jornadas duplas ou triplas que as

igualam aos homens em salário, esta divisão teórica de responsabilidades ainda permanece. Destaca a autora:

(...) há algo que ainda impede que um grande número de mulheres se veja no lugar de provedoras do lar, mesmo que o sejam, pois esse é um lugar que foi construído cultural e socialmente para ser ocupado pelo homem e não pela mulher. (1996:86)

Verificou-se, no conjunto das análises, que tanto homens como mulheres apontam múltiplos intervenientes para sua escolha profissional, secundarizando referências explícitas ao interesse particular em trabalhar com crianças pequenas. Conforme pode ser observado, as histórias pessoais deste conjunto de profissionais entrevistados apontam múltiplas implicações para que cada um/a estivesse, no período desta pesquisa, trabalhando em uma Escola Municipal Infantil como educador/a de um grupo de crianças de zero a dois anos.

Porém, estas histórias pessoais foram aqui aproximadas tendo em vista pressupostos comuns que possibilitaram evidenciar o quanto as trajetórias individuais refazem caminhos coletivos que cada cultura traça para os homens e as mulheres de cada momento histórico. Tanto no grupo das mulheres quanto no dos homens, foram colocadas várias relações entre busca de ascensão social e o fato de estarem neste momento trabalhando junto a crianças nestas instituições públicas. Contudo, as relações historicamente construídas entre ser mulher e cuidar de crianças, ou, ainda, ser mulher e “sentir-se satisfeita” com um salário pequeno ou com uma posição profissional não valorizada, parecem predominar na definição da permanência de um maior número de mulheres nas EMIs.

A opção por um trabalho junto a crianças pouco valorizado socialmente e de baixa remuneração impõe reflexões sobre a posição social destas mulheres em sua cultura. A sobreposição dos aspectos (gênero e classe) foi bem explorada por Assunção, em trabalho onde analisa situações de vida em que ambos consorciavam-se na constituição das escolhas dos sujeitos. Estudando as ambigüidades e os paradoxos da professora primária a autora instiga a que se reflita sobre esta questão quando pergunta-se:

Que motivos levam uma mulher – ainda mocinha, 15, 16 anos – a optar por cursar o 2º grau – Magistério (quando é até escassa a oferta desta habilitação) e, em o tendo feito, a tornar-se professora? Que motivos tem uma mulher, após alguns anos de decepção com salários ('que não dão pra nada') e com crianças ('que não querem nada com a dureza'), para continuar sendo professora? Que idéia ela faz do valor (econômico, financeiro, social, intelectual) do seu próprio trabalho? (1996:prefácio, s/nº)

Perguntas semelhantes foram feitas aos sujeitos desta pesquisa, tanto homens como mulheres. As respostas falam de múltiplas contingências conformando a presença das educadoras e educadores no espaço profissional onde se encontram evidenciando a complexidade de aspectos que levam alguém a ser/estar educador/a infantil. Para além de questões meramente pessoais, as razões e colocações trazidas remetem para um campo de vivências coletivas, onde a singularidade destes sujeitos vem é construída na dinâmica interativa das trocas sociais. Buscando esclarecer o processo de subjetivação, marcado sempre pelas contingências sócio-históricas que afetam os indivíduos, aponta Galli:

Demarcar a noção de subjetividade implica renunciar totalmente à idéia de que os fenômenos sociais são a resultante de um simples aglomerado de subjetividades individuais. Ao contrário, é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, sendo que um fato subjetivo é engendrado por um agenciamento de níveis semióticos heterogêneos. O sujeito, portanto, não pode ser a origem das relações sociais, na medida em que toda a experiência humana depende de precisas condições discursivas de possibilidade. O social e o sujeito do social se constituem, pois, no terreno da impossibilidade seja de uma total interioridade como de uma total exterioridade. (1994:19)

A seção seguinte traz os dados acerca da ação que as educadoras e os educadores vêm desenvolvendo junto aos bebês: como elas e eles nomeiam o trabalho que desenvolvem, como o valorizam e como percebem a valorização da comunidade escolar em relação a este trabalho. Este conjunto de colocações busca a expressar como vem sendo pensada e construída a *nova* ação necessária e adequada a criança de zero a dois anos que frequenta uma EMI.

2.4 Educação Infantil: a ação educativa com grupos de Berçário

Todos os dados desta seção relacionam-se à valorização social da infância na atualidade, em especial sua valorização enquanto objeto de interesse da Pedagogia Moderna. Aqui esta valorização será entendida como um dos elementos facilitadores da própria existência das EMIs: a idéia de uma escola municipal infantil com profissionais devidamente habilitados para a ação educativo-pedagógica junto a crianças de zero a seis anos torna-se possível desde que esta criança possa ser pensada como um aprendiz e, portanto, destinatária da criação de instituições com caráter prioritariamente pedagógico. Destaca-se ainda que, o fato deste atendimento ser realizado em escolas públicas municipais localizadas na periferia da cidade relaciona-se à perspectiva de cidadania incluída, atualmente, na representação cultural da infância brasileira, conforme trajetória apresentada no capítulo 1 deste trabalho. É, também, ligada a um momento histórico de valorização social da infância e de suas aprendizagens que ocorre a entrada dos educadores homens em um antigo *locus* privilegiado das mulheres e das crianças.

Ampliando o entendimento de que as aprendizagens infantis iniciariam apenas na idade da escolarização formal, por algumas décadas a criança de quatro a seis anos também foi objeto de estudo da Psicologia e da Pedagogia, ainda que houvesse em um primeiro momento uma abordagem preparatória e/ou compensatória em relação às “verdadeiras” aprendizagens programadas para o período da escolaridade formal. De acordo com estas concepções, este período prévio era chamado de pré-escolar. (Ávila, 1993). Esta transição histórica de paradigmas foi exemplificada, neste trabalho, através de alguns projetos desenvolvidos pela Prefeitura de Porto Alegre.

Posto que na atualidade a visão da criança como aprendiz vem se expandindo à infância como um todo, passam a ser incluídas, assim, as crianças de zero a dois anos no grupo de destinatários de instituições educativas. Neste sentido, o PMEI constitui-se em Projeto pioneiro por objetivar, entre outras questões, a

construção de um currículo para esta faixa etária e definir que a equipe de profissionais responsáveis pela implementação de tal proposta em cada grupo etário deveria incluir uma professora legalmente habilitada para tal.

Assim, a busca pela definição e implementação de um trabalho pedagógico junto aos bebês, de certa forma, “corre atrás” da nova concepção de infância em construção ao longo da Modernidade. A própria legislação educacional brasileira, tanto nas esferas federal, estadual ou municipal vem se ocupando nos últimos anos em normatizar como etapa de educação a antiga modalidade de atendimento creche, até então, vinculada a áreas como assistência, saúde ou serviço social. Atualmente, próximo à entrada do ano 2000, a definição sobre a formação mínima destas profissionais deixa de ser uma questão de cunho autônomo entre empregadores e empregadas, e passa a ser matéria de legislação nacional.

O processo de construção/re-construção de parâmetros a partir dos quais possa ser estabelecida a ação das/os profissionais que hoje atuam junto a crianças de zero a dois anos vem se dando de forma constante e cotidiana desde que “ares” pedagógicos adentraram a seara do atendimento crecheiro. Fato social relativamente recente, o cuidado e a educação destas crianças dentro de uma perspectiva da Pedagogia Moderna pode ser visto, ainda, como um campo onde a construção dos referenciais vem se fazendo *pari passo* com o aprofundamento das pesquisas sobre o pensamento infantil e os novos aportes da História, da Sociologia e da Antropologia referentes às diferenças sócio-econômico-culturais dentro da “infância” e sua repercussão na ação educativa que lhe é destinada.

A referência a uma distinta valorização da infância entre as diferentes classes sociais percebida, ainda, na atualidade vem sendo objeto de pesquisas de cunho sócio-antropológico. Bujes (1998), refere como esta distinta valorização explicita-se em diferenças também no cotidiano escolar:

A noção de *experiência educativa* que percorre as creches e escolas tem variado bastante. Quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de “escolarização precoce”, igualmente disciplinadoras no seu pior sentido. (1998:12)

Ainda que parte da teoria e da legislação educacional relativas à área expressem conceitos modernos e progressistas, tal repercussão em uma instituição social e historicamente relegada a iniciativas assistencialistas e compensatórias necessita igualmente de *outros tantos tempos históricos* para que a prática desenvolvida passe a incorporar os novos referenciais que hoje ajudam a delinear as necessidades infantis em nossa cultura.

Especificamente no caso das EMIs de Porto Alegre, assim como a criança desta faixa etária é um recém-nomeado *aprendiz*, a instituição que dela se ocupa, “engatinhando” em sua trajetória de regulamentação enquanto espaço educativo, também é um laboratório de aprendizagem para as/os profissionais, personagens das/os quais agora espera-se muito mais do que “instinto materno” ou “paterno”. Poder-se-ia dizer que, em consequência, a prática pedagógica junto às crianças de Berçário configura-se, também, em espaço de busca da construção de uma identidade própria para seu fazer.

O fato de que as crianças destes grupos demandem, prioritariamente, ações abrangentes tradicionalmente entendidas como função materna, permite que a ação profissional no âmbito da instituição, muitas vezes, associada exclusivamente à maternagem seja, por alguns, entendida como restrita à esfera do cuidado.

O *novo* caráter educativo e pedagógico de uma instituição que atenda crianças de zero a dois anos em turno integral, responsabilizando-se por todas as necessidades que elas manifestem ao longo do dia, nem sempre é reconhecido pelas comunidades, para as quais, muitas vezes, a existência de um lugar onde deixar as crianças para poder trabalhar é questão de primeira necessidade, secundarizadas, desta forma, as contribuições da instituição no desenvolvimento das *recém descobertas* potencialidades infantis. Da mesma forma, a importância dada pelos pais à frequência de seus filhos a um grupo Berçário é, segundo profissionais das EMIs, ainda incipiente e mais vinculada às frentes de cuidado e alimentação das crianças. Algumas falas explicitam estas opiniões:

- *Poucos reconhecem o trabalho que fazemos. Acho que eles pensam que é só cuidado.*

- Tem alguns pais que dizem que a Escola Infantil é só brincadeira.
- A maioria dos pais não têm a noção de que o trabalho no Berçário também precisa de profissionais especializados.
- Eu acho que, em alguns casos, os pais estão satisfeitos porque ... sabe, é melhor o atendimento aqui do que em casa. Eles sabem tudo o que a escola do município tem prá oferecer pro filho deles. Então eles valorizam essas coisas.

Ainda que os novos sentimentos acerca da infância que circulam nos referenciais teóricos da área possam parecer hegemônicos ou que se possa imaginar que no século XX toda e qualquer criança ocuparia um lugar de centralidade em relação aos sentimentos e preocupações da família, algumas pesquisas sócio-antropológicas sobre a infância e a família apontam para questionamentos acerca de tal visão.

Fonseca (1995) e Aguiar (1994) destacam o aspecto de não universalidade em relação à trajetória evolutiva do *sentimento moderno de infância* apresentado por Ariès (1981). A pesquisa de Fonseca acerca da circulação de crianças, evidencia o fato de que, no Brasil, ainda hoje, existem famílias de classes que a autora nomeia como *populares* organizadas em modelos de rede familiar diferenciados daquele pretensamente hegemônico que sustentaria a família nuclear moderna.

Nas vilas de Porto Alegre pesquisadas, em alguns casos ocorria grande circulação das crianças entre pessoas sem laços diretos de parentesco. Comentando a respeito da não naturalidade do arranjo nuclear de família, a autora salienta, por exemplo, que entre os grupos populares europeus, a família conjugal tal como é entendida hoje “só veio a se consolidar no início deste século, com as táticas sedutoras de persuasão: salários dignos, escolarização universal de alta qualidade e uma melhoria geral das condições de vida da classe operária.” (Fonseca, 1995:21)

Destaca a autora citada que entender como modelo único a família moderna burguesa, passando a criticar e a cobrar de famílias de outras classes sociais e de outros tempos históricos uma igual organização, rotulando-as de promíscuas ou desorganizadas quando não se “ajustem” a este dado modelo, constitui-se em uma desconsideração ao caráter cultural destes diferentes arranjos familiares e em uma

valorização exclusiva do modelo burguês de família, apresentado, muitas vezes, como o único legítimo. Segundo Fonseca,

Esta visão da infância, catapultada pelas ciências 'modernas' da Psicologia e da Pedagogia, não se separa de um certo contexto material, mormente aquele em que a escola e a família nuclear desempenham os papéis principais de socialização, e onde a criança é inserida em uma estratégia familiar de ascensão sócio-econômica a longo termo. (1995:30)

Tais expectativas sobre a infância, ou ainda, sobre uma organização familiar "modelo" [a-históricas ; a-temporal], têm sido, por vezes, incorporadas ao jargão escolar. É recorrente o discurso escolar que cobra de famílias de classes populares, a existência de uma uniformidade no *ser criança* e no *ser família*. Que procura encontrar em cada criança as características e fases apresentadas em estudos específicos que contemplam um grupo de sujeitos restrito, ligados por um conjunto de categorias semelhantes.

No caso específico da Escola Infantil, instituição que incorpora características e, portanto, discursos escolares, mas que se ocupa de um sujeito-criança que por sua idade ainda exige algumas atenções específicas e sobre o corpo do qual a escola exerce um controle muito maior do que aquele exercido pela escola regular, surgem no cotidiano inúmeras oportunidades para as educadoras "policiarem" a competência familiar, comparando-a aquela "família-padrão" ideal "abstrata" que, poderíamos dizer, assim como o "sujeito cognitivo/modelar", existiria em todos sem, ao mesmo tempo, existir em ninguém.

O controle da natalidade, a forma de fazer a higiene das crianças, a regularidade/qualidade da alimentação costumam estar entre as cobranças que a instituição, através de suas/seus agentes, faz às famílias, classificando-as de *desorganizadas, desestruturadas ou desinteressadas* quando não correspondem às expectativas ou orientações escolares.

Tais críticas não são pessoais, não partem de *uma* educadora para *uma* família, mas sim de um discurso original higienista, psicológico ou mesmo pedagógico dirigido a um determinado conjunto de famílias que, por diferentes condições, encontram-se em uma posição de *não saber* em relação aqueles discursos

“ditos” científicos. Algumas falas das educadoras criticam as famílias, apoiadas em discursos sobre a incompetência dos pais das classes populares:

- *As mães aqui na Vila não planejam os filhos.*
- *Elas parece que não se preocupam com os filhos, nem seguem nossas orientações. A gente cuida bem deles durante a semana, daí eles ficam em casa no fim de semana, e Segunda-feira chegam daquele jeito... Às vezes vêm assados, com diarreia. Sei lá o que dão para eles comerem; não sei se é comida de adulto, temperada... Aqui desde o feijão que a gente dá é coado, prá eles não terem problemas.*

Por outro lado, como existem diferentes opiniões entre a comunidade escolar, também foram destacadas algumas falas sobre movimentos de mudanças de concepção da parte dos pais acerca do trabalho das EMIs:

- *Eu acho que alguns ainda não reconhecem o nosso trabalho, mas tem alguns que sim, que já valorizam o que a gente faz.*
- *Os pais reconhecem que fazemos uma coisa que eles não podem fazer. E valorizam a Escola por isto.*
- *Eu acho que aqui na nossa comunidade eles valorizam. Há um reconhecimento muito bom na nossa comunidade para o trabalho que a gente faz.*
- *Tem algumas mães que reconhecem o nosso trabalho e isto compensa tudo.*

Sem dúvida, uma instituição de Educação Infantil voltada ao atendimento a famílias de classes menos favorecidas sócio-economicamente, em função do histórico de exclusão destas famílias de diversos bens sociais (saúde, educação, assistência, ...) acaba tendo que assumir tarefas outras que não aquelas especificamente pedagógicas ou mesmo restritas às próprias crianças. O acolhimento às crianças e a suas famílias exige, nestes casos, algo além dos conhecimentos psicopedagógicos acerca do desenvolvimento infantil dentro da faixa de zero a seis anos. Concomitantemente ao atendimento às crianças, é necessário o apoio, a orientação e o esclarecimento às famílias, dentro de uma perspectiva inclusiva, para que o próprio trabalho da instituição tenha sustentação na esfera doméstica e para que a escola realize, de fato, sua função social.

Quando questionados sobre as peculiaridades da ação junto a crianças de zero a dois anos em nível institucional, muitas/os educadoras/es responderam que as diferenças entre as ações de responsabilidade da família e aquilo que é função da escola lhes pareciam evidentes:

- *Há o lado doméstico, assim... em relação a algumas coisas que a gente faz com eles, mas com cara de escola, porque aqui nós somos profissionais.*

- Quanto a esta diferença entre a escola e a casa, eu acho que nós temos que evitar o doméstico e cuidar com o educativo. Mesmo que algumas coisas sejam parecidas com o que se faz em casa, aqui nós somos profissionais e eles não são nossos filhos. E isso muda tudo.
- O meu trabalho aqui é diferente do meu trabalho em casa com minha filha. Aqui, por exemplo, eu tenho de preparar eles para o Maternal. Tenho que trabalhar uma série de coisas prá depois eles não terem dificuldade lá.
- Aqui não é só brincar como em casa. Há seriedade e responsabilidade da nossa parte em relação a estas crianças.
- Quando eu entrei aqui, não tinha nenhuma experiência. Só tinha cuidado dos meus irmãos em casa. Mas lá, com meus irmãos, era mais cuidado e proteção; aqui tenho a responsabilidade de fazer mais com eles. Eu vejo que há diferenças entre casa e escola. O exemplo é a minha sobrinha. Ela tem a mesma idade das crianças aqui do Berçário, mas é super dependente. Não faz nada sozinha. E estes daqui já sabem um monte de coisas. Aprendem com a gente e aprendem com os outros, coisas que a gente nem ensinou.

Através das entrevistas com as equipes de Berçário foram coletados dados a respeito do trabalho desenvolvido, procurando evidenciar como vem se desenvolvendo a construção da prática educativa e pedagógica junto às crianças de zero a dois anos; ou seja, o que estas/es profissionais pensam que seria sua função primordial enquanto educadoras/es de bebês; em que visão de infância e aprendizagem vêm pautando sua ação; ou, ainda, o que tem significado para este grupo de profissionais trabalhar com uma infância *cidadã e aprendiz*.

Dentre as responsabilidades gerais da equipe que atende a cada grupo, procurou-se levantar, também, como as equipes vêm organizando e dividindo suas responsabilidades e quais seriam as ações especificamente concernentes ao âmbito de ação das professoras ou das monitoras. Ainda que se reconheça diferenças importantes entre as crianças de poucos meses de idade e aquelas mais próximas dos dois anos, os dados coletados foram tratados em seu conjunto, destacados seus aspectos específicos quando tal fazia-se relevante, conforme justificativa no capítulo referente à organização metodológica da pesquisa.

Uma questão importante na definição das ações institucionais junto às crianças refere-se aos parâmetros de qualidade do atendimento. A definição desta qualidade vinculada à origem sócio-econômico-cultural das crianças, como evidenciou-se na revisão histórica das ações de atenção à infância foi trazido como um fato inaceitável.

Diversas falas de profissionais das EMIs evidenciam este respeito em relação às crianças das classes populares:

- *Eu acho que o trabalho que a gente tem que fazer aqui também tem que ser de qualidade. Eles são crianças igual.*
- *A diferença que eu vejo em trabalhar com estas crianças é que aqui a gente tem que trazer mais coisas porque eles não conhecem; mas inteligentes eles são, igual aos outros da escola particular onde eu trabalhava.*
- *As crianças daqui têm uma bagagem diferente que também é rica; a diferença é que a bagagem da classe média é mais próxima do professor; por isso é mais fácil, pela nossa formação e pela nossa própria vivência, trabalhar com classe média. Dá menos trabalho, né?*
- *Tem muitos educadores que encaram a escola infantil como um depósito de crianças, como se fosse um favor para as famílias pobres. Daí eles trabalham de má vontade; por ser escola pública serve fazer qualquer coisa ou não criar nada novo, afinal, não há queixa dos pais; aí acaba que os funcionários mandam e desmandam. Essa visão, no meu ponto de vista está errada.*

Posicionando-se contra um atendimento que discrimine as crianças de famílias com menor poder econômico de forma a ter ênfases diferenciadas em função de dados de origem sócio-econômico-cultural, bem como contra uma visão que dissocie as ações profissionais entre cuidado e educação junto à criança de zero a seis anos, afirma Campos:

Assim, partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral, as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde se encontra. (1994: 34)

Buscando sustentar a implementação de um trabalho qualificadamente integrado, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da SMED sugere a organização do trabalho com a Educação Infantil a partir de *Contextos Educativos*. Segundo esta alternativa:

Os **contextos educativos** traduzem no fazer pedagógico, a superação da dicotomia entre cuidado e educação, incorporando nosso entendimento de que a educação infantil envolve a guarda e a assistência das crianças. Os **contextos educativos** não acontecem separadamente, estão relacionados entre si o tempo todo, até mesmo porque a criança vive essas questões na sua integralidade enquanto ser social e cultural. (SMED, 1999:19) (grifos do autor)

Estes contextos educativos são em número de sete, agrupados segundo suas aproximações específicas. São eles:

- **Identidade: gênero, etnia e religiosidade na trama das diferenças;**
- **Proteção, afeto e aconchego;**
- **Brincadeiras e jogos;**
- **Imaginação e fantasia;**
- **Sexualidade;**
- **Socialização;**
- **Saúde, higiene e alimentação.**

A partir do conjunto de dados analisados nesta pesquisa, foi possível evidenciar como o trabalho cotidiano vem contemplando os *contextos educativos* que, ao mesmo tempo em que se apresentam como âncoras para a organização da ação desenvolvida, refletem a realidade de uma instituição que atende crianças de zero a seis anos.

Destaca-se que, no material coletado, os **contextos educativos** apresentaram-se, em certos casos, diluídos, misturando diferentes aspectos da prática em cada descrição. De uma forma ampla e sob nomenclaturas diversas, todos foram trazidos pelas/os profissionais em suas descrições sobre o conteúdo diário de seu trabalho, destacadas algumas particularidades relativas à ação cotidiana, e utilizadas

diferentes expressões para nomear as responsabilidades de quem trabalha nos Berçários das EMIs. Também evidenciou-se, pela maioria das falas, que o trabalho a ser desenvolvido não é compreendido ou vivido na forma de fragmentos, como “hora de fazer isto” ou “hora de fazer aquilo”.

Com o fim didático de análise e apresentação dos dados, as falas foram aqui apresentadas em dois sub-grupos, tendo em vista o enfoque predominante que evidenciavam. O primeiro sub-grupo envolve, basicamente, dois tipos de atividades: (1) aquelas ditas de **maternagem**, que se ocupam, prioritariamente, em atender necessidades decorrentes da dependência em relação ao adulto, específicas da faixa etária; e (2) aquelas de incentivo às **potencialidades em desenvolvimento** nas crianças desta idade, para as quais é importante a observação do grupo e de cada criança em particular com o fim de orientar a proposição do trabalho a ser feito enquanto um desafio planejado, adequado e interessante.

Em relação a este grupo, ambos são aspectos relacionados à especificidades da faixa etária, onde explicita-se a importância de que o grupo de profissionais esteja alerta em relação aos momentos individuais de cada criança e às situações cotidianas que se apresentam, buscando diferenciar situações em que uma criança encontre-se, ainda, dependente da ação do adulto e aqueles casos em que é chegado o momento de “empurrá-la do ninho” e “ensiná-la a voar”, auxiliando, assim, no processo de construção da autonomia de cada um.

O segundo sub-grupo refere-se, igualmente a dois grandes blocos de ações: (1) aquelas voltadas à **socialização das crianças**, sua preparação para a vida em grupo na cultura em que se inserem e que se basearia, fundamentalmente, no planejamento e qualificação das interações entre adultos e crianças e entre os pares no cotidiano da instituição; e (2) as chamadas **atividades dirigidas**, baseadas ou não em material estruturado, mas que se caracterizam por serem propostas de forma dirigida às crianças; intencionalmente planejadas ou desenvolvidas a partir da exploração de situações do cotidiano e de materiais diversos, mas ligadas ao aspecto “formal” da educação.

Não foi proposta uma relação direta entre os dados agrupados em cada um dos tópicos e os *Contextos Educativos* referidos na Proposta da SMED pois estes, antes de se constituírem em atividades, perpassam estas, atravessando enquanto forma e conteúdo o cotidiano da escola infantil. Na prática, proteção, brincadeira, imaginação, sexualidade, socialização e saúde, entre outros contextos, cruzam-se organicamente, para dar sustentação ao desenvolvimento saudável de crianças pequenas que já se encontram freqüentando uma instituição de caráter educativo.

AFETO & CRESCIMENTO

Neste primeiro conjunto de dados, serão abordadas algumas particularidades da ação educativa nos Berçários que se referem à qualidade afetiva necessária às relações entre adultos e crianças desta faixa etária e ao caráter quase individualizado do trabalho junto às crianças. Incluem-se neste tópico as referências a um conjunto de ações voltadas, prioritariamente, à saúde e bem estar das crianças, tradicionalmente entendidas como cuidados maternos. É interessante considerar como vem se dando a inserção dos bebês à rotina de uma escola infantil.

É sabido que as crianças em idade de Berçário exigem algumas formas de atendimento e organização da rotina específicos que, muitas vezes, dificultam a integração deste nível às demais atividades coletivas da Escola. Estes grupos etários necessitam de uma atenção especial em relação à sua proteção física, aos cuidados de saúde, higiene e alimentação adequados às suas demandas individuais, além de expressões constantes de afeto em suas interações com adultos.

Algumas falas, ao se reportarem à situação das turmas e profissionais dos Berçários em relação às outras turmas da escolas, fazem referência a um certo "isolamento institucional", tanto das crianças como das/os educadoras/es deste nível

em função de certas especificidades destes grupos etários. Como exemplo, foram citados passeios ou festas organizados pela escola, em que o Berçário não participa, devido a dificuldades de deslocamento e de efetivação do necessário atendimento individualizado fora do espaço organizado da sala:

- A gente acaba ficando meio isolado aqui no Berçário. Às vezes, acontecem coisas na Escola que nós nem ficamos sabendo. Às vezes tem festa no refeitório e a gente não pode ir, porque tem um dormindo; outro precisa ser trocado; muitos são, ainda de colo e é difícil cuidá-los junto aos grandes. No fim, tumultua a rotina deles e a festa toda; por isso, às vezes, a gente prefere nem ir.

Talvez esta questão de deslocamento dos bebês e de seus aparatos, possa ser uma situação mais organizativa, uma vez que também surgiram falas da participação de bebês nas mais variadas atividades da escola:

- Aqui a gente vai em tudo, as outras gurias nos ajudam. Até em passeio eles vão.

Juntamente com este aspecto, há outra especificidade do trabalho trazido com destaque pelos adultos, que parece estar relacionado ao primeiro. Trata-se da existência de mais de um adulto nas turmas de Berçário, que passa a exigir a organização de um trabalho em grupo, onde todos atuem simultaneamente para atender às necessidades de um olhar mais próximo às demandas de cada criança. Por estas características, o grupo que atua em Berçário é a maior equipe da escola, mantendo a proporção de cinco crianças por adulto. Comentaram algumas professoras:

- Eu estranhei muito quando vim para o Berçário. Foi quando eu voltei de uma licença gestante e só tinha vaga aqui. As gurias, as monitoras, me receberam muito bem, mas eu tive que me acostumar a trabalhar em equipe. Antes eu tinha uma turma só prá mim no Jardim e aqui é muito diferente. Temos que criar um jeito comum de trabalhar, de compartilhar as coisas. Temos que manter uma unidade entre a manhã e a tarde para as crianças não estranharem, mas também temos que respeitar as nossas individualidades. Isto tudo é bem "complicadinho" até a gente se acostumar.

- *No início ninguém quer vir para o Berçário, mas depois a gente não quer é sair. Formamos uma equipe de verdade, onde uma cobre a outra. Às vezes, a gente só se olha e já se entende, uma ajuda a outra no que precisa.*

Considerando a perspectiva de vários adultos com formações diferentes atuando junto a um mesmo grupo de crianças, não seria adequado que as ações fossem divididas entre as profissionais de acordo com sua função. Nesta ótica, os cuidados abrangentes não são uma mera atividade braçal a ser desempenhada apenas por atendentes ou auxiliares com menor nível de instrução. Igualmente, não se espera das professoras que se ocupem única e exclusivamente de atividades estruturadas e formais, realizando uma escolarização precoce de crianças tão pequenas.

Em relação à ação das/os profissionais, diz o texto da Proposta Pedagógica da SMED que cada profissional da instituição, guardadas suas responsabilidades específicas, é partícipe na construção de um espaço de Educação, que seja saudável tanto para as crianças quanto para os adultos. A afirmação a seguir retrata tal perspectiva:

Embora tendo atribuições diferenciadas, cada educadora (monitora, atendente, professora, cozinheira, etc...) contribui com seu saber específico para qualificação do trabalho. É no confronto das diferenças e contradições, bem como na aproximação de pontos de vista que o grupo vem ampliando sua experiência e conhecimento. (SMED, 1999:53)

Considerando as necessidades específicas das crianças pequenas, houve um conjunto de dados que enfatizou a importância da qualidade afetiva na relação adulto-criança. A dependência típica das crianças desta faixa etária exige, segundo as educadoras, um *feeling* das/os profissionais em relação à satisfação das necessidades dos bebês que, nesta fase, se dá em tempo muito individuais, exigindo um olhar especial para cada criança, desaconselhando atividades muito longas ou mesmo pré-programadas e, em certos casos, inviabilizando ações de cunho mais coletivo.

Disseram algumas educadoras, enfatizando o aspecto da qualidade das interações afetivas deste trabalho:

- *Aqui no Berçário é preciso ter contato com a criança, pegar no colo, dar carinho. Eles são muito carentes desse contato físico.*
- *Eu entendo que para trabalhar no Berçário, é indispensável cuidado e afeto para com as crianças; mas por ser mulher não quer dizer nada, um homem também pode fazer isso.*
- *O trabalho aqui é diferente, é mais delicado. As crianças exigem da gente um olhar diferente para cada um.*

Com este olhar, algumas educadoras enfatizam que o momento mais importante da rotina está ligado ao aspecto da busca pelo bem estar das crianças que, já tão pequenas, têm que se adequar a uma rotina estruturada para todo o grupo, ao mesmo tempo em que a/o profissional precisa estar atento para necessidades individuais:

- *Prá mim, o momento mais importante é a chegada deles, o sorriso que a gente dá. Ver como cada um está, o que a pessoa que traz tem prá dizer... da noite que passou... Eu acho que a forma como a gente recebe eles vai definir o resto do dia prá nós e prá eles.*
- *Os momentos que eu acho mais importantes são quando está todo mundo junto brincando ou na rodinha, e a gente vê que eles se sentem seguros, que estão bem ali com a gente.*
- *A gente tenta de tudo prá ver que eles se alimentem porque afinal, eles passam o dia aqui dentro com a gente. Dá prá conhecer direitinho quando alguém não está bem. Às vezes, a gente observa mais eles, sabe mais as manias do que as mães.*
- *A hora da alimentação, do sono e da troca são importantes para a gente fazer um trabalho individual. São momentos da gente poder olhar para cada um, acompanhar o crescimento deles porque quando a atividade é coletiva se perde este olhar individual.*
- *Quando eles estão bem, também é bom prá gente. É uma alegria ver eles felizes, cantando, pulando, correndo,... Quando a gente pega eles no colo, abraça, beija, afosa, a gente também está ganhando carinho. É um retorno pro trabalho da gente ver que eles estão bem.*

A indispensabilidade da qualidade das relações afetivas no grupo destacada pelas/os profissionais e a relação de reciprocidade adulto/criança é apresentada por Deheinzelin como aspecto importante na atuação do/a educador/a infantil junto às crianças:

Sem deixar de alimentá-la com comida, os professores podem agora também alimentá-las com informações; sem deixar de cuidar da higiene física, o professor cuidará também da higiene mental - sua e de seus alunos -, na medida em que todos estarão em um ambiente efervescente de criação e descoberta; e finalmente os professores e as crianças poderão demonstrar e exercer os seus afetos em situações de trabalho cooperativo. Em outras palavras, temos na educação infantil a oportunidade de juntar a fome com a vontade de comer, satisfazendo a necessidade e o desejo. (1994:49)

O momento da alimentação foi destacado por algumas educadoras como um dos mais importantes da rotina por diversos motivos, seja pelas aprendizagens que possibilita, seja pela oportunidade de conhecer-se melhor cada criança ou, ainda, pelo próprio valor intrínseco a uma refeição equilibrada:

- Prá mim, o mais importante do dia é a hora da alimentação, por causa dos problemas da comunidade. A gente se preocupa e quer que eles estejam bem alimentados.

- A hora da alimentação é importante porque a gente pode ver mesmo como cada um está. A criança nesta idade mostra se está bem ou não, se alimentando bem ou não querendo a comida. Quando eles não querem comer a gente tem que tentar oferecer outra coisa, um suco, uma frutinha... O nosso pessoal da dietética aqui na escola está sempre pronto para oferecer uma outra alternativa se eles não estão enjoadinhos ou estranham o alimento. Às vezes não estão acostumados a comer aquilo em casa, alguns legumes, por exemplo.

A questão da importância de, em movimentos paralelos, inserir a criança no grupo sem, contudo, abrir mão do respeito às individualidades também é destacada por Lima:

Da mesma forma que as crianças não se desenvolvem exatamente no mesmo ritmo, também elas apresentam diferenças individuais desde muito pequeninas. Podem gostar mais desta ou daquela atividade, desta ou daquela comida. Um gosta de dormir numa posição; umas dormem mais e tem aquelas que, ainda bebês, não querem mais saber de dormir muito, nem depois do almoço. Por isso é importante observar para ver quais são as preferências, os interesses, o ritmo da criança e, na medida do possível respeitá-los. (1997b:9)

Pelos depoimentos de alguns educadores, percebe-se uma linha de trabalho que busca contemplar o cuidado e a educação das crianças de uma forma integrada, vendo como indissociáveis os diferentes aspectos do trabalho cotidiano.

- *Para mim, os cuidados fazem parte do trabalho. Eu não me importo de trocar fraldas ou dar banho nas crianças, tudo é trabalho.*
- *Educar e cuidar, na minha visão não dá para separar. Acontece tudo junto.*
- *É difícil definir no Berçário o que é pedagógico; tudo é pedagógico, desde que a gente recebe eles, até a hora de irem embora.*
- *Eu vejo que as atividades de rotina também são educativas, porque eles vão aprendendo tudo. No início é a gente que impõe algumas coisas da rotina e dos hábitos, mas, depois eles já vão fazendo tudo, já sabem a hora disso, hora daquilo...*
- *No Berçário 1 não se pode exigir, eles não se prendem muito. São atividades relâmpago. Às vezes, nosso trabalho surge na hora; tem coisas que não são programadas, vão surgindo ali na hora.*

No que se refere a ações institucionais junto a este grupo etário, os estudos atuais têm enfatizado que o papel das educadoras deve conjugar **educação e cuidado** em uma relação harmônica, tendo em vista a idade das crianças atendidas e suas características de acordo com o processo de desenvolvimento infantil.

Destacando a importância de um trabalho integrado com crianças pequenas em uma fase de desenvolvimento em que é impossível dissociar cuidado e educação, a Proposta Pedagógica da SMED para a Educação Infantil assim se posiciona quanto a esta questão:

Esta proposta de reestruturação curricular afirma a Educação Infantil como um espaço do lúdico, da imaginação, da criação, do acolhimento, da curiosidade, da brincadeira, onde cuidar e educar são dimensões presentes em todas as interações com as crianças, tanto na vida familiar quanto no dia a dia das instituições. (SMED, 1999:7)

Nas situações acima trazidas, evidenciou-se a inter-relação entre saúde, higiene, alimentação, proteção, afeto e aconchego, na construção diária do fazer pedagógico de quem interage com bebês. As falas evidenciam, ainda, a própria impossibilidade de dicotomizar educação e cuidado, remetendo para uma visão de educação integrada e ampliada, reconhecido seu sentido enquanto fato social, indissociável do convívio humano.

É importante retomar aqui a afirmação de Lima sobre as inúmeras situações cotidianas de aprendizagem nos Berçários:

Muitas vezes, na creche ou na pré-escola, nota-se uma preocupação grande com a formação de hábitos e aquisição de conhecimentos específicos, como cores, números, etc e se esquece que a criança na creche está aprendendo, principalmente, sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre seu mundo, quais as coisas que são importantes em seu grupo social, em sua comunidade, o que não é importante, como as pessoas se relacionam entre si.(...) Não é o planejamento que vai, então, definir por si só que coisas a criança vai aprender. Ela estará aprendendo sempre, em toda situação que vivenciar dentro da creche: a hora de comer, de ir ao banheiro, de entrar ou de sair. Todas são situações em que a criança constrói seu conhecimento. (1997b:25)

A forma como estas/es educadores trouxeram aspectos peculiares do trabalho cotidiano, evidencia a impossibilidade de separar certos momentos da rotina buscando classificá-los como *mais* ou *menos* pedagógicos. As falas fazem, ao mesmo tempo, referência a ações de construção de novos conhecimentos para as crianças e ações comuns do dia a dia da escola que se apresentam indispensáveis ao desenvolvimento saudável das crianças sendo a base de novos conhecimentos, bem como aprendizagens em si mesmas.

Muitas delas como alimentação, higiene, controle esfinteriano são, também cuidados realizados pela família, conhecidos como atividades de maternagem. É interessante observar como o grupo das falas apresentadas incorpora a estas ações um cunho pedagógico, reconhecendo que a maternagem e a ação profissional têm dimensões diferentes, mas que, em se tratando de criança pequena, o carinho é ingrediente fundamental na construção de conhecimentos.

A partir da análise dos dados acima trazidos pode-se afirmar que a concepção de Educação Infantil presente nos Berçários vem procurando contemplar a integração entre cuidados e educação, oferecendo às crianças os cuidados de maternagem de que necessitam e os incentivos à independência indispensáveis ao desenvolvimento de sua autonomia sem desconsiderar que no trabalho institucional junto a esta faixa etária encontra-se sempre, implícita ou explícita, uma dimensão educativa.

DESAFIANDO POTENCIALIDADES

Outro bloco de dados a ser analisado refere-se às possibilidades específicas das crianças desta faixa etária, tais como sentar, engatinhar, ficar em pé, caminhar, falar, alimentar-se sozinha, controlar os esfíncteres, e outras aquisições típicas deste período que costumam ser desafiadas pelos/as educadores/as através de ações planejadas envolvendo um acompanhamento individualizado de cada criança e o conhecimento das potencialidades inerentes a cada etapa de desenvolvimento infantil.

Como a criança do Berçário entra na escola, na maioria das vezes, sem saber caminhar ou falar, o trabalho a ser realizado demanda por parte das/os educadoras/es um acompanhamento atento, para que possam ser supridas as necessidades individuais, ao mesmo tempo em que sejam propiciadas interações desafiadoras.

Conforme afirma Camera, ao se referir à ação pedagógica a ser implementada nos Berçários das EMIs:

Ao se tratar de crianças tão pequenas, a função maior da escola é colaborar com seu desenvolvimento e maximizar suas possibilidades. Organizar o espaço pedagógico incluindo nele a provocação da ação, a proposição de desafios, a construção de conhecimentos. Enfim, o “ambiente facilitador” de que nos fala Winnicott é constituído também pelo referencial social interativo onde aparece a figura do educador que ajuda essa criança, através de suas próprias ações, a construir sua relação com o mundo. (1994:28)

Os resultados da proposta de trabalho implementada nos Berçários, segundo as/os profissionais, nem sempre é reconhecido pelos “outros”, por se tratar de conquistas infantis que *parecem* inerentes ao estado de “ser criança daquela idade”, aquisições naturais que, mais cedo ou mais tarde, se evidenciarão.

Comentando este aspecto, alguns profissionais fizeram referências a um caráter de “invisibilidade” do trabalho desenvolvido nos Berçários que nem sempre é reconhecido como ação profissional. Buscando explicar porque este trabalho junto

às crianças de zero a dois anos seria “invisível”, a ação profissional de quem cuida e educa bebês foi comparada ao trabalho das educadoras dos demais níveis:

- *As turmas de maternal já produzem “trabalhinhos” e realizam atividades com materiais diversos. O Maternal aqui da Escola foi até na Bienal do Mercosul.*
- *É um trabalho invisível; não aparece na parede. A gente faz, faz, e quando termina o dia parece que não fez nada. A gente que trabalha aqui vê a diferença, a gente nota neles tudo aquilo que a gente fez, mas quem não passou o dia ali não vê o esforço da gente.*
- *É um trabalho invisível, naturalizado.*

Aqui existem várias referências que aproximam o trabalho das educadoras de Berçário do trabalho doméstico, daquelas atividades rotineiras que parecem não ter existido para quem estava de fora. Estes são alguns dos *fiões* que ligam mulheres, trabalho doméstico e crianças, e respondem, em parte, pela desvalorização de um trabalho profissional que se confunde com *simples* cuidado.

Ainda que exista no senso comum a idéia de que as crianças pequenas se desenvolvem *automaticamente*, caminhando e falando quando *chegar a hora certa*, é preciso considerar que a qualidade das interações oferecidas às crianças pode potencializar o processo de desenvolvimento infantil, garantindo condições para tal e respeitando os tempos e processo individuais.

De acordo com as/os profissionais, em todas as situações do cotidiano, as crianças estariam realizando aprendizagens relativas à aquisição de uma maior autonomia. Quem ainda não senta sozinho, é estimulado a sentar-se apoiado em almofadas; quem ainda não engatinha, é colocado na posição propícia e incitado a alcançar brinquedos ligeiramente afastados; quem não fala, é estimulado através da música, das histórias, das parlendas a balbuciar as primeiras palavras. Assim entendidas, todas as ações profissionais buscariam o incentivo ao desenvolvimento das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades para a construção da autonomia.

Esclarecendo o conceito de autonomia, explica Lima:

A autonomia da criança é estimulada se permite a ela tomar a iniciativa de realizar determinadas coisas em situações específicas, se permitimos que ela própria vá realizando, na medida em que já tem condições, esta ou aquela atividade, como os

hábitos de higiene, pegar e guardar materiais, propor brincadeiras a seus amiguinhos. Estaremos estimulando esta autonomia também se escutarmos atentamente as propostas que a criança tem para resolver uma situação problema, ou se observarmos como ela, ainda bebê, pretende superar um obstáculo que impede seu engatinhar. É, em suma, permitir que a criança tente fazer, antes que o adulto venha e faça por ela. (1997b:24)

A Proposta Pedagógica da SMED refere a importância da ação intencional do adulto, assim como da interação com os pares no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis:

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo que se refere às conquistas, funções e capacidades que a criança já domina (aquilo que ela faz sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial que se refere àquilo que ela é capaz de fazer mediante ajuda de outra pessoa. A distância entre esses dois níveis caracteriza a *Zona de Desenvolvimento Proximal* que define as funções que ainda não se desenvolveram na criança. Esse espaço deve ser foco principal da atuação dos educadores, pois, segundo Vygotsky, na medida em que a criança interage com outras pessoas, é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem ajuda externa seriam impossíveis de ocorrer. (CADERNOS PEDAGÓGICOS n.15, 1999:36)

Tal questão é destacada por um dos educadores, apresentando-se como algo inquestionável para ele a importância de seu papel junto às crianças; sendo que seus comentários neste sentido evidenciam a valorização do trabalho que executam:

- Trabalhando aqui com as crianças a gente vê o desenvolvimento deles. E vê o nosso papel junto a eles. É bem aquilo que o Vygotsky fala da zona de desenvolvimento proximal, dia a dia eles surpreendem a gente. Um dia eles não fazem, só olham a gente ou os maiores, no outro, já estão fazendo.

Os dados aqui apresentados evidenciaram que a maioria das/os profissionais de Berçário reconhecem a importância de suas ações para o desenvolvimento das crianças em suas possibilidades e, ainda, que o caráter individual do trabalho com crianças desta faixa etária apresenta-se como aspecto indiscutível.

EDUCANDO PARA A VIDA

Torna-se importante esclarecer aqui certa distinção entre as dimensões *educativa* e aquela especificamente *pedagógica* que podem ter os atendimentos institucionais destinados ao atendimento de crianças pequenas.

Entendendo-se a Educação em seu sentido amplo, como uma prática social envolvendo sujeitos inseridos em uma cultura, em um dado tempo e espaço, onde as próprias relações sociais se constituem em atos reciprocamente educativos, poder-se-ia, inclusive, fazer referência a este substantivo, utilizando-o no plural, conforme sugere Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (1995:7)

Seja quando concebida em seu sentido mais amplo e multifacetado, ou quando analisada em seu sentido estrito, institucional, tradicionalmente associado a instituições escolares, é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a Educação nunca se apresentou de forma unívoca.

Entendendo-se que sempre ocorrem interações mutuamente educativas entre sujeitos sociais por excelência, ainda mais especialmente nos casos em que as interações ocorrem em espaços próprios para tal, é preciso reconhecer que, muito antes de que as crianças de zero a seis anos pudessem ser concebidas como *aprendizes* na dimensão que hoje o são, todas aquelas que freqüentavam instituições de atendimento à infância tomavam parte, por certo, em algum tipo de relação educativa, fosse ela uma educação de tendência tradicional-reprodutivista, ou progressista-transformadora. O fato de que uma instituição proponha-se a realizar basicamente ações de cuidado e alimentação, assistência e higiene não exclui a dimensão educativa de seu trabalho.

Tomando como referência a educação escolar, interesse específico deste estudo e focalizando a trajetória da escola pública em seus quase três séculos de existência, há que considerar-se a pluralidade de visões educativas, muitas vezes concomitantemente vividas. Entre os diversos intervenientes na conformação de tais visões e ações, podem ser elencados o momento histórico; o contexto social e político; a vinculação institucional dos profissionais; os preceitos pedagógicos vigentes; a comunidade a ser atendida; entre outros. Esta questão já foi detalhadamente abordada na seção onde analisou-se aspectos históricos da trajetória do atendimento às crianças pequenas. Foi destacado neste estudo o caráter pioneiro desempenhado pelo PMEI na história de Porto Alegre enquanto um Projeto que busca oferecer uma educação crítica e transformadora para as crianças das classes populares.

Por outro lado, ainda que se apresente como escola para crianças de zero a seis anos, uma instituição de Educação Infantil como a EMI, considerados a aspecto do turno integral de atendimento e as características e necessidades específicas da faixa etária atendida, não se restringe à realização de um trabalho de educação formal, como poderia ser considerada a função primordial de uma instituição de ensino.

Pelas características acima citadas, sua função social extrapola os limites da educação formal, pois propicia outras oportunidades de convivência humana ao longo do horário de atendimento, que seriam formativas e socializadoras, podendo-se dizer que tal instituição configura-se, concomitantemente, de forma incontestável, em um espaço concreto onde ocorrem situações de educação formal e informal. A diferença que se mostra quanto ao segundo aspecto em relação a outros espaços sociais de convivência é que, no espaço restrito da instituição, esta via informal de aprendizagem pode ser um pouco mais controlada, possibilitando a vivências de situações múltiplas, mas intencionalmente planejadas ou, pelo menos, coletivamente discutidas e analisadas.

Em muitos casos, as atividades mais abrangentes da rotina das crianças costumam ter seu valor depreciado, associadas a um atendimento "crecheiro"

voltado unicamente para atender às necessidades de pais trabalhadores. Retomando esta questão a partir do caso das EMIs de Porto Alegre, Arregui aponta para as inter-relações entre o educar e o cuidar no cotidiano da instituição; nas interfaces entre a creche e a escola:

A Escola Infantil não deixa de ser creche, ela avança os limites da creche em direção à Escola, uma Escola diferente. Os pais continuam necessitando de um lugar para deixar os seus filhos durante doze horas para poder trabalhar, as crianças precisam de seus cuidados básicos. O Estado passa a ter cada vez mais responsabilidade nesse sentido, pelas demandas sociais. O que deve avançar é a qualidade e a ampliação desses serviços. (1994:36)

A socialização das crianças para a vida, desenvolvida através do contato com os pares e com os adultos, através das diversas interações do dia a dia constitui-se, segundo as falas, em um importante trabalho desenvolvido no dia a dia. De acordo com as entrevistas, as educadoras e os educadores de Berçário evidenciam o reconhecimento de que, nas mínimas atividades do dia a dia, estão educando as crianças, ensinando-lhes aspectos da cultura, transmitindo-lhes valores morais e éticos específicos da sociedade em que vivem; ou seja, instrumentalizando-as ao convívio em grupo; ou, ainda, construindo sua cidadania. Vejamos algumas falas neste sentido:

- *Na própria rotina, eu vejo momentos de trabalho educativo. Por exemplo: o xixi, o pentear, a higiene, a comida. Tudo isso são coisas que eles vão aprendendo com a ajuda da gente e com os outros.*

- *Eu acho que eles aprendem também na hora da alimentação; aprendem a esperar a vez da gente servir, a usar a colher, como tomar a água, a conhecer os alimentos...*

Referindo-se à importância das experiências cotidianas da escola não necessariamente ligadas a currículos e conteúdos formais, recorda Freire:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos que refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Creio que uma das razões que explicam

este descaso em torno do que ocorre neste espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (1996:49)

O caráter educativo que tem, *per si*, a própria experiência institucional, foi bem explorada por Kuhlmann. Os estudos realizados por este autor relativos às primeiras instituições de atenção à infância no Brasil (1990;1996;1997a;1997b), são inovadores no sentido de apontar para a necessidade de revisões das antigas concepções sobre aquelas instituições da segunda metade do século passado e início deste que eram enquadradas, de forma geral, como modalidades de atendimento puramente assistenciais ou de cunho exclusivamente higienista e, portanto, absolvidas de qualquer intencionalidade educativa.

O autor faz uma retrospectiva das concepções que norteavam o atendimento a primeira infância no Brasil, no período que vai de 1862 a 1922, época em que não costuma ser reconhecida qualquer pretensão educativa nestas ações. Através de uma pesquisa de cunho histórico, apoiada em fontes documentais, Kuhlmann associa já ao trabalho de catequese desenvolvido por jesuítas junto às crianças indígenas no século XVI, a idéia de uma modalidade de atendimento com objetivos francamente educativos, onde foram envolvidas crianças órfãs trazidas de Portugal, para intermediar a relação dos jesuítas com as crianças. (1997a)

Há, portanto, uma contribuição importante da obra deste autor para as pesquisas sobre a infância no que diz respeito a apontar que já havia uma perspectiva educacional paralela ao atendimento assistencial no Brasil, antes que este pudesse ser complementado com uma linha especificamente mais pedagógica. Diz ele:

As creches e pré-escolas assistencialistas difundiram-se a partir das últimas décadas do século XIX como parte de um conjunto de instituições de educação popular. As escolas profissionalizantes, a educação de jovens e adultos e o ensino primário são outras modalidades daquele conjunto. As instituições seriam destinadas a uma parcela da sociedade, aos pobres, e cumpririam uma função disciplinadora e apaziguadora das relações sociais. (1997b: 2)

Em sua pesquisa, Kuhlmann evidenciou nas ações voltadas ao atendimento da infância, desde o final do século XIX, aspectos educativos,

influências médico-higienistas, interesses empresariais e ações de cunho assistencial, tanto coordenadas pelo Estado, quanto implementadas pela Igreja.

Assim, o autor aponta elementos para a superação de uma visão polarizada, na qual uma instituição que ofereça assistência e cuidado, estaria eximida de definir qual sua concepção de educação. Complementando o entendimento de Kuhlmann com uma perspectiva freireana, onde *a educação é sempre um ato político, é sempre um compromisso social com certos interesses e não outros*, chega-se à conclusão de que, independente da função precípua que uma instituição de Educação Infantil aponte, ou da designação que adote, esta estará atuando enquanto espaço de educação social em relação às crianças e comunidades atendidas.

Referindo-se às possibilidade de superação do caráter discriminatório que, em muitos casos, a educação voltada às classes menos favorecidas economicamente assumiu, um dos educadores comenta o quanto é possível incluir na ação cotidiana junto às crianças pequenas temas e questões que busquem romper com a norma estabelecida, propiciando através da ação escolar que as crianças vivam situações não preconceituosas:

- Eu quero transgredir as fronteiras com as crianças: contar histórias de crianças negras, brincar de bonecas com os meninos. A gente pode oportunizar vivências novas para eles irem questionando os velhos modelos.

Muitas/os profissionais destacaram o caráter das aprendizagens informais que as crianças de Berçário realizam pelo simples fato de passarem o dia em uma escola. Buscando evidenciar o quanto o trabalho da equipe de Berçário repercute no desenvolvimento das crianças, alguns/mas afirmam:

- Há uma idéia errada de que só se educa os maiores. Mas a gente vê aqui, na prática, as transformações neles no fim do ano em relação a quando eles entraram..

- Quando eles estão no Maternal, percebe-se claramente quem passou pelo Berçário e quem nunca esteve em escola.

- A socialização deles aqui no Berçário, junto com os outros, é importante.

- *Em relação ao Berçário, eu acho que as crianças que participaram do Berçário com educadores profissionais aprenderam muito mais do que as que vieram de casa diretamente para o Maternal. Em relação a tudo, a manias, brincadeiras, comportamentos e em relação ao uso de fraldas, também. A criança fica mais independente. Aprende mais e mais rápido do que em casa. As que vêm do Berçário vêm mais decididas, têm opinião própria. É outra criança. As que vêm de casa não sabem nem brincar. As crianças que saem do Berçário são um indivíduo com mais personalidade, mais certo do que quer e do que tem que fazer, no horário e tudo. É bem diferente. A diferença é muito grande. Eles já vêm com as musiquinhas, sabem o que é hora do almoço, hora do xixi, hora do soninho, hora da rodinha. São mais espertos até para se defender dos outros.*

ATIVIDADES DIRIGIDAS

Conforme já analisado anteriormente, a *natural* feminização da profissão de educadora infantil implica reconhecer que em um determinado período histórico era o correto e bastava *ser mulher* para ocupar-se das crianças pequenas. Evidenciou-se, também, que face ao reconhecimento da construção de conhecimentos acerca da infância, tal atributo passou a ser relativizado, e subordinado a uma definição maior que é a *necessidade* de que as profissionais habilitem-se para o trabalho junto às crianças em cursos para este fim.

Atualmente, discussões sobre as funções de uma escola infantil, as possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, o currículo mais adequado a cada grupo etário, a formação de educadoras têm sido feitas em diversas instâncias ligadas à formação de profissionais para o atendimento à infância, tais como os curso de Magistério de 2º grau; as Universidades; Encontros, Simpósios e Seminários da área; as instâncias do Estado responsáveis por diferentes definições em relação a este atendimento, tais como, o Ministério da Educação e Desporto - MEC/BR, os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação; e as Secretarias de Educação, entre outros.

Com o desenvolvimento das produções teóricas acerca da aprendizagem infantil desde os primeiros anos de vida, não só as instituições de atendimento precisaram rever seus paradigmas, como também tornou-se necessário que as instituições formadoras passassem a discutir e implementar novas bases para a

formação de profissionais voltados a nova tarefa, antes exclusiva das professoras do Ensino Fundamental: a mediação na construção do conhecimento das crianças de zero a seis anos que começam a ser encaminhadas às instituições de Educação Infantil cada vez mais precocemente.

Além das mudanças na estrutura curricular de cursos de Pedagogia para contemplar a demanda por docentes qualificadas para a Educação Infantil, também passou a ser objetivo dos cursos formar um conjunto de profissionais que pudessem ocupar-se de funções de planejamento e assessoria na área. O reconhecimento da importância da primeira infância vai assim, gradativamente, estendendo seu espectro de ações. Comentando acerca do momento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 1983, a partir do qual passou a ser oferecida a Licenciatura em Pedagogia com habilitação para o Magistério em Pré-escola, Rodrigues (1993) refere que, anteriormente, a Licenciatura em Pedagogia já contemplava discussões sobre a função pedagógica da Educação Infantil, passando, então, a alargar seu espectro de ações:

A habilitação Magistério para Pré-escola, objetivo de nosso estudo, foi implementada a fim de formar profissionais que desempenhassem não só a função docente junto a crianças de 0 a 6 anos, com também funções de assessoria, planejamento e administração referentes à educação infantil, tanto em situações escolares quanto em órgãos públicos e outras instituições da comunidade. (1993:26)

O trabalho desta autora ocupou-se, também da questão da escolha profissional por parte das alunas que buscaram esta Habilitação junto à Faculdade de Educação da UFRGS, bem como daquelas que já haviam feito anteriormente a escolha pelo curso de Magistério em nível de segundo grau. As justificativas pessoais encontraram eco no coletivo e a autora verificou que as razões principais para a escolha profissional ficaram em torno dos eixos maternal-afetivo; vocacional; facilidade de acesso ao mercado de trabalho; influência familiar; e carga horária de trabalho parcial. Além destes aspectos, a pesquisa citada evidenciou que a Licenciatura em Pedagogia não havia sido a opção inicial das alunas no vestibular,

mas sim, a escolha possível frente à busca por um curso universitário considerado de fácil acesso, em uma instituição pública.

Buscando, também, conhecer as justificativas das professoras docentes da nova Habilitação, a pesquisadora encontrou a repetição de argumentações muito semelhantes: a condição ser mulher; a vocação; o gostar de crianças; e a busca por uma relativa autonomia financeira foram os aspectos mais recorrentes nas respostas do corpo de professoras do referido curso. A autora reflete sobre as limitações institucionais na busca das mudanças paradigmáticas buscadas pela nova habilitação em relação aos atendimentos dirigidos a este nível de ensino, considerando-se o aspecto individual das justificativas apresentadas pelas alunas e pelas mestras estudadas:

Como superar a 'opção possível' de nossas alunas? Quantas alunas (egressas) serão irradiadoras de mudanças nos seus locais de trabalho? Com quem podemos contar para o nosso sonho político pela libertação? Estaremos nós, professoras do Curso, preparadas para a intenção emancipatória do Curso? (1993:59)

Perguntas semelhantes podem ser feitas aqui, em relação às educadoras e educadores entrevistadas/os. A coleta de dados evidenciou que para muitas/os, as justificativas para a escolha do trabalho com bebês nas escolas municipais também centrava-se em aspectos de contingências sócio-culturais.

Sem desconsiderar os esforços e o resultado do trabalho das instituições formadoras ou, ainda, a influência das ações de formação em serviço desenvolvidas no caso em estudo pela SMED, é preciso reconhecer que entre os objetivos dos primeiros e a implementação de transformações no cotidiano do trabalho existe um espaço aberto para múltiplas re-leituras das propostas iniciais.

No caso das EMIs, entre as motivações trazidas para a escolha por atuar em uma turma de Berçário, pode ser acrescentado que algumas educadoras fizeram referência a um menor nível de exigência deste grupo de crianças em relação aos mais velhos:

- *Eu já trabalhei em quase todas as turmas da Escola. Acabei querendo ficar no Berçário porque aqui é mais fácil em todos os sentidos; as crianças obedecem a gente, as coisas acontecem como a gente planeja; o ritmo é calmo...*
- *Eu acho aqui no Berçário melhor que nos outros níveis; eu vejo a dificuldade do pessoal em controlar os mais velhos que não querem obedecer, escapam da sala. Aqui é mais fácil.*

Mas, contrastando com estas falas, algumas educadoras quando perguntadas se poderiam caracterizar o trabalho pedagógico que realizavam junto aos bebês, expressaram tais ações como inerentes a tudo o que acontece na escola, não fazendo referência à tradicional distinção entre cuidados e educação. Muitas destas respostas apontam para uma visão integrada do trabalho, considerando o caráter de aprendiz das crianças de Berçário; reconhecem a perspectiva psicogenética da construção da inteligência; e valorizam as ações das profissionais:

- *Aqui tudo é pedagógico, é muito misturado.*
- *Eu vejo assim que toda a hora eles estão aprendendo, independente de qual for a proposta.*
- *A arrancada é a época em que mais se constrói; eu acredito que eles "pegam" tudo o que a gente trazer prá eles. São muito inteligentes, até surpreendem a gente.*
- *Aqui o pedagógico fica mais na fala, na construção de algumas coisas. Se trabalha através da brincadeira. Tem que dosar recreação e didática.*

O trabalho com a linguagem, a exploração de diferentes materiais e situações para oportunizar o processo de construção da leitura e da escrita é uma das preocupações mais focalizadas no trabalho com a Educação Infantil. Este trabalho, enquanto estruturação de condições através de múltiplas vivências, apresenta-se nas interações cotidianas de qualquer instituição que atenda crianças pequenas, mesmo que o grupo de profissionais não explicita uma intencionalidade para este fim em suas ações. Analisando a importância das interações propiciadas às crianças pequenas para o processo de construção da leitura e da escrita e questionando-se acerca de haver um determinado "ponto" onde este processo iniciaria, Ávila responde:

A resposta com certeza seria: desde o momento em que a escrita se torna objeto de atenção da criança em uma dada sociedade letrada, quando ela começa a interagir com

a língua escrita – ou quem sabe, seria muito antes disso, quando ela tenta compreender o mundo e vai se valendo do jogo simbólico para interpretar, operando com significados e significantes. (...) Esse processo começa muito antes até da interação com sinais gráficos e vai se construindo pelos caminhos da formação do símbolo: imitação, imitação diferida, jogo simbólico – caminhos esses que se identificam com o lúdico: a brincadeira, o jogo... (1994:49)

Os diferentes aspectos da aprendizagem infantil considerados na organização da ação educativa nas EMIs, contribui na valorização deste trabalho, segundo seus profissionais. Como linha norteadora, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da SMED destaca que as crianças de zero a seis anos devem ser consideradas como sujeitos em seu processo de aprendizagem; indivíduos capazes de construir conhecimento em interação com pares e com profissionais, mediante a proposição de atividades significativas pela equipe de profissionais da escola. A seguir destaca-se um trecho da referida proposta, abordando o desenvolvimento e a aprendizagem infantis como processos indissociáveis, dentro de uma perspectiva psico-pedagógica histórico-cultural:

Neste sentido, para Vygotsky todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro num nível social, entre pessoas, e depois num nível individual, no interior da criança. Isto implica uma reconstrução interna pela criança de uma atividade externa, que ao longo do seu desenvolvimento, resulta das diversas interações realizadas pela mesma. Dessa forma, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos produzidos culturalmente (a escrita, os números, a linguagem, etc.) através da interação com o outro. Considerando isso, destacamos a importância da dimensão social nesta proposta como referência para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. (CADERNOS PEDAGÓGICOS n. 15, 1999:36)

Esta concepção moderna de infância que apresenta a criança pequena como aprendiz e sujeito na construção de seu conhecimento defendida na Proposta da SMED, poderia ser considerada um dos muitos fatores que aproxima os educadores das EMIs. O estatuto de cientificidade que vem sendo incorporado ao fazer educativo junto às crianças pequenas a partir das construções teóricas da Pedagogia contemporânea parece contribuir para tornar mais “profissional” a condição de um homem que hoje troca fraldas de filhos alheios.

Tal aspecto é bastante destacado pelos homens que começam a se aproximar das EMIs, e é importante relacionar que tal fato começa a se dar justamente no momento em que a Educação Infantil vem se consolidando em seu *status* de nível educacional.

Alguns educadores, quando perguntados sobre a ação pedagógica junto aos bebês enfatizam:

- *Tudo aqui é trabalho pedagógico e as crianças aprendem mesmo no Berçário.*
- *Eu percebo uma grande diferença entre crianças da família, a minha sobrinha, por exemplo, e as crianças que freqüentam a escola. Nem sei como explicar direito, mas estas crianças aqui já sabem tudo, entendem quando a gente fala, se organizam, se viram, enfim.*

Comentando acerca do tipo de atividades que costumam ser propostas aos grupos de Berçário e o quanto as crianças respondem ao trabalho realizado, foi relatado pelas/os entrevistadas/os que, na faixa etária de Berçário, principalmente entre as crianças próximas aos três anos de idade, é possível propiciar atividades a partir de materiais e jogos estruturados, através dos quais as crianças desenvolveriam habilidades motoras e cognitivas, construiriam conhecimentos, desenvolvendo habilidades diversas tanto para a solução de problemas que envolvam raciocínio e lógica, quanto aqueles que exigem sensibilidade, expressividade e intuição. Dizem algumas educadoras:

- *Algumas pessoas acham que é só cuidar mas não é. A gente pode fazer de tudo com eles, várias atividades; e eles se interessam por tudo o que a gente traz, é uma musicinha, é um livrinho, tudo prende a atenção deles.*
- *Eles pintam, recortam, ouvem histórias; dá praticamente prá gente fazer de tudo com eles, só que no nível deles, né?*
- *Eu procuro explorar muito com eles o trabalho plástico. São tintas, são texturas, materiais, experiências. Eu acho que é assim que eles aprendem. Até fogo eu já usei, prá eles vivenciarem a coisa da transformação.*
- *Até a tinta, a massinha de farinha de trigo, tudo eles gostam, se interessam. Então, nestas horas eu acho que eles brincam e já vão aprendendo também.*

As duas falas seguintes foram trazidas por um dos educadores que se encontra cursando a Licenciatura em Pedagogia. Elas chamaram a atenção por seu caráter mais acadêmico e pela relação objetiva que foi estabelecida entre a teoria e a prática.

- O trabalho do Berçário é muito importante; é aqui que a gente estrutura o concreto, a abstração; e eu acho que isto é a base para a física, a química e a matemática.

- Eles vão aprendendo sobre o próprio convívio com as outras crianças. Eles estão naquela fase de não querer emprestar as coisas; são egocêntricos ainda. Daí a gente tem que trabalhar isto com eles.

Outra fala chama a atenção para o caráter não programável de certas aprendizagens infantis:

- Para as crianças aqui na escola tudo é descoberto. Eles aprendem em tudo.

Destacando o quanto é através do lúdico que a criança vai, gradualmente, realizando suas construções cognitivas, e reforçando as idéias trazidas pelas educadoras sobre a aplicabilidade de experiências interativas com materiais diversos junto a crianças pequenas, Ávila observa:

A criança opera com significantes e significados e, logo, com objetos substitutos quando brinca. No brinquedo, uma ação substitui outra ação, um objeto substitui outro objeto, outro ser, e isto está no cotidiano do lúdico, quando uma criança usa um cabo de vassoura que passa a representar um cavalo, uma boneca para representar um nenê ou usa-se a si própria para representar sua mãe, etc. Nesse universo, vai se inserindo também a expressão plástica como forma de relacionar significantes e significados que vão desde a corporal, passando pela pintura, desenho, modelagem até a expressão musical, dramática, etc. (1994:50)

Para organizar e garantir a ação pedagógica nas EMIs, as professoras foram incluídas no quadro de recursos humanos, personagens históricos representativos do saber sistematizado. Esta inclusão repercutiu na presença de diferentes categorias profissionais com jornada de trabalho; plano de carreira; salário; e reconhecimento social diferenciados.

O ano de 1991, momento de entrada do primeiro grupo de professoras nas EMIs que, até então, funcionavam como creches da SMSSS, pode ser considerado emblemático na trajetória do reconhecimento da especificidade pedagógica do trabalho com as crianças pequenas. No caso de Porto Alegre, este reconhecimento deu-se igualmente desde as turmas de Berçário até aquelas de Jardim nível B e a SMED justificou a entrada das professoras igualando a importância da formação de profissionais para este nível de ensino à de outros níveis, referindo-se assim à Educação Infantil:

Ela tem que ser levada tão a sério como qualquer outro nível de escolaridade. Ela exige competência e muita riqueza pessoal dos seus profissionais. É por isso que, não só temos professores se ocupando desde os bebezinhos, em nossas escolas infantis, como também sonhamos com a sua especialização em cursos de graduação ou pós-graduação, à medida que uma proposta didático pedagógica vá sendo definida para esta fatia do alunado. (GROSSI, 1992:43)

Para as monitoras que até aquele ano “detinham” a totalidade do saber necessário para a função, a entrada de docentes significou perda de *status*, poder e autonomia. Existem, quanto a este assunto, opiniões de monitoras que expressam diferentes entendimentos, algumas reconhecendo a importância da presença da professora e outras remoendo antigas vantagens do tempo em que as instituições eram subordinadas à SMSSS. Da parte das professoras, também, tal fato teve múltiplas significações.

Uma professora, antiga na RME e pioneira no PMEI, relatou algumas das dificuldades que o primeiro grupo de professoras designadas para as EMIs enfrentou. Conta uma delas:

- No início foi muito difícil para nós, tanto que do primeiro grupo enviado para as antigas creches muitas desistiram. E por vários motivos: a gente não tinha o hábito de trabalhar em equipe; só tínhamos prática de trabalhar com Maternal prá cima e a maioria de nós só tinha experiência de trabalhar em escola particular. Essa coisa de trabalhar com crianças que passam o dia inteiro em uma creche era novo prá nós. Também não tínhamos formação específica para esta faixa etária. E aí chegamos nós prá coordenar o trabalho, sem conhecer aquela realidade. Não foi fácil. Tudo o que eu aprendi foi na prática, com o grupo e com os cursos da SMED, os Seminários,...

Já um outro grupo de professoras refletindo a respeito da própria competência para assumir o papel de coordenação das ações da equipe de Berçário, considera o quanto foi importante a experiência das monitoras para a construção da sua prática profissional.

- Eu, por exemplo, no início não sabia o que fazer, como trabalhar com o Berçário I. Na minha Faculdade não tinha uma disciplina para trabalhar especificamente com esta faixa etária. Fui aprendendo com as monitoras mais antigas; elas tiveram paciência comigo e esperaram eu pegar o ritmo.

- Eu, no início, não tinha curso específico para Educação Infantil. Tinha só o Magistério. Quando comecei a trabalhar na Prefeitura e fui para uma escola infantil, busquei um curso de especialização, mas não tinha conteúdo para ajudar a trabalhar com Berçário. Eu era professora só do Jardim. Quando surgiu a oportunidade de trabalhar em uma turma de Berçário, eu encarei o desafio e fui aprender na prática, com a equipe. O pessoal aqui é muito dedicado e foram muito bacanas comigo. Eu me apoiei na monitoria que já tinha toda uma caminhada com aqueles bebês. Agora eu leio muito, me atualizo, compro livros, compro aqueles Cadernos da UFRGS, estou sempre buscando. Participo também dos seminários da SMED. A formação em serviço é outro fator que ajuda muito. Nós temos os encontros regionais de Berçário, onde a gente troca experiências, faz relatos, e isto ajuda muito. A gente aprende coisas novas com os outros.

Uma das monitoras responde sobre a entrada da professora de Berçário e aponta algumas das suas funções a ela pertinentes, delegando a esta as funções tradicionalmente entendidas como pedagógicas:

- Com a professora melhorou muito aqui. Ela planeja, orienta a gente. Dá uma linha pro trabalho.

Há, também, relatos de grupos onde o trabalho flui de forma integrada, tornando tênues as diferenças entre as funções profissionais. Disse uma professora:

- Aqui a gente faz tudo junto; planejamos e organizamos a semana toda juntas. Temos um único caderno de planejamento que fica na sala e registra tudo o que fazemos. As gurias não ficam esperando por mim, sabem o que fazer. Com os bebês não dá prá esperar. Se é preciso eu dar mais atenção a um, elas assumem a frente e o trabalho que a gente tinha planejado segue.

As discussões e pesquisas sobre o conteúdo pedagógico do trabalho com a faixa etária de zero a três anos inserem-se na trajetória de deslocamento das representações de infância de um “lugar de ignorância” para um lugar de “possibilidades cognitivas”, colocando a infância de hoje como objeto de pedagogos e de especialistas; na trajetória de reorganização da família nuclear moderna; e na própria trajetória de embasamento científico da Pedagogia Moderna.

Já há algum tempo existem pesquisas apontando diretrizes para um trabalho de qualidade que respeite a criança pequena e a contemple como um sujeito com direito à cidadania em todas as suas múltiplas possibilidades de expressão. (Campos, 1995)

O aspecto afetivo, traduzido em carinho, afeto, atenção e respeito à criança pequena em sua individualidade é, sem dúvida o alicerce para um bom resultado de qualquer intervenção pedagógica que venha a ser realizada com os bebês. Lima, analisando os aspectos culturais, neurológicos e psicológicos da aprendizagem destaca a importância da dimensão afetiva e do papel da emoção na construção do sujeito e de suas possibilidades cognitivas:

Ao entender que a emoção é constituinte do desenvolvimento humano, a psicologia propõe um modelo de desenvolvimento que extrapola a noção difundida de que o indivíduo que aprende na escola é um sujeito ‘cognitivo’. Na verdade o indivíduo que aprende na escola está se desenvolvendo enquanto personalidade e enquanto membro do grupo cultural a que pertence. O conhecimento que ele elabora, as informações que ele recebe e a forma como trabalha com elas são elementos de um todo que se caracteriza pelas formas de ação, reação e inserção de cada educando no complexo tecido social da escola e fora dela. Wallon elaborou a tese de que a inteligência humana se desenvolve a partir do sistema emocional, tese hoje corroborada pelas descobertas recentes das neurociências. (1997a:19)

Sem dúvida, o atendimento às crianças de zero a três anos pode, ainda e sempre, qualificar-se muito. O que não significa investir em uma linha de pedagogização da área que poderia ter como custo uma escolarização precoce das crianças, sistematizada, por exemplo em currículos rígidos e inflexíveis ou em critérios de avaliação classificatórios e etapistas. Hoffmann, comentando acerca do processo avaliativo na escola chama a atenção para o fato de que este, em qualquer

nível de ensino, tem como objetivo maior o conhecimento do aluno para a qualificação da intervenção docente, revestindo-se de um caráter diagnóstico e de acompanhamento. Em relação, especificamente, à Educação Infantil destaca:

Para compreender efetivamente a criança, é necessário recorrer às condições concretas de sua existência e de suas vivências na instituição, acompanhando a crescente e evolutiva capacidade de adaptação às necessidades exteriores. Não há sentido algum em processos avaliativos que se destinem a fazer descrições estáticas e comparativas das crianças a partir de critérios uniformes, tratando a criança que não se enquadra no padrão estabelecido como inferior ou incapaz. (1997:75)

Entre as diretrizes orientadoras do trabalho junto às escolas da RME de acordo com a Organização Curricular por Ciclos de Formação e em decorrência do I Congresso Municipal de Educação, encontra-se a proposta de uma avaliação diagnóstica e emancipatória. As EMIs, pela especificidade da faixa etária atendida, desde o início do PMEI já implementavam este sentido da avaliação, expressando-a, formalmente, em relatórios individuais e coletivos com periodicidade semestral. Incluindo as reflexões sobre o processo avaliativo dentro da seção que orienta a organização da ação educativa, a Proposta Pedagógica da SMED para a Educação Infantil assim destaca a importância do acompanhamento e do registro do trabalho desenvolvido:

Registrar as ações que acontecem no cotidiano do trabalho com as crianças possibilita a comunicação e o acompanhamento entre profissionais de diferentes turnos e turmas, constituindo a história de cada grupo, permitindo a ação-reflexão-ação e oferecendo subsídios para avaliação do trabalho. (1999b:51)

Sintetizando a discussão trazida nesta seção, poderia ser dito que os parâmetros de uma ação voltada à qualificação do trabalho das instituições de atenção à infância poderiam inspirar-se, por exemplo, na proposta de Lima:

Esta é a nossa proposta: que a creche seja entendida como um local onde as crianças são educadas e onde cada criança está realizando aprendizagens em vários níveis e estabelecendo hábitos. Significa que estamos favorecendo uma postura de curiosidade e abertura para o mundo que a cerca, estimulando seus interesses, sua vontade de

conhecer e entender as coisas e os eventos, ajudando-a a conhecer-se a si própria e aos outros. (1997:28)

Ainda que não se possa falar em consenso quando se analisa práticas institucionais é possível dizer, de acordo com os dados aqui trazidos, que a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nas EMIs expressa em seu cotidiano os próprios conflitos, recuos e crescimentos humanos, no processo da Educação enquanto prática social. Ao mesmo tempo em que as/os profissionais apontaram algumas certezas, outras tantas questões colocam-se em aberto, permitindo novas e interessantes construções acerca da educação de crianças de zero a dois anos.

No capítulo seguinte serão apresentadas as conclusões possíveis até este momento sobre as questões que aqui foram trazidas. Trata-se de *alinhar* a colcha que aqui foi sendo tecida, garantindo-lhe uma unicidade provisória, mas necessária.

3. SER/ESTAR EDUCADOR/A INFANTIL: ALGUMAS CONCLUSÕES

Objetivando uma aproximação a quem são hoje as/os agentes da atenção às crianças de zero a dois anos nas EMIs, esta pesquisa propôs articulações entre as histórias das *crianças pequenas - já aprendizes* e aquelas das *mulheres e homens - hoje educadoras/es infantis*.

Uma das perspectivas de análise desenvolvida, diz respeito à proposição de relações entre as construções teóricas modernas sobre as crianças e suas possibilidades de aprendizagem antes dos sete anos e o surgimento da figura *educador/a de crianças pequenas ou professora de Educação Infantil*. As teorias contemporâneas a respeito da infância nos falam com naturalidade e segurança acerca de uma criança recém-nascida (senão antes) e já aprendiz, já sujeito na construção de seu próprio conhecimento; nova figura jurídica e social que, então, passa a demandar por instituições específicas para seu atendimento, bem como por profissionais capacitadas/os para sua educação. O *emergente* papel do/a *educador/a infantil* e as novas proposições sobre sua formação surgem, portanto, paralelamente à trajetória de profissionalização do cuidado e da educação das crianças que, em muitos aspectos, se sustenta no novo estatuto da infância.

Os dados coletados nesta pesquisa, além de possibilitarem uma aproximação às ações referentes ao *trabalho pedagógico junto a crianças de zero a três anos* que vêm sendo desenvolvidas nas EMIs, evidenciam aspectos acerca da construção do novo *status intelectual* das crianças menores de três anos na própria história das instituições mantidas pelo poder público de Porto Alegre, explicitando o quanto tal sujeito; tal instituição; tal ação pedagógica; e tal profissional são, ainda, elementos históricos recentes, cujo surgimento se interrelaciona em diversos níveis.

Assim entendidas, tais construções evidenciam o movimento histórico de construção das representações culturais, apresentando hoje a criança pequena, a instituição de Educação Infantil e sua educadora como situadas em um espaço dentro

da educação formal, enquanto nível de ensino, instituído por e instituinte de um discurso pedagógico específico, embasada em diversos campos de conhecimento.

Assim, articula-se a perspectiva de um atendimento a crianças de zero a três anos com a emergência de um sujeito-criança constituído por diferentes discursos científicos (Medicina, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, ...) cada qual se ocupando de um aspecto deste novo sujeito e contribuindo em seu conjunto na definição do espaço de importância deste no mundo contemporâneo. Sem dúvida, a Psicologia, em sua disciplina específica denominada Psicologia do Desenvolvimento, foi uma das mais importantes áreas a atuar na construção e no fortalecimento da Pedagogia.

Quando as teorias psicanalíticas, psicológicas e psicogenéticas passam a ser incluídas nos cursos de formação das professoras, passa a ser conferido um novo estatuto de cientificidade ao fazer pedagógico destas profissionais. Na verdade, conforme apontam Alvarez-Uría e Varela: "...é preciso assinalar que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados à sua educação são duas faces da mesma moeda." (1992:79)

Nas análises aqui realizadas, os dados obtidos junto a educadoras e educadores foram apresentadas **em relação**, uma vez que os referenciais desta pesquisa se apoiam em uma concepção sobre as relações de gênero como construídas a partir de uma interação entre homens e mulheres, sujeitos situados histórica e temporalmente. Sendo assim, a partilha entre homens e mulheres do cuidado e da educação de crianças de zero a três anos nas EMIs que ocorre atualmente representa uma possibilidade histórica que reflete mudanças sociais, culturais e econômicas importantes.

O conceito de relações de gênero mostrou-se útil para uma aproximação ao campo da Educação Infantil por ser este um campo de trabalho historicamente generificado. São diversas as interferências das distinções binárias em relação às definições de características, sentimentos, maneiras, e profissões consideradas "possíveis" e "adequadas" para homens e/ou mulheres na cultura brasileira.

Dentro da perspectiva teórica dos estudos de gênero aplicada a este estudo, a possibilidade biológica da maternidade e os sentimentos a ela relacionados historicamente são entendidos como questões distintas; a primeira, é circunscrita a capacidade biológica da concepção exclusiva (ao menos até o momento) das mulheres; e o segundo, relacionados a processos sociais de construção de representações culturais sobre mulheres e homens, específicos e distintos em cada cultura e em cada momento histórico.

É importante destacar que não foi objetivo do presente trabalho encontrar uma “causa única” para a presença destas educadoras ou para a entrada dos educadores nas EMIs. Também não foi objetivo apontar de forma fechada um conjunto de fatores que justifiquem ou expliquem as opções profissionais destes profissionais. O objetivo foi, antes, discutir, a partir dos dados coletados, quais situações vêm historicamente contribuindo para a caracterização dos agentes das ações de atenção às crianças de zero a dois anos em algumas escolas da RME.

Devido ao caráter plural de um fato social, as relações apresentadas neste trabalho são as possíveis de acordo com as “lentes” teóricas aqui utilizadas. Com certeza outras/os pesquisadoras/es, desde esta ou de outra perspectiva teórica, apontariam/enxergariam/desenvolveriam outras tantas relações.

Os dados coletados junto aos sujeitos que se encontravam atuando em equipes de Berçário foram aqui analisados sob três aspectos: o das relações de gênero, que contribui para a predominância de mulheres nesta área de atuação; o do contexto sócio-cultural de origem, que reforça quais mulheres são estas e propicia a chegada dos homens; e o *status* científico hoje incorporado à Educação Infantil que, aliado à flexibilização de gênero e às contingências de classe social permite aos homens as justificativas para sua aproximação ao cuidado e educação de crianças pequenas.

A inclusão dos novos agentes da Educação Infantil no conjunto das entrevistas realizadas trouxe acréscimos às análises desenvolvidas, uma vez que as construções de conceitos culturais sobre os gêneros feminino e masculino são aqui entendidas como relacionadas e interdependentes. Esta inclusão dos educadores abriu perspectivas não previstas inicialmente para a discussão dos dados,

representando um importante suporte empírico para as articulações apresentadas neste estudo. Considerar as relações entre gênero e classe social, bem como as representações contemporâneas acerca do “ser criança” e da importância das experiências precoces para o desenvolvimento das estruturas psicológicas e da construção das aprendizagens passou a ser entendido como referencial importante, para a compreensão da presença destas educadoras e destes educadores, os novos agentes pedagógicos nas ações de atenção à infância de zero a três anos na RMEI.

As conclusões finais sobre estas questões serão apresentadas em tópicos, nomeados de acordo com os temas principais abordados ao longo do texto central.

A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM UM GÊNERO ?

A pergunta acima é aqui colocada como uma questão de retórica. O que está sendo analisado não é se uma instituição social, no caso, a Educação Infantil, poderia ser em si, generificada. Tal questão não existe nem do ponto de vista teórico, nem do aspecto concreto, da materialidade. Do ponto de vista teórico aqui contemplado, uma vez que não existe uma essência universal de gênero em homens e mulheres, também não poderia existir uma exigência de essência no que se refere a um campo profissional.

Este trabalho, do ponto de vista de sua argumentação teórica, tentou retomar a questão das *essências* binárias referentes aos gêneros, destacando que, em alguns períodos históricos, determinadas características, atributos, papéis, são colados às representações de mulher, homem e criança, influenciando, inclusive nas oportunidades profissionais disponíveis a mulheres e homens.

Assim, o *ser* mulher, o *ser* professora, o *ser* educadora infantil, têm se mostrado diferentemente ao longo da história ocidental, preservando as particularidades de cada cultura singular e de cada momento histórico. Este trabalho procurou acompanhar as distintas representações da figura feminina quando esta é colocada como a responsável pelo cuidado e educação das crianças, vendo-a de

forma articulada ao *ser* criança, tendo em vista que a buscou teórica foi pela compreensão particular das *mulheres educadoras de crianças pequenas*.

A aproximação perseguida foi no sentido de reconhecer a importância das representações culturais sobre os gêneros no processo histórico de definição das relações entre estes e, no caso especial em estudo, na generificação de certos campos de trabalho, entre eles, aquele dos espaços de atenção à infância.

Que relações poderiam haver entre um estudo a partir do conceito de relações de gênero e a formação de educadores/as infantis? Qual a relevância de ser dada visibilidade aos homens que hoje assumem funções de educadores? Que sentido faria discutir gênero com educadoras de meninos e meninas de zero a três anos? Do ponto de vista teórico, Popkewitz apresenta algumas das relações possíveis entre as questões levantadas:

No caso do gênero, os discursos e os desempenhos do processo de escolarização normalizam não apenas distinções sobre o que as meninas podem fazer em comparação com o que os meninos podem fazer - a aprendizagem escolar implica também distinções, diferenciações e sensibilidades que inscrevem emoções e atitudes apropriadas. Estabelece-se uma relação entre cognição e emoção, à medida que as performances e discursos da escolarização inscrevem esperanças e desejos (tais como o que constituem ocupações masculinas e femininas ou como se deve agir e sentir na cozinha, no local de trabalho, numa classe de Matemática), e à medida que corporificam movimentos que caracterizam nosso andar, nossa fala e nossas interações com outras pessoas. (1994:192)

Do ponto de vista da construção de conhecimentos na área, diversas experiências e pesquisas envolvendo os temas gênero e sexualidade vêm sendo realizadas.⁵²

Como disse no texto inicial de apresentação desta pesquisa, ao longo do processo de construção do objeto de estudo, o interesse inicial sobre o currículo de um espaço formador de professoras desviou-se para uma questão que, por sua relevância, ultrapassa os limites de um curso de formação.

⁵² Pode ser trazido, por exemplo, o caso da Fundação Carlos Chagas - FCC, instituição na qual diversas pesquisadoras/es ocupam-se em teorizar acerca destes temas. A Prefeitura de Belo Horizonte inclui, também, gênero e sexualidade como temas do currículo da formação em serviço de educadoras leigas. Poderia ser citada, ainda, a experiência do Ceará com a formação continuada de educadoras que incluiu a produção de materiais de apoio à ação pedagógica específicos sobre os temas gênero e educação infantil.

Conforme salienta Pinto, o movimento feminista difere em seu caráter reivindicatório de outros movimentos sociais, tendo em vista que sua arena de luta não se restringe a uma única instância ou questão mas, antes, “(...) constitui-se em torno de uma condição de exclusão dispersa e, ao mesmo tempo, onipresente no sentido de perpassar todas as posicionalidades do sujeito em sua vida cotidiana.” (1992:132)

Rosemberg, (1992), avaliando a produção acadêmica da área de estudos sobre a mulher, pontua a distância e a prejudicial falta de articulação entre os trabalhos desenvolvidos nesta área e os estudos da área da educação. Destaca o fato de que a maioria das pesquisas sobre a educação parte de um aluno e de um professor ideais, onde “(...) o viés mais comum parece consistir na ausência de percepção de que o sexo - da professora, no caso, possa ter a ver com o que está sendo analisado.” (1992: 159)

Porém, destaca Rosemberg (1992), alguns trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na área dos estudos sobre a creche já perceberam os benefícios que podem advir da incorporação de estudos sobre as relações de gênero e da utilização do paradigma do trabalho doméstico para a compreensão do trabalho desenvolvido pelas educadoras.

É interessante destacar aqui que não se trata de suprimir do trabalho junto às crianças o aspecto afetivo e rico que pode permear as interações entre adultos e bebês. Considerada a criança como um ser inteiro sempre, (nem só emoção e nem só razão isolados), tal característica é indispensável à ação de educadoras/es infantis e, se muitas mulheres (e, neste momento, menos homens) podem trazer de sua experiência pessoal aportes neste sentido, este *know-how* pode ser refletido, readequado e “profissionalizado”, tendo em vista o atendimento às crianças da escola, tendo em vista que o trabalho junto a esta faixa etária necessita tanto de conhecimentos científicos afins à área quanto de qualidade nas relações afetivas.

Alguns dados evidenciados nesta pesquisa destacam o caráter importante que assumem as experiências oportunizadas a meninos e meninas dentro do processo de construção de suas identidades de gênero. Diversas educadoras referiram o fato de que foram “preparadas” para o trabalho que hoje desenvolvem desde a infância

quando lhes era oportunizado brincar com bonecas. Igualmente, alguns educadores reconheceram o fato de que por terem se ocupado da atenção a crianças ou irmão menores no âmbito do lar, sem terem sido vítimas de situações de discriminação, hoje se sentem mais “autorizados a trabalhar junto às crianças nas EMIs. Por outro lado, aqueles que vivenciaram atitudes discriminatórias em nível familiar referem maior dificuldade em superar as barreiras das representações culturais sobre os gêneros.

Reconhecendo a parcela de responsabilidade de uma instituição de educação infantil enquanto instância de ação complementar à ação das famílias no que se refere aos processos de educação e socialização das crianças pequenas, é possível considerar que as análises desta pesquisa possam trazer contribuições no sentido de apontar a relevância do tema relações de gênero para programas ou currículos de cursos de formação inicial ou continuada de educadoras infantis. No caso da RME de Porto alegre que já vem desenvolvendo há anos ações neste sentido, destaca-se a importância de que projetos neste sentido continuem sendo realizados.

A EDUCAÇÃO INFANTIL (AINDA) TEM UM GÊNERO ?

Tendo em vista que tal campo de trabalho, historicamente feminizado, está sendo procurado, na atualidade, por educadores, é colocada uma segunda questão: esta ocupação, historicamente entendida como especificidade feminina, ainda é entendida como um “trabalho de mulher”?

A expressão *ainda* anuncia que têm ocorrido alterações objetivas neste campo de atuação, no que se refere a uma histórica hegemonia feminina. Ao mesmo tempo este advérbio coloca em suspenso outra questão: o quanto esta alteração objetiva em relação ao gênero de quem se ocupa do cuidado e da educação das crianças nas EMIs, implica em alterações concretas no nível das relações de desigualdade entre os gêneros?

As pesquisas de cunho histórico aqui utilizadas evidenciaram algumas relações entre o desenvolvimento das diferentes representações históricas sobre a infância e as representações da mulher, no que se refere ao seu papel como guardadora/educadora ideal da primeira infância já que até a metade do século XX, os homens ocidentais encontram-se afastados da educação e do cuidado das crianças menores de sete anos.

No Brasil, é principalmente, a partir da década 70 que alguns homens se apresentam como trabalhadores nas pré-escolas particulares; mas, em um primeiro momento, atuando predominantemente em áreas específicas, tais como educação física, inglês, judô, música, artes ou, mais recentemente, informática, aproximando-se, assim, das crianças na condição de especialistas enquanto a responsabilidade pelos grupos de crianças no cotidiano das instituições permanece monopólio das mulheres. Os arquivos de registro do setor de RH da SMED apontam para uma entrada crescente de profissionais do sexo masculino (professores, monitores, estagiários, cozinheiros, auxiliares de serviços gerais) nas EMIs nos últimos anos.

Os dados coletados evidenciaram que a maioria dos sujeitos entrevistados, fossem homens ou mulheres, demonstram aceitação da presença masculina nas EMIs e reconhecem a igualdade de condições que um homem pode apresentar e/ou desenvolver para a atuação junto às crianças pequenas. Porém, em relação a alguns aspectos e atividades, os homens recém-chegados já são apontados como “melhores” do que as mulheres que historicamente sustentaram a mão-de-obra da área. Vejamos alguns exemplos:

- *Quando o monitor ou o estagiário homem joga futebol, para as crianças aí é um jogo e não recreação. As crianças valorizam mais quando jogam com homens.*
- *Parece que só a presença de um homem na escolas já acalma as crianças.*
- *Parece que o educador homem representa o pai, põe limites com mais firmeza.*

Disse, ainda um dos educadores:

- *Eu dei garfo e faca para as crianças do Maternal e elas se saíram muito bem. As monitoras não tinham dado ainda porque tinham medo que eles se machucassem. Eu estou sempre desafiando eles.*

É importante considerar que se o futebol “legítimo” que o novo educador proporciona não contempla a possibilidade de que as meninas também o pratiquem, esta atitude só serve para reforçar o *lugar certo* para meninos e meninas, ainda que os homens estejam trocando fraldas de bebês. Nestes casos, o educador entra na EMI para reforçar o time daqueles que, *por sua natureza*, seriam os melhores e os exclusivos *donos da bola*.

Outra questão importante neste aspecto pode ser trazida a partir do relato de uma educadora de que seu colega permite às crianças o subir em árvores, deixando que desçam de ponta-cabeça no escorregador, seguido de seu comentário de que as crianças “adoraram estas *loucuras*”. É possível supor que, provavelmente, enquanto homem, tenha sido permitido a ele e a tantos outros meninos ousar estas acrobacias, enquanto para a maioria das meninas da época, poderia ter sido oferecido o brinquedo com bonecas e casinhas.

Neste sentido, é importante refletir sobre que experiências vêm sendo disponibilizadas para meninos e meninas no cotidiano, independente do sexo do profissional que aí atua. Existem brincadeiras e espaços onde só meninos ou só meninas podem brincar? Nos casos em que a partir da entrada dos educadores foi feita uma subdivisão das responsabilidades cotidianas, do tipo “o futebol é com o fulano”; “agora vou chamar o cicrano para vocês se aquietarem”; ou “quando o beltrano chegar, vou contar a bagunça que vocês fizeram”, pouca coisa teria mudado na prática das relações entre os gêneros. Nestes casos, o homem entrou na EMI, ampliou as suas possibilidades de mercado de trabalho, mas mantém aí um *status* diferenciado em relação às mulheres, devido a uma hierarquização de funções reconstruída, agora, no interior das escolas.

Os trabalhos de Felipe (1998; 1999) destacam ações aparentemente neutras no cotidiano da prática escolar onde, sistematicamente estão sendo passadas

mensagens de desigualdade entre os gêneros ou, ainda situações em que a questão da sexualidade é trabalhada de forma equivocada.

A simples entrada de educadores em instituições de Educação Infantil não significa, em si, a efetivação de uma mudança em relação às desigualdades entre os gêneros. Foram trazidos ao longo do trabalho diversas falas de educadores e educadoras em que eles próprios evidenciaram visões essencialistas sobre homens e mulheres, o que poderia repercutir sobre as formas de condução das diferentes atividades cotidianas da escola, mantendo espaços generificados no interior de uma escola onde trabalham homens e mulheres. É preciso acompanhar a permanência dos homens nestas instituições para verificar, ou não, a implementação de novas relações entre os gêneros.

Fonseca (1996), discute em sua tese de doutoramento as relações de gênero que subjazem na constituição da indústria têxtil como um espaço de trabalho onde predomina a feminização (80 a 90% da mão-de-obra é constituída por mulheres). Em seu trabalho, a autora analisa um dos setores da fábrica, a tinturaria, que não foi atingido por igual processo de feminização. A autora refere que a presença de um número maior de homens neste setor, permanece desde o período em que a operação das máquinas se dava de forma manual. Atualmente, a operação e o controle dos equipamentos neste setor encontra-se praticamente todo automatizado, não havendo mais a justificativa biológica para a predominância de trabalhadores do sexo masculino.

Refere a autora que, de acordo com a administração da empresa, tal setor "(...) um dos mais avançados em termos tecnológicos - reserva aos homens suas operações e funções." (1996: 74) Assim, a autora analisa o quanto, no contexto da fábrica, tornam-se evidentes práticas de "divisão técnica do trabalho". Além do fato de que a grande maioria das chefias é constituída por homens, em franco contraste com a predominância de trabalhadoras mulheres, os homens estão também estrategicamente distribuídos pela fábrica. São eles que ocupam a maioria dos postos de vigilância, segurança, manutenção e regulagem das máquinas, sendo, ainda, prioritariamente encontrados em áreas de planejamento e controle da produção, bem

como em cargos de chefia na área administrativa, em geral, *estrategicamente*, não atingindo pela feminização.

A presença majoritária de representantes do sexo masculino em um dos setores da fábrica marcados pelo avanço tecnológico parece evidenciar uma associação entre o valor simbólico “colado” ao *ser homem* e os cargos considerados de maior responsabilidade ou que requeiram um nível maior de especialização. Parece predominar nesta unidade fabril analisada por Fonseca uma representação de homem que o associa à cultura e ao avanço tecnológico; enquanto que a representação do gênero feminino que define a distribuição do contingente de mulheres nos diferentes setores da fábrica poderia estar associando-as às tarefas que exigem habilidade manual ou, ainda, funções historicamente ocupadas por elas. Segundo a autora, é em funções hierarquicamente subordinadas ou em serviços de “(...) refeitório, creche, assistência médica e assistencial, cuidados de enfermagem, etc.” que encontramos o maior contingente de trabalhadoras.

Considerando o momento social de entrada dos homens nas EMIs, tanto em seu sentido amplo das relações de trabalho, quanto em seu sentido estrito ligado à *cientificização* do fazer educativo junto às crianças pequenas, é preciso observar atentamente o desenrolar histórico deste novo fato social para considerar as reais alterações nos campos de atuação generificados. Evidenciou-se nos dados aqui analisados que, em certos casos, os homens que entraram nas EMIs estão ocupando-se de certas tarefas historicamente ligadas ao gênero masculino e culturalmente mais valorizadas. É preciso observar daqui para a frente a construção das relações entre profissionais homens e mulheres, discutindo evidências de possíveis fragmentações de “setores”, fato que repercutiria na própria construção das identidades de gênero das crianças, reforçando representações estáticas e essencialistas.

Aquilo que vem sendo atribuído ou exigido dos educadores é uma pista importante para acompanhar as mudanças nas representações sobre homens e mulheres. Pesquisas que acompanhem este momento de trabalho conjunto entre homens e mulheres nas EMIs seriam necessárias para levantar como vêm se estabelecendo as relações entre os gêneros nos espaços pedagógicos de atenção à infância.

A RME, já desenvolve desde 1990 um projeto de Orientação Sexual que tem como um de seus objetivos ser “Uma alternativa consistente para integração dos conteúdos lógicos e desejantes da aprendizagem, buscando aproximar-se da vida em sua complexidade cotidiana, comprometida com uma concepção de ser humano pleno e, portanto, sexuado”. (Jacoby, 1995). Desde 1995, existe a Lei Municipal 7583/95 que define a implementação de espaços para o trabalho com Orientação Sexual nas Escolas da RME.

A partir de 1995, o projeto de formação de professoras em Orientação Sexual foi estendido às profissionais da Educação Infantil, reconhecendo a importância das experiências que são vividas desde o início do processo de escolarização para a construção das identidades de gênero e sexual das crianças. O tema das relações de gênero e da sexualidade infantil vêm sendo abordado nos encontros de formação de educadoras da SMED, buscando contribuir na construção de uma visão crítica e transformadora sobre as representações culturais de gênero.

A Proposta Político-pedagógica para a Educação Infantil da RME contempla estes temas na organização da ação pedagógica a partir dos contextos educativos Sexualidade e Identidade de gênero. Trata-se, portanto, de reconhecendo a construção já feita, dar continuidade ao trabalho formador, considerando as profissionais da educação infantil também como aprendizes, construídas por e construtoras de relações em uma dada cultura.

É claro que concepções e posturas culturalmente vividas como no caso das relações entre os gêneros, não mudam mediante a criação de leis ou, no caso aqui em estudo, pelo simples fato de haver um homem compondo uma equipe de Berçário e nem mesmo porque este tema foi abordado em algum seminário de formação em serviço. A revisão de posturas generificadas e a construção de espaços mais flexíveis para a construção das identidades das crianças trata-se, antes, de um processo contínuo de fazer e refazer, contribuindo na reescritura constante da história da relação entre os gêneros. Neste particular, as EMIs da RME de Porto Alegre se constituem em espaços privilegiados, tendo em vista a faixa etária das crianças que atendem; o tempo de permanência destas nas instituições; a presença

masculina em algumas destas instituições; e a garantia dos espaços de formação para todos os/as profissionais das escolas.

O caráter histórico e de alimentação recíproca das construções culturais pode ser evidenciado, também, através da análise de alguns dados desta pesquisa. A presença e o trabalho de educadores nas EMIs já está, de alguma forma, possibilitando novos olhares sobre os dotes tradicionalmente atribuídos a mulheres e homens. Foi apresentada na seção sobre as relações entre os gêneros a fala de uma das educadoras, na qual ela havia dito que as mulheres teriam mais sensibilidade que os homens para o trabalho com as crianças pequenas. Mais adiante na entrevista, após comentar a atuação do monitor de sua equipe, ela retomou sua primeira colocação:

- Eu tinha dito no início que nós mulheres tínhamos mais sensibilidade, mas pensando no Manuel, até acho que tem tanta mulher por causa do machismo. Acho que até eu sou machista...(ri). Quando o Manuel veio trabalhar aqui eu achei muito esquisito. Não acreditava que ele poderia conseguir. Mas hoje reconheço que ele é muito afetivo e atencioso com as crianças.

A partir desta colocação, é possível concluir que, ao mesmo tempo em que novas posturas sobre lugares de homem e lugares de mulher possibilitam espaço para que alguns homens comecem a trabalhar junto a crianças pequenas, a atuação aí destes mesmos homens auxilia na construção de novas representações sobre os gêneros, que por sua vez, dão sustentação a outras tantas transgressões das fronteiras...

Uma das diretoras entrevistadas trouxe um relato interessante:

- Tivemos aqui um estagiário que tinha quase dois metros de altura e, em muitas situações ele se ajoelhava na sala ou no refeitório para ficar na altura das crianças. Era uma pessoa que evidenciava uma alta disponibilidade para com as crianças. Uma situação que me lembro associada a ele e às crianças acontecia, às vezes, no final da tarde, quando encerrava o horário de atendimento e "sobrava" alguma criança. Para a maioria das educadoras, ficar com alguma criança depois deste horário era um peso, pois já estava todo o mundo exausto. Lembro que, quando isto acontecia, ele pegava a criança no colo e dizia: "Hoje, o fulaninho vai me dar o privilégio de poder brincar só com ele." Para mim, ele conseguiu fazer uma leitura da situação em uma linha totalmente contrária a dos outros; transformava uma situação pesada em um momento especial para ele e para a criança.

Conforme Badinter (1986), será chegado o momento em que homens e mulheres poderão expressar e desenvolver as mesmas capacidades de forma mais livre. Na polêmica obra “Um é o outro”, onde anuncia um novo tempo nas relações entre os homens e as mulheres, autora coloca:

Se a humanidade de amanhã aceitar que nasçam crianças tratadas maternalmente por uma máquina ou por um homem, é provável então que ela desencadeará uma mutação da espécie. Supondo que tais crianças não sejam monstros, a extrema similitude dos sexos e o individualismo radical que ela supõe, *a priori* nos parecem uma ameaça para nossa sobrevivência. Como admitir o fim do laço necessário estabelecido pela natureza entre a fêmea mamífera e o seu filhote? (...) Amanhã, a espécie humana – graças às descobertas científicas – poderia perfeitamente dar a si mesma os meios de uma mutação ainda mais radical. O fim do homem? Não, um novo Homem. (1986:299)

A formação em serviço que já vem sendo desenvolvida junto às educadoras e educadores das EMIs de Porto Alegre pode se constituir, cada vez mais, em espaço de reflexão sobre o próprio fazer que aí vem sendo construído, oportunizando que, a partir de diferentes suportes teóricos e empíricos, as equipes de profissionais possam aprofundar o conhecimento que, no dia a dia, das ações de atenção às crianças vem sendo desenvolvido.

Possibilitar a discussão deste momento histórico se apresenta como relevante, uma vez que é através da ressignificação de suas próprias trajetórias que homens e mulheres poderão construir novas relações sociais e também novas relações entre os gêneros, dentro de uma concepção de que a construção das identidades de homens e mulheres é permanente e histórica.

RELAÇÕES DE GÊNERO E CLASSE NA ALQUIMIA DAS IDENTIDADES

Os dados trouxeram um conjunto significativo de informações referentes ao contexto sócio-cultural de origem dos sujeitos para as definições quanto a sua atual situação profissional. Por evidenciar-se repetidamente no conjunto das falas, tanto das educadoras quanto dos educadores, estas informações mostraram-se

relevantes, configurando especiais matizes às análises anteriores baseadas teoricamente nos estudos acerca das relações entre os gêneros.

É interessante notar que o cruzamento gênero e contexto sócio-cultural de origem que inicialmente contribuiu de forma determinante para a exclusividade de profissionais mulheres nos espaços de atendimento à educação infantil, no caso das instituições aqui estudadas começa a enfraquecer sua preponderância, dando acesso a educadores do sexo masculino, que mantém esta escolha profissional ancorados na estabilidade profissional do serviço público e consolidando uma etapa de ascensão profissional em relação ao seu emprego anterior e ao dos pais. Esta situação, anteriormente, se explicitava só para as mulheres que, nesta pesquisa, em número significativo, preconizam os aspectos relativos à classe social para justificar sua estada em um espaço de Educação Infantil.

Contudo, o aspecto transitoriedade nesta função é, ainda, mais enfatizado pelos educadores do que pelas educadoras. Ou seja, estas mulheres ainda parecem se *satisfazer*, em maior número do que os homens em permanecer nesta atividade junto às crianças. Nenhuma delas referiu o caráter transitoriedade nesta função, ressaltando mais a mobilização de classe a estabilidade adquiridos com a atual profissão.

Sendo assim, um aspecto interessante na variável opções profissionais possíveis é a consideração de que, enquanto as mulheres se aproximaram do trabalho profissional junto às crianças no início de sua trajetória de trabalho remunerado fora do lar, hoje estes homens fazem a mesma escolha, entre outras razões porque alguns de seus campos profissionais tradicionais mostram-se, na atualidade, de mais difícil acesso. No caso de algumas profissões, são as próprias mulheres que ocupam certos postos que antes eram exclusividade masculina. Além disto, a maioria das mulheres vêm de experiências de trabalho com crianças.

Ainda que o aspecto classe social tenha se mostrado relevante enquanto elemento possibilitador da escolha profissional das/os agentes pesquisados, e neste caso para ambos os sexos, historicamente o aspecto gênero sempre predominou, porque, até então, eram apenas as mulheres de classes economicamente menos

privilegiadas e não os homens que podiam interessar-se por esta área de ação. Hoje, começam a entrar os homens desta mesmas classes, o que evidencia certa flexibilização nas fronteiras entre os gêneros, mas não há alteração significativa na fronteira entre as classes.

O aspecto da divisão sexual do trabalho a partir das relações de gênero continua sendo o central na definição de profissionais pela quantidade histórica mas, se até bem pouco tempo, se poderia dizer que a educação infantil tinha um gênero (ainda que com uma classe por trás), neste momento pode-se dizer que entre as condições que possibilitam a alguns sujeitos a escolha profissional pelo campo da EI, no que se refere a instituições públicas, continua sendo a classe social um aspecto central.

VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA E AÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AOS BEBÊS:

DOIS PROCESSOS EM CONSTRUÇÃO

Do ponto de vista da historiografia sobre a infância, pode-se evidenciar certas transformações no sentido de incluir as crianças na faixa etária de zero a seis anos, de forma progressiva, em um espaço social de maior valorização afetiva, social e legal, predominantemente a partir do século XVIII.

A partir dos dados trazidos neste trabalho, da teoria considerada e das análises realizadas, é possível considerar que a Educação Infantil, enquanto etapa de ensino, é uma construção relativamente recente na legislação brasileira. Tanto do ponto de vista geral, quanto daquele especificamente ligado à educação, foram levantadas algumas marcas que simbolizam mudanças de paradigma quanto ao reconhecimento desta infância como sujeito social de direitos, entre estes o direito à educação formal antes dos sete anos de idade.

A história do atendimento institucional a esta primeira infância em Porto Alegre, as Escolas Municipais Infantis, analisadas mais detalhadamente, como *locus* de coleta de dados, e as creches comunitárias conveniadas à Prefeitura mostram-se um campo privilegiado de estudos. A criação do PMEI, em 1991, pode ser trazida

como emblemática no sentido de reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, cidadã e aprendiz.

Comentando este aspecto, destaca Müller:

Quero chamar a atenção para o que entendo ser o principal aspecto de novidade histórica em relação à infância: o conceito de criança cidadã. Diria que o que representa em termos de luta no final do século XIX e no decorrer do XX para a mulher na Europa, significa no final do século XX e, quem sabe, no decorrer do XXI para a infância brasileira. Uma luta baseada nos direitos do cidadão, ancorada no cumprimento da lei. Antes as mulheres lutaram pelo seu valor e seu espaço como cidadãs e agora adultos e crianças fazem o mesmo para a infância. (Müller, 1996:23).

Contudo, ainda que algumas experiências procurem implementar conquistas de direitos sociais importantes adquiridos pelas crianças, é também visível que antigas concepções continuam coexistindo na realidade brasileira junto às práticas ditas mais modernas; principalmente no que se refere ao atendimento às crianças das classes populares.

No trato dos dados, questões específicas sobre o contexto sócio-cultural de origem destes sujeitos evidenciaram-se como significativas para suas escolhas profissionais, somando-se à relevância das construções generificadas sobre habilidades e interesses tidos como femininos.

Foi possível perceber que nos casos em que uma educadora ou educador destacava como prioridade os aspectos afetivos do trabalho junto aos bebês, faltava-lhe argumentação para definir sua tarefa pedagógica junto às crianças. Tal evidência explicita que o processo desta definição teórico-prática também necessita ser construído, em substituição à visão de um possível *know-how* exclusivamente feminino. Como da parte dos educadores sempre era negada uma supremacia feminina na realização deste trabalho, pode-se dizer que eles, unanimemente, defenderam a importância de um trabalho pedagógico junto aos bebês, nomeando-o a partir de referências ligadas à ação pedagógica.

Desde a perspectiva aqui colocada para a análise dos dados, entende-se que a Educação Infantil vive um momento marcado pela perspectiva construtiva. Constrói-se a criança aprendiz; a necessidade de uma instituição para esta criança; a professora habilitada para este trabalho; e o trabalho pedagógico com bebês. Neste sentido, poder-se-ia dizer que ao retomar as representações culturais que

historicamente definiram atributos relativos aos gêneros e as ligações entre mulheres e crianças abre-se o espaço para a construção da ação pedagógica junto aos bebês.

Conforme disse uma das educadoras, assim poderiam ser sintetizadas as habilidades femininas e as possibilidades masculinas para o trabalho com bebês:

- Há mulheres que trabalham em creche e parece que não estão no lugar delas; e tem homens que parece que aquilo ali foi feito para eles.

De acordo com o referencial aqui apresentado, no qual nem todas as mulheres carregariam, pelo simples fato de terem nascido do sexo feminino, a garantia de que podem ser boas profissionais em instituições de Educação Infantil; e com base nos dados coletados que apontam para o fato de que alguns homens vêm provando que é possível ao macho da espécie dedicar-se com competência ao cuidado dos próprios filhos e dos alheios, é interessante trazer a reflexão de algumas educadoras e de alguns educadores sobre o trabalho junto às crianças de zero a três anos, superado o paradigma do instinto materno. Estes comentários destacam as diferenças entre a maternagem doméstica e o fazer profissional, sem contudo desconsiderar o aspecto afetivo da atuação junto aos grupos de Berçário:

- Se as mulheres têm instinto materno, os homens têm paterno. Eu acho que tanto o homem como a mulher podem ter jeito para cuidar de criança.*
- Eu me dedico aquela criança, mas sei que ela não é minha filha. Eu sou profissional aqui.*
- Eu acho que não é o instinto materno o mais importante neste nosso trabalho. Tem esta dimensão importante do afetivo, mas nós temos que achar outra palavrinha prá expressar o que fazemos com as crianças. Acho que podia ser "amor" mesmo.*

No que se refere à opção pelo trabalho em turmas de Berçário, em alguns casos esta situação apareceu como um interesse atual, ainda que não o tivesse sido no momento inicial. Para algumas mulheres, o trabalho com bebês foi escolhido por ser o mais fácil, pelo fato de ser mais fácil trabalhar com bebês do que "dominar" as crianças maiores. Alguns homens também se referiram à facilidade de passar no concurso para monitor e ao fato de que realizar este trabalho não era difícil.

Quanto à ação pedagógica desenvolvida nos Berçários das EMIs, evidenciou-se que tal processo está, ainda, em construção e, nas situações onde ainda predomina a idéia das mulheres como herdeiras de um instinto materno universal que as habilitaria automaticamente para este trabalho, falta alguma clareza na definição do trabalho pedagógico, em um caráter sistemático e intencional. Por outro lado, conforme apontaram algumas colocações da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da SMED, dentro de uma perspectiva sócio-interacionista, também para as educadoras sua ação se configura em um espaço constante de reconstrução e aperfeiçoamento. Conforme aponta Freire (1998), “não há docência sem discência”, isto é, é inerente à prática pedagógica progressista a perspectiva de constante aprimoramento e aprendizagem das educadoras, a partir da reflexão sobre a própria prática. Neste sentido, os espaços de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação mostraram-se, de acordo com as falas dos sujeitos, bastante produtivos.

O olhar central desta dissertação não foi para *o trabalho pedagógico em si*, mas, sim, para *o como estas/es agentes se referem ao seu trabalho junto aos bebês*, se como “maternagem” e “trabalho feminino” ou se como uma “ação pedagógica cientificamente embasada”.

Evidenciou-se, neste sentido, que se para algumas mulheres este fazer ainda se encontra vinculado à idéia de uma especificidade feminina, os homens, em maioria, referem-se ao seu fazer junto aos bebês como marcadamente pedagógico.

As análises desenvolvidas dentro da seção sobre o trabalho pedagógico apontam importantes elementos a serem considerados nos cursos de formação inicial e nas políticas de formação continuada de educadoras no que se refere ao trabalho pedagógico junto aos grupos de crianças de zero a três anos. Os dados coletados evidenciaram que nas EMIs as ações têm se concentrado em quatro aspectos básicos: os cuidados abrangentes; o desenvolvimento da autonomia; a socialização; e o trabalho estruturado, de acordo com as possibilidades da faixa etária.

NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS INFANTIS

O PMEI previa, desde 1991, professoras habilitadas por concurso atuando em todos os níveis, inclusive nas turmas de Berçário. Contudo, esta presença ainda não se constitui uma regra em todas as instituições de atendimento a esta faixa etária. Além da questão dos custos com pessoal melhor qualificado, tal definição é recente na legislação educacional, sendo que a necessidade da presença de uma professora legalmente habilitada para assumir a função pedagógica junto a crianças de zero a dois anos ainda não se constitui em consenso na área de estudos sobre a Educação Infantil, inclusive devido a variações na interpretação da LDBEN atual. No título IX, das Disposições Transitórias é apresentada a seguinte redação:

“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”
(artigo 87, parágrafo 4º)

A utilização da partícula - *ou* - nesta redação dá margem a uma alternativa em relação à formação em nível superior. Seriam, também, aceitos profissionais treinados em serviço, em substituição à formação em Pedagogia. Esta possibilidade, sem dúvida, devido ao grande contingente de educadoras sem formação específica e, inclusive, sem a instrução formal básica, deverá ser contemplada como alternativa inicial para qualificar minimamente as profissionais da área. Porém, esta questão não está expressa com clareza na legislação citada.

Além desta questão sobre a interpretação da LDBEN, ao longo dos anos de 1998 e 1999, outras definições legais vêm repercutindo na trajetória recém iniciada de re-orientação acerca da formação mínima para a educadora infantil. Tratam-se de propostas definidas em nível federal sobre a formação de professoras

para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental contidas no Parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre o curso Normal Superior e as Habilitações para o Magistério direcionado a estes níveis nos cursos de Graduação em Pedagogia.

Conforme trazido no capítulo 1 deste trabalho, as Faculdades de Educação, ao longo da década de 80 e daí em diante vinham fazendo movimentos no sentido de ampliar, qualificar e redirecionar a oferta de cursos de Pedagogia no sentido de adequá-los à demanda de profissionais na área da Educação. Uma destas iniciativas havia sido a reorientação curricular que criou para o curso de Pedagogia as habilitações em Séries Iniciais e Educação Infantil. O Fórum dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras encontra-se mobilizado contra certas medidas governamentais desde 1995, analisando estas matérias nos níveis estadual, regional e federal, visando garantir a consideração ao dispositivo constitucional estabelecido pelo Art. 207 da Constituição Federal de 1988 que garante a autonomia didático-pedagógica das universidades em sua tarefa de formação de professores. Assim se posicionou o referido Fórum após seu último encontro no final do ano de 1999:

O Parecer 970/99, sem haver sido submetido a qualquer discussão prévia com a comunidade acadêmica, pretende fazer avançar os dispositivos do Parecer CES nº 115/99 e da Resolução CP nº 1/99, que dispõem sobre os Institutos Superiores de Educação. Ocorre que, diante do aparato legal vigente no país, o Parecer 970/99 reveste-se de uma série de ilegalidades ao pretender enquadrar as universidades ao seu preceito, ameaçando retirar de suas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação a tarefa de formação inicial e continuada daqueles profissionais que se destinam às Séries Iniciais da escolaridade e à Educação Infantil – função que está sendo cumprida, com responsabilidade e compromisso social, desde meados da década de 80. (Fórum, 1999:2)

Com outras tantas questões a serem priorizadas na organização estrutural de instituições que historicamente ocupavam-se apenas do cuidado e da assistência às crianças, são, ainda, poucas as creches, centros infantis ou pré-escolas no Brasil que têm a figura de uma professora junto aos grupos de crianças de zero a dois anos, enquanto figura responsável pela organização e implementação de uma proposta intencionalmente pedagógica. É importante destacar que esta função social que as

creches e instituições similares vinham desempenhando pode ser considerada legal, até a promulgação da atual LBDEN, pois até aquela data não era explicitada a exigência de professora habilitada para atuar junto à faixa etária de zero a seis anos, em instituições que não procurassem autorização de funcionamento junto aos Conselhos de Educação Estaduais ou Municipais.

De certa forma, a grande maioria das instituições hoje entendidas como de Educação Infantil, encontram-se distantes da discussão nacional sobre as mais recentes normatizações federais a este respeito como de resto dos demais parâmetros legais vigentes para esta modalidade de atendimento, ainda que tais medidas venham a repercutir futuramente em sua organização do quadro de recursos humanos, uma vez que encontram-se incluídas, pela atual LDBEN, como a primeira etapa da Educação Básica.

Encontrando-se em suspenso, até o momento, definições mais claras sobre o destino das Faculdades/Centros de Educação das Faculdades de Pedagogia, o comentário aqui trazido pode destacar, apenas, o paradoxo do processo em curso, tendo em vista os movimentos das últimas décadas das instituições formadoras no sentido de qualificar os recursos humanos destinados à Educação Infantil.

Não obstante, é preciso considerar que a caminhada de construção da especificidade da questão pedagógica junto aos grupos de crianças de dois a seis anos, ligada diretamente ao conteúdo dos currículos de formação de profissionais, encontra-se já consolidada em muitos aspectos. Acredita-se e espera-se que, no processo histórico de definição e implementação das mudanças previstas para a formação de professoras para Educação Infantil os conhecimentos até então existentes possam evidenciar-se para garantir os avanços já construídos na área.

CONCLUINDO...

É preciso, então, retomando a questão do trabalho masculino nas EMIs, considerar o aspecto inovador desta entrada sem, no entanto, desconsiderar que sempre existiram homens e mulheres atuando, de forma anônima, em posições que

não aquelas consideradas como as mais *convencionais* para cada sexo. Com certeza, as mulheres que gostavam de futebol ou os homens que gostavam de fazer uma boa faxina em uma cozinha, sempre existiram. O que pode estar variando historicamente pode ser o grau de visibilidade e aceitação que cada um destes/as *transgressores/as* podia dar aos seus “ímpetos”, sem correr os riscos de ter sua identidade sexual questionada e isto em função de questões sócio-culturais as mais variadas.

Ultimamente, parece estar havendo uma veiculação mais laudatória às diversas flexibilizações dos padrões predominantes pelas diferentes modalidades da mídia. Cada vez mais, reportagens têm evidenciado e/ou explorado os cruzamentos de fronteiras entre homens e mulheres, o que, contudo requer certo rigor analítico para não supormos, precipitadamente, que falar em mulheres apreciando futebol evidencia, por exemplo, a superação do paradigma da “loura burra” ou outras tantas caricaturizações sobre os sexos.

Casos recentes e emblemáticos, devido ao conteúdo focado, são a possibilidade de *participação* feminina em edições de jornal ou revista que abordem o tema futebol. Há alguns anos, percebe-se aqui e acolá, a participação de mulheres em campos de futebol, primeiramente, na posição de acompanhantes de algum grupo masculino. Mais recentemente, times de futebol feminino começaram a ser também explorados como bons temas de reportagem. O que estas reportagens, de alguma forma, possibilitam pensar, são alguns aspectos das mudanças sociais em nível mais amplo, entre lugares e interesses tidos como femininos e masculinos.

Em primeiro lugar, evidencia-se atualmente, com mais facilidade que nem todos os homens e mulheres se adaptaram a modelos predominantes de masculinidade ou feminilidade 24 horas do dia; em segundo lugar, a mídia tem exercido (como de resto e cada vez mais, recentemente, em variados campos) o poder de produzir e reproduzir valores no círculo da cultura; em terceiro lugar, reconhecidas as devidas ressalvas, alguns assuntos adentram ao “universo feminino”, sob uma aparente égide inovadora mas, no fundo (e na própria superfície), mantém campos delimitados, reterritorializam domínios, a partir dos mesmos velhos pressupostos.

Trazida esta discussão para o território das EMIs, o que poderia dizer-se que efetivamente muda e o que se mantém com estes novos agentes que se apresentam para o trabalho junto aos bebês?

Algumas frases das educadoras apresentadas anteriormente apontam em uma direção:

- *O Roberto foi um presente de Deus para nós.*
- *Se houvesse mais homens, o trabalho seria mais valorizado.*
- *Acho que deveria ter um homem em cada escola. Ai ia ser bom mesmo.*

O que poderia ser pensado sobre *novas* relações entre os gêneros nestes casos? Algumas destas leituras parecem, ainda, vinculadas a um paradigma de valorização do sexo masculino bastante tradicional. A não ser a primeira que pode estar se referindo a algum educador em específico, as demais parecem partilhar do paradigma tradicional de que qualquer homem serve para trazer mais *status* ao trabalho, para impor mais respeito às crianças, para atrair os pais para a escola, para ensinar o futebol verdadeiro, ou, ainda, para servir de figura de identificação sexual para as crianças.

Não faria sentido, dentro desta lógica, uma política pública de incentivo à docência masculina neste nível de educação, ou mesmo de redistribuição do contingente que já se encontra em atuação para que um maior número de escolas, educadoras, crianças e comunidades fossem “contempladas”.

Porém, naqueles casos em que a presença e as possibilidades masculinas para o trabalho junto aos bebês são consideradas de forma equivalente às femininas e estes homens se colocam como aprendizes na luta por um novo campo de trabalho do qual passam a reconhecer o valor, e a acrescentar novas experiências, parece fazer sentido tê-los trabalhando nas EMIs, possibilitando novas e mais igualitárias relações entre homens e mulheres educadores/as, pais e mães, meninos e meninas.

Ao finalizar este trabalho, tendo tido como fonte permanente de reflexão as falas que foram analisadas e outras tantas que não chegaram a ser incluídas no corpo deste trabalho, é importante dizer que tanto o campo das relações entre os

gêneros quanto aquele da ação pedagógica junto às crianças de zero a dois anos no interior das EMIs constituem-se em espaços fecundos para outras tantas análises, a partir de outros tantos enfoques teóricos que se deseje priorizar.

Desde as lentes aqui utilizadas, foi possível perceber ainda o tensionamento entre os territórios generificados que aí se constituem. E, devido ao momento específico em que esta análise se dá, no qual o movimento de entrada masculina é, ainda bastante recente, tal situação parece ser bastante “natural”.

Da mesma forma, estudos acerca da construção da ação pedagógica junto a bebês revestem-se de atualidade devido a seu caráter pioneiro, tanto no que se refere à faixa etária das crianças e da priorização do atendimento as mesmas, quanto aos critérios de qualidade hoje defendidos para o trabalho diário.

Assim, as relações de gênero e as relações de classe social, bem como a construção histórica do conceito moderno de infância mostraram-se elementos importantes para a formação de profissionais da Educação Infantil, seja em espaços de formação acadêmica inicial ou resultantes de políticas de educação continuada de profissionais da área.

Enquanto algumas questões puderam ser aqui melhor trabalhadas, apontando perspectivas mais definidas de análise; outras foram apenas tangenciadas naquelas interfaces que se mostraram pertinentes ao tema central e evidenciavam produtivas inter-relações. Resta, ainda e sempre, muito a estudar, a aprofundar e a construir.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Carmen Maria. *Educação, cultura e criança*. São Paulo: Papirus, 1994a. 111 p.
- AGUIAR, Neuma. *Rio de Janeiro plural: um guia para políticas sociais por gênero e raça*. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, 1994b. 168 p.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. 218 p.
- ARCE, Alessandra. *Jardineira, tia ou professorinha? O reflexo do mito sobre o real*. Caxambu, 1996, 30 f. Comunicação. Reunião anual da ANPED.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1981. 279 p.
- ARREGUI, Cristina Abreu. Creche? Escola? Ou será escola infantil? In: BAIROS, Mariangela et al. *Educação Infantil: uma questão pedagógica*. Porto Alegre: UFRGS/FACED; SMED, 1994. p. 35-39.
- ARREGUI, Cristina Abreu et al. Reflexões sobre a relação das escolas municipais infantis com as famílias das comunidades onde estão situadas. In: BAIROS, Mariangela et al. *Educação Infantil: uma questão pedagógica*. Porto Alegre: UFRGS/FACED; SMED, 1994. p. 31-34.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. *Revista Criança*, Brasília: MEC, n. 28, p.17-21, 1995.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar: polêmicas do nosso tempo*. Campinas : Autores Associados, 1996. 96 p.
- ÁVILA, Ivany Souza. Leitura e escrita na pré-escola e o papel do lúdico. In: BAIROS, Mariangela et al. *Educação Infantil: uma questão pedagógica*. Porto Alegre: UFRGS/FACED; SMED, 1994. p. 45-51.
- ÁVILA, Ivany Souza et al. *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do Rio Grande do Sul*, Relatório de Pesquisa. Porto Alegre, 1993. 156 p.
- ÁVILA, Ivany Souza e XAVIER, Maria Luisa Merino (orgs.). *Plano de atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica*. Porto Alegre : Mediação, 1997. 73 p. (Cadernos de Educação Infantil, v. 4).

- AZEVEDO, José Clóvis de. Soberania Popular, gestão pública e escola cidadã. In: SILVA, Luiz Heron da et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre : Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 9-19.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370 p.
- _____. *Um é o outro*. São Paulo : Circulo do Livro, 1986. 309 p.
- _____. *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1993. 266 p.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Subsídios para a organização de uma proposta curricular para a educação infantil. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n.11, p. 35-40, dez. 1996.
- BARRETO, Angela M. Rabelo. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: POR uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/DPE/COEDI - Brasília:1994. p. 11-15.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1999, 206 p.
- BOLETIM INFORMATIVO. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Equipe de Pesquisa e Informações Educacionais. Ano 2, n. 5, 1999. 21 p.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: v.20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Lei n. 5692 de 1971, 1971, Brasília. 9 p.
- _____. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico do Senado, 1988. 292 p.
- _____. *Lei Orgânica da Assistência Social*. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Porto Alegre, Coletânea de Leis CRESS SER, 1997, 21p.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069/1990. Porto Alegre, Conselho Municipal da Criança e do adolescente, 1994. 139 p.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 9394 de 20 de dez. 1996. Brasília, 1996. 52 p.

- BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor - identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre : v.21, n. 1, p. 71-96, jan/jun. 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo : Brasiliense, 1995. 117 p.
- BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa : Presença, 1990. 145 p.
- BRUSCHINI, Cristina. O uso de abordagens quantitativas em pesquisas sobre relações de gênero. In: COSTA, A., BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 289-309.
- BUJES, Maria Isabel E. Educação Infantil: p'rá que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis (orgs.). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre : UFRGS/ FAGED. Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, 1998. p. 9-18.
- _____. Constituinte diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In: SILVA, Luiz Heron da (org.) *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Porto Alegre : Vozes, 1999. p. 157-166.
- BUJES, Maria Isabel E.; HOFFMANN, Jussara M. L. *O pedagógico na pré-escola: das intenções à realidade*. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre : UFRGS, 1989. Texto digitado. 54 p.
- BUJES, Maria Isabel E.; SCHWARTZBACH, Cristiane.; KUPSTAITIS, Antonia Rejane de M. A creche como contexto para interações desafiadoras. In: BAIROS, Mariângela et al. *Educação Infantil: uma questão pedagógica*. Porto Alegre: UFRGS/FAGED; SMED, 1994. p. 11-22.
- BURBULES, Nicholas ; DENSMORE, Kathleen. Los limites de la profesionalización de la docência. *Educación e Sociedad*, Madrid, n.11, 1992.
- CADERNOS DA REDE INFANTIL. Revisitando o cotidiano. Porto Alegre: Divisão de Educação Infantil, n.1, out.1993. 30 p.
- CADERNOS PEDAGÓGICOS. As interfaces da escola cidadã nas séries iniciais. Porto Alegre, n.7, jan. 1996a. 69 p.
- CADERNOS PEDAGÓGICOS. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre, n. 9, dez. 1996b. 87 p.
- CADERNOS PEDAGÓGICOS. O especialista em educação na perspectiva da escola cidadã. Porto Alegre, n.10, dez. 1996c. 110 p.

- CADERNOS PEDAGÓGICOS. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Porto Alegre, n.15, abr. 1999. 77 p.
- CAMERA, Hildair Garcia. Berçário: um espaço de relações. In: BAIROS, Mariangela et al. *Educação Infantil: uma questão pedagógica*. Porto Alegre: UFRGS/FACED; SMED, 1994. p. 27-30.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: POR uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.
- _____. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: CRITÉRIOS para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995. p. 9-25.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 76, n.184, p. 407-444, set./dez. 1995.
- _____. Trabalho docente e relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, n.2, p.77-84, maio/ago. 1996.
- CASTRO, Mary G. ; LAVINAS, Lena. Do feminino ao gênero: a construção do objeto. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 216-251.
- CERIZARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: USP, 1996. Tese (Doutoramento em Educação).
- CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR: Princípios da Escola Cidadã. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1995. Texto digitado. 16 p.
- II CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Teses. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.
- CONNEL, Robert W. Políticas de masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS. *Resolução 161/82*. Fixa normas para autorização de funcionamento de escolas maternais, jardins de infância e classes destinadas à Educação Pré-escolar. Rio Grande do Sul, 1982.
- _____. *Resolução 179/85*. Faz alterações à Resolução 161/82. Rio Grande do Sul, 1985.

_____. *Resolução 211/93*. Faz alterações à Resolução 161/82. Rio Grande do Sul, 1993.

_____. *Parecer n. 543/95*. Responde consulta sobre a possibilidade de creche integrar a Educação Pré-escolar. Rio Grande do Sul, 1995.

_____. *Resolução 246/99*. Estabelece normas para a oferta de Educação Infantil, no Sistema Estadual de Ensino. Rio Grande do Sul, 1999.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 01/99*. Cria o Cadastro de mantenedoras de estabelecimentos privadas de educação que integram o Sistema Municipal de Ensino. Porto Alegre, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 1 f.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CP n.1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília. 4 f.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 115, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília. 4 f.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Superior. Parecer 970, de 9 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília. 9 f.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Decreto n.3.276 de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Formação em Nível Superior de Professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. 2 f.

COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. 336 p.

COSTA, M. C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre : Sulina, 1995a. p. 275.

_____. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre : Sulina, 1995b. p. 109-157.

_____. *Estudos sobre trabalho docente: panorama das principais vertentes e tendências*. Porto Alegre : UFRGS. 1996 a. Texto digitado. 9 f.

- _____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. C. Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre : Mediação, 1996b. p. 7-17.
- CRAIDY, Carmem Maria. Fundamentos legais no atendimento à criança pequena. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998a. (Cadernos de Educação Infantil, v. 5)
- _____. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis (orgs.). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre : UFRGS/FACED, Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, 1998b. p. 19-21.
- _____. *A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394) - O fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (Lei 9424/96): a educação infantil*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998c. Texto digitado.
- CRAIDY, Carmem Maria (org.). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998d. (Cadernos de Educação Infantil, v. 5).
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis (orgs.). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre : UFRGS/FACED, Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, 1998e. 151 p.
- CRAIDY, Carmem Maria ; LUCE, Maria Beatriz Moreira. Subsídios para a administração da educação infantil nos municípios – fundamentos constitucionais, legais e normativos. *A educação infantil no município: o desafio político e pedagógico*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- CRISTOFOLI, Luciane. A educação higiênica na infância do século XIX. *Coletâneas do PPGEDU*, Porto Alegre, vol.3, n. Temático 1, p. 13-16, dez. 1996.
- CUBERES, María Teresa González. *Entre as fraldas e as letras: contribuição à educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 124 p.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 215 p.
- DEL PRIORE, Mary (org.). *História da Criança no Brasil*. São Paulo : Contexto, 1991. 176 p.

- DEVRIES Rheta; KAMII Constance. *Piaget para a educação pré- escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, 101p.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, A., BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 39-53.
- DOTTI, Corina Michelon. *Representações de mulheres-professoras: incursões nos espaços público e privado*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Dissertação. (Mestrado em Educação).
- FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Santa Úrsula, Amais, 1995. p. 47-98.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-interacionista: Piaget, Vigotsky e Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis (orgs.). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre : UFRGS/FACED, Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, 1998a. p. 23-33.
- _____. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis (orgs.). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre : UFRGS/FACED, Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, 1998b. p. 51-55.
- _____. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron. (org.) *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Porto Alegre: Vozes, 1999. p. 167-179.
- FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as crianças à História da Educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6. p.183-209, 1992.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA M. C. Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-17.
- _____. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz da (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Porto Alegre: Vozes, 1999. p. 18-32.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues. *A construção social de gênero e suas implicações para o trabalho de educadoras e educadores infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 1997a. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação)

- _____. Refletindo sobre o trabalho educativo junto a crianças de zero a três anos. *Coletâneas do PPGEDU*, Porto Alegre, v. 4, n. 10, p. 68-76, jan/fev. 1997b.
- FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995a.
- _____. 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.
- FONSECA, Tania Mara Galli. Contribuições à mesa redonda: trabalho e subjetividade. *Educação, subjetividade & poder*. Ijuí, n. 2, p. 18-21, abr. 1995b.
- _____. *Vozes e silêncios do feminino: de mulher a operária*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação).
- _____. Educação, trabalho e subjetivação: a fábrica como materialidade educativa. *Educação, subjetividade & poder*. Ijuí, n. 4, p. 56-62, jan./jun. 1997.
- FÓRUM DOS DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Carta aberta de Nova Petrópolis*. Dez 1999. Texto digitado.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165 p.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores: registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da Administração Popular em Porto Alegre*. Porto Alegre : PUC/RS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis : Vozes, 1995, 134 p.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo : Brasiliense, 1996. 71 p.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Avaliação da implantação do estatuto da criança e do adolescente em Porto Alegre. In: GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf ; VIOLA, Solon Eduardo Annes (orgs.). *Educação e direitos: experiências e desafios na defesa de crianças e adolescentes*. Porto Alegre/Canoas, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), 1997. p. 69-95.
- GROSSI, Esther. Escolas Infantis, por quê? *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 39-43, mar. 1992.

- GRÜN, Mauro; COSTA, M. C. Vorraber. A aventura de retomar a conversação - hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. C. Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 85-104.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo : Loyola, 1991. 246 p. (Coleção Realidade Educacional).
- HALL, Stuart. The question of cultural identity. In: HALL, S., HELD, D. & MCGREW, T. (orgs.). *Modernity and its futures*. Cambridge, Polity/Open University, 1992: p274-316 (Tradução: Guacira Lopes Louro & Tomaz Tadeu da Silva).
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.
- _____. *Representation: cultural representations and signifying practices*. Califórnia, Sage : 1997b. 400 p.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro : DP&A, 1999. 102 p. (Tradução: Guacira Lopes Louro & Tomaz Tadeu da Silva).
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6. p.33-52, 1992.
- HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 243-288.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1997. 87 p. (Cadernos de Educação Infantil, v.3).
- HOFFMANN, Jussara e SILVA Maria Beatriz G. *Ação educativa na creche*. Porto Alegre: Mediação, 1997. 61 p. (Cadernos de Educação Infantil, v.1).
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Feminismo em tempos pós-modernos. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 7-19.
- JACOBY, Jeane Larronda et al. *A orientação sexual na Rede Municipal de educação de Porto Alegre*. Porto Alegre, SMED, 1995. Texto digitado.

- _____. Orientação Sexual. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 11, p. 84-93, mar. 1999.
- JORNAL EXTRA-CLASSE. Uma cidade com cheiro de educação. Porto Alegre: SINPRO, Set. 1999. p. 17.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988. 182 p.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil/Universidade de São Paulo. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.1, p.145-167, jan-jun/1996.
- KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo : Ática, 1992. 110 p.
- _____. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. POR uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.
- _____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia ; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1997a. p. 13-38. (Série Prática Pedagógica)
- KRAMER, Sonia ; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas : Papirus, 1997b. 192 p. (Série Prática Pedagógica)
- KRUG, Andréa Rosana Fetzner. *Ciclos de Formação: a perspectiva teórica de Porto Alegre*. São Leopoldo : UNISINOS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).
- KRUG, Andréia ; AZEVEDO, José Clóvis de. Século XXI: qual currículo? qual conhecimento? In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Porto Alegre: Vozes, 1999. p. 7-17.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922) - Exposições e congressos patrocinando a "Assistência Científica"*. São Paulo: PUC, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação).
- _____. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862- 1922)*. São Paulo: USP, 1996. Tese (Doutorado em Educação).
- _____. *Infância, História e Educação*. Caxambu, 1997a, Comunicação. Reunião anual da ANPED.

- _____. *Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica*. Belo Horizonte, 1997b, Comunicação. II Congressos Nacional de Educação - CONED.
- _____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.
- KURZ, Robert. O eterno sexo frágil. *Folha de São Paulo*, SP, 9 de janeiro de 2000. Caderno Mais. p. 12-13.
- LARANGEIRA, Sonia M. Guimarães. Trabalhadores do setor de serviços, mudança tecnológica e práticas de classe. *Cadernos de Sociologia do Trabalho*, Porto Alegre, v. 4, n. 4, p. 42-62, 1992.
- _____. Faz sentido falar em classes sociais? *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.4, n. Especial, p. 85-92, 1993.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.) *Tendências e impasses- o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Grupo de estudos do desenvolvimento humano, 1997a. 25 p. (Série Separatas)
- _____. *Conhecendo a criança pequena*. Springfield : Alba Book Company, 1997b.28p.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1987. 103 p.
- _____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6. p.53-67, 1992.
- _____. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola feminina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.
- _____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995a.
- _____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron et al. (orgs.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Porto Alegre: Vozes, 1995b.
- _____. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa C. Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995c. p. 64-69.

- _____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995d. p. 83-107.
- _____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Júlia Marques(org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. 178 p.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 174 p.
- LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986. 99 p.
- MACHADO, Lia Zanotta. Introdução. In: COSTA, Albertina de Oliveira ; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, 1992. p . 9-14.
- MACHADO, M. Lucia. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. 167 p.
- MAIA, Denise da Silva. *O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MELLO, Débora Teixeira de. *A história do cuidado à criança pequena em Porto Alegre: a Roda de Expostos da Santa Casa de Misericórdia (1837-1940)*. Porto Alegre: UFRGS, 1997a. Texto digitado.
- _____. UFRGS. *As ações assistenciais na criação da creche na Porto Alegre da década de 30: entre a caridade e a filantropia*. Porto Alegre, UFRGS, 1997b. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MÜLLER, Verônica Regina. *El niño ciudadano y otros niños: concepciones de infancia en una perspectiva historica y sus relaciones con "el niño" del Ayuntamiento de Porto Alegre*. Barcelona, 1996a. Tese (Doutorado em Educação).
- _____. *A criança como sujeito de direitos*. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação. Seminário Nacional de Educação, 1996b. Texto digitado.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformacion de la pedagogia moderna*. Buenos Aires : Aique, 1994. 211 p.

- _____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995. p. 57-63.
- NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro : Rocco, 1993. 187 p.
- NOLASCO, Sócrates (org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. 165 p.
- NOVAES, M. Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1992. 143p.
- OGIBA, Sonia Mara. A construção da docência: formação, educação continuada e política de identidade docente. *Fascículos PROGRAD*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n.10, p. 20, 1996. (Licenciaturas: políticas de formação docente da UFRGS).
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. POR uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a. p. 64-68.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. S. Paulo: Cortez, 1994b. 187 p.
- _____. *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo : Cortez, 1995. 159 p.
- OZGA & LAWN. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre , n. 4. 1991.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: representações e formação de identidades. *Docência, memória e gênero*. USP / Plêiade: 1996. (Atas do 1º Seminário).
- PEREIRA, Vera Maria Cândido. Quem são os “desempregados” para a sociologia? *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.4, n. Especial, p. 27-37, 1993.
- PESSANHA, Eurize Caldas. A formação dos professores de 1º grau: a questão das determinações de classe na escolha da profissão. *Cadernos da ANPED*, Caxambu, n. 7. dez. 1994. p. 9-40.
- PETITAT, André. Entre história e sociologia: uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6. p.135-150, 1992.

- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 389 p.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, A., BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 127-150.
- PINTO, Ziraldo Alves. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo : Melhoramentos, 1995. 120 p.
- POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. (proposta). Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993. 28 p.
- POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.
- _____. *Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997. 294 p.
- POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. (proposta). Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 92 p.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Projeto APPRECI - Assistência Pedagógica ao pré-escolar dos Centros Infantis da Prefeitura Municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1980. Datilografado.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Projeto ASSECIMPPA - Aperfeiçoamento do atendimento sanitário, social e educacional aos Centros Infantis de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1984. Datilografado.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei Complementar n. 133, de 1985*. Estabelece o Estatuto do Funcionário Público Municipal de Porto Alegre, 1995.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei Municipal 6978/1991*. Cria o Programa Municipal de Educação Infantil. Porto Alegre, 1991.

- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei Complementar n. 248/91*. Cria o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, 1991.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei Municipal 8198/1998*. Cria o Sistema Municipal de Ensino. Porto Alegre, 1998.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei Municipal 7365/93*. Regulamenta a Eleição Direta para Diretores. Porto Alegre, 1993.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei Municipal Complementar n. 292/93*. Cria os Conselhos Escolares da RME. Porto Alegre, 1993.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Decreto Municipal n. 10725/93*. Regulamenta a Lei de Eleição dos Conselhos Escolares. Porto Alegre, 1993.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Decreto 11.295/95*. Regulamenta a Lei 7365/93. Porto Alegre, 1995.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Decreto 12.116/98*. Altera o Decreto 11.295/95. Porto Alegre, 1998.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei 7583/95*. Institui na Rede Municipal de Ensino o conteúdo de Educação Sexual. Porto Alegre, 1995.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Decreto 11.348/95*. Regulamenta a Lei n. 7583/95. Porto Alegre, 1995.
- PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica da Educação Infantil*. Porto Alegre, 1996. Versão preliminar. Texto digitado.
- RAMALHO, Betânia L., Carvalho, Maria Eulina P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.
- RAMIRES, Vera Regina. *O exercício da paternidade hoje*. Rio de Janeiro : Record : Rosa dos Tempos, 1997. (Coleção Gênero; 2)
- REDIN, Euclides. A universidade e a educação infantil. *Informativo ADUNISINOS*. UNISINOS/RS. p. 8-9. Mai. 1999.
- REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996, 138p.

- REVISTA ISTO É. Reportagem de capa: *Mulher: cidadão de 2ª classe*, nº 1352, 30 de agosto de 1995.
- SECRETARIA DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE DO ESTADO. *Portaria 01/90*. Estabelece exigências mínimas para a conservação, instalação e funcionamento de creches, maternais e jardins de infância. Rio Grande do Sul, 1990.
- RIZZINI, Irene ; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Santa Úrsula, Amais, 1995. 384 p.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, (vol. I, II, III).
- REFERENCIAIS PARA A REGULAMENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.. Brasília: MEC/SEF, mai. 1998, texto digitado. 18 f.
- RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. *Formação de professores para a educação infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação).
- RODRIGUES, Maria Bernadette Castro e AMODEO, Maria Celina Bastos (orgs.). *O espaço pedagógico na pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 1996. 67 p. (Cadernos de Educação Infantil, v.2).
- RODRIGUES, Neidson. Dicionário crítico da educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 1, n. 2, p. 83-84, mar./abr. 1995.
- ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, Albertina de Oliveira., BRUSCHINI, Cristina(org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 151-182.
- _____. *Educação e gênero no Brasil nos anos 80*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/PUC, 1994a . Texto digitado.
- _____. Formação do profissional de educação infantil em cursos supletivos. In: *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b. P. 51-63.
- ROSEMBERG, Fúlvia ; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, SP, n. 80, p. 62-74, fev. 1990.

- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. 581 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. São Paulo : Cortez, 1997. 348 p.
- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SEVERO, Andréa. Roda de Expostos II. *Porto e Virgula*, Porto Alegre, n. 29, p. 36, dez. 1996a. 1 p.
- _____. Roda dos Expostos em Porto Alegre: um espaço de formação. *Coletâneas do PPGEDU*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 9-12, dez. 1996b.(número temático 1)
- SHOR, Ira ; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986. 224 p.
- SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1996. p. 160-178.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. da(org.). *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. p.236-250.
- SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina de Oliveira., BRUSCHINI, Cristina(org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 15-23.
- SOUZA, Ana Maria Costa de. *Educação infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas:Papirus, 1996, 160 p.
- SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 39-56.
- SOUSA, Cyntia Pereira de., et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, SP, n.2, maio/ago., p.61-76, 1996.

- STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz Heron da et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.
- SYKES, Gary. En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Educación e Sociedad*, Madrid, n.11, 1992.
- TIRIBA, Léa. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo: Ática, 1992. 151 p.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1990. 175 p.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 68-96. 1992.
- VENZON, Haidê Allegretti. Desafios da participação cidadã: papel do fórum municipal. In: GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf; VIOLA, Solon Eduardo Annes (orgs.). *Educação e direitos: experiências e desafios na defesa de crianças e adolescentes*. Porto Alegre/Canoas, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), 1997.
- VEYNE, Paul. (org.) Do Império Romano ao ano mil. In: *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, v. 1. 635 p.
- VGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994, 191p.
- VGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994, 135p.]
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p.207-226, jul./dez.,1995.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: estampa, 1980, 437p.
- XAVIER, Maria Luisa. A escolarização inicial: das concepções teóricas às propostas metodológicas. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n.11, p. 41-45, dez., 1996.

ANEXOS

ANEXO A

LEI MUNICIPAL 6978/91: Cria o Programa Municipal de Educação Infantil

S G M

Proc. 631755.917

Fl. 59

Rubrica MR

LEI Nº 6978/91

Cria o Programa Municipal de Educação Infantil, cargos em comissão e funções gratificadas, altera a estrutura da SMED e da SMSSS e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica criado o Programa Municipal de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, fundamentado na Constituição da República Federativa do Brasil, artigos 30, inciso VI, 208, inciso IV e 211, § 2º; na Lei Federal nº 8069/90, de 13 de julho de 1990, art. 54, inciso IV; na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, artigos 206, parágrafo único e 215, §§ 1º e 2º e na Lei Orgânica do Município de Porto Alegre nos artigos 179, § 1º e 182 e em consonância com a finalidade da SMED na área da Educação Pré-Escolar, expressa na Lei Municipal nº 6099, de 03 de fevereiro de 1988, artigo 17, inciso II.

Art. 2º - O Programa Municipal de Educação Infantil - PMEI - será implantado e mantido pela Secretaria Municipal de Educação, com recursos oriundos do Poder Público Municipal, da União, do Estado e de entidades sociais, nos termos do art. 187 da Lei Orgânica do Município.

Art. 3º - O Programa Municipal de Educação Infantil passa a integrar o sistema municipal de educação como componente da educação básica, atendendo crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Art. 4º - O PMEI tem por finalidade:

I - atender as necessidades básicas da criança, desde os primeiros anos de vida, proporcionando-lhe, nas escolas infantis, situações de convivência que favoreçam sua autonomia enquanto ser capaz e ativo, com uma história própria;

II - construir uma proposta pedagógica que contribua para a estruturação sadia da personalidade da criança e que responda às necessidades de suas aprendizagens nas áreas social, cognitiva e afetiva;

PUBLICAÇÃO			REPUBLICAÇÃO			PROCESSO	U	U	RUBRICA
FONTE	DATA	PAG	FONTE	DATA	PAG				
DOE	23-12-91	27				11755.917x			



S G M

Proc. 021455.917

Fl. 60

Quarta NCA

.....

III - providenciar, em cooperação financeira e técnica com a União e o Estado, o provimento de instalações físicas, equipamentos, material didático, alimentação e pessoal;

IV - prestar orientação técnico-pedagógica às unidades de educação infantil componentes do Programa;

V - fomentar a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da área;

VI - garantir a participação da população organizada na gestão das escolas municipais infantis, através de conselhos escolares.

Art. 5º - O Programa Municipal de Educação Infantil é integrado:

I - pelas Creches e Centros Infantis Municipais, ora sob responsabilidade administrativa da SMSSS;

II - pelo Centro de Cuidados Diurnos Judith Meneghetti, ora administrado pela FESC;

III - pelas Unidades do Projeto Casa da Criança;

IV - por novas unidades a serem incorporadas ou construídas, que atendam às finalidades do Programa;

V - pelos órgãos técnico-administrativos da SMED responsáveis pela coordenação, orientação e supervisão das unidades de educação infantil.

Art. 6º - As unidades de educação componentes do PMEI passam a denominar-se Escolas Municipais Infantis.

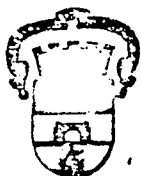
Art. 7º - A assistência à saúde das crianças matriculadas nas escolas infantis é, por competência, atribuição da SMSSS através de seu Programa de Assistência Integral à Saúde da Criança.

Art. 8º - Os órgãos componentes do PMEI ora criados passam a integrar a estrutura da SMED, estabelecida pela Lei nº 6099, de 03-02-88, conforme Anexo I desta Lei.

Art. 9º - Ficam extintas as seguintes Funções Gratificadas do Serviço Social, da SMSSS, criadas pelo artigo 16, constantes do Quadro de CCs e FGs da letra "c", do Anexo I da Lei nº 6309, de 28-12-88, lotadas pelo Decreto nº 9839, de 24-10-90:

QTD	DENOMINAÇÃO	CÓDIGO
01	Chefe de Equipe	1.1.1.5.
06	Responsável por Centro Infantil	1.1.1.3
03	Responsável por Creche	1.1.1.3

.....



S G M
Proc. 031755-917
Fl. 61
Subst. RR
3

.....

Art. 10 - São criados os seguintes Cargos em Comissão e Funções Gratificadas na Administração Centralizada, que passam a integrar o Quadro de CCs e FGs constantes na letra "c", do Anexo I, criados pelo artigo 16, da Lei nº 6309, de 28-12-88:

QTD	DENOMINAÇÃO	CÓDIGO
01	Dirêtor de Divisão	1.1.2.7
03	Assessor Especialista	2.1.2.6
03	Assist. Téc. em Educação Infantil	2.1.2.5
02	Chefe de Núcleo	1.1.1.3

Art. 11 - São criados os seguintes Cargos em Comissão e Funções Gratificadas, na Secretaria Municipal de Educação, que passam a integrar o Quadro de CCs e FGs específicos do Magistério, criados pelo artigo 9º, constantes do Anexo II da Lei nº 6151, de 13-07-88:

QTD	DENOMINAÇÃO	CÓDIGO
43	Dirêtor de Escola Infantil	1.1.1.6
43	Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
01	Assistente de Direção	2.1.2.5
03	Assist. Técnico em Educação Infantil	2.1.2.5

Art. 12 - Cada unidade escolar do PMEI terá o quadro funcional especificado no Anexo II desta Lei.


Art. 13 - Os Diretores e Vice-Diretores das Escolas Infantis serão eleitos de acordo com a legislação vigente que estabelece as eleições para a rede municipal de ensino.

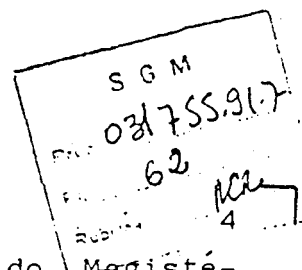
Art. 14 - O Executivo somente poderá designar Diretor e Vice-Diretor para Escola Infantil em condições de funcionamento, observado o disposto nesta Lei relativamente a eleições para aquelas funções.

Art. 15 - Os atuais servidores em exercício nas Creches e Centro Infantis da SMSSS que recebem a gratificação de 25% do salário básico, conforme art. 72 da Lei nº 6309/88, relatados nesta data para as Escolas Infantis da SMED, terão a referida vantagem, a qual não será extensiva a quaisquer outros servidores.

Art. 16 - Os bens patrimoniais da FESC, referentes ao Centro de Cuidados Diurnos Judith Meneghetti, passam a integrar o patrimônio da Administração Centralizada.

.....





.....

Art. 17 - É extensiva aos membros do Magistério Público Municipal, em exercício nas Escolas Infantis, as gratificações previstas pela Lei nº 6151, de 13-07-88.

Parágrafo único - Aos professores das Escolas Infantis é assegurado o mesmo direito de atualização e aperfeiçoamento que assiste aos demais professores da rede municipal de ensino.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 18 - Os Conselhos Escolares, de que trata o inciso VI, do art. 4º desta Lei, serão objeto de regulamentação através de lei específica.

§ 1º - O Executivo Municipal terá o prazo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data da publicação desta Lei, para encaminhar à Câmara Municipal projeto de lei regulamentando os Conselhos Escolares.

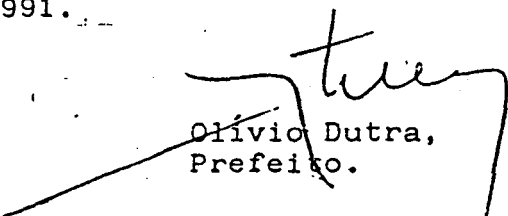
§ 2º - Fica instituída, desde já, a competência do órgão a que se refere o "caput" deste artigo para o estabelecimento do calendário anual de atividades das Escolas Infantis Municipais.

Art. 19 - As despesas decorrentes da presente Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 20 - Ficam fazendo parte desta Lei os quadros Anexos I e II relativos, respectivamente, à estrutura organizacional do PMEI e à composição funcional das unidades escolares de educação infantil.

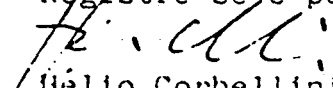
Art. 21 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 6023, de 18-12-87, respeitadas os efeitos jurídicos dos atos com base nela praticados.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 20 de dezembro de 1991.


Olívio Dutra,
Prefeito.

Jorge Santos Buchabqui,
Secretário Municipal de Administração.

Registre-se e publique-se.


Hélio Corbellini,
Secretário do Governo Municipal.



S G M
Proc. 021755.914
Fl. 63
Rubrica Ki

ANEXO I

ESTRUTURA DO PMEI

Secretaria

...

...

Supervisão de Educação

...

...

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CC	1.1.2.7
Assistente de Direção (1)	2.1.2.5
Assessoria Técnico-Pedagógica	
Assessor Especialista (3) - CC	2.1.2.6
Assistente Técnico	2.1.1.6
Núcleo de Apoio Administrativo	1.1.1.3
Núcleo de Manutenção	1.1.1.3
Equipe de Coordenação Didática	
Assistente Técnico em Educação Infantil (3) - CC (Áreas de alfabetização, matemática, ciências naturais e sociais, linguagem expressivas)	2.1.2.5
Equipe de Coordenação Pedagógica	
Assistente Técnico em Educação Infantil (3) - CC (Áreas de Educação Sexual, Ed. Ética e Interação Social)	2.1.2.5
Escola Municipal Infantil Jardim Bento Gonçalves	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil do Jardim Salomoni	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Nova	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Max Geiss	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila da Páscoa	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Floresta	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5

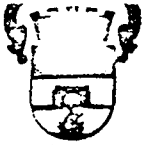
.....



.....

Escola Municipal Infantil Vale Verde	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil do Parque dos Maias II	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila São José	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Monte Cristo	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila MAPA	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil dos Municipários Tio Barnabé	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila N. Restinga - I Unidade	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila N. Restinga - II Unidade	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila N. Restinga - III Unidade	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Tronco	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil do Passo das Pedras	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil do Bairro Cavalhada	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Nova São Carlos	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5

.....



.....

Escola Municipal Infantil Unidos da Paineira	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Elizabeth	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil do Jardim Camaquã	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Santa Rosa	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila Valneri Antunes	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil do Conj.Resid.Protásio Alves	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila São José II	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
Escola Municipal Infantil da Vila MAPA II	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
(a definir)	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
(a definir)	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
(a definir)	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
(a definir)	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5
(a definir)	
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5

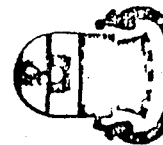
.....



Proc. 021.755.917
Fl. 66
Rubrica

(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	
(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	
(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	
(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	
(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	
(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	
(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	
(a definir)		
Diretor de Escola Infantil	1.1.1.6	
Vice-Diretor de Escola Infantil	1.1.1.5	

ANEXO II
QUADRO FUNCIONAL DAS ESCOLAS INFANTIS



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

ESPECIFICAÇÃO DO CARGO	FUNÇÃO	CÓDIGO
- Professor	Diretor de Escola Infantil	ED 1.03.M ₁ ...M ₅
- Professor	Vice-Diretor de Escola Inf.	ED 1.03.M ₁ ...M ₅
- Professor/Espec. em Educação	Coordenador Pedagógico	ED 1.01.M ₄
- 01 Professor para cada 15 crianças de até 04 anos	ED 1.03.M ₁ ...M ₅	ED 1.03.M ₁ ...M ₅
- 01 Professor para cada 20 crianças de 04 a 06 anos e 09 meses	-	ED 1.03.M ₁ ...M ₅
- Assistente Administrativo	-	AA- 1.04.06
- Técnico em Nutrição e Dietética	-	TP- 1.05.07
- Cozinheiro	-	OP- 1.20.04
- Auxiliar de Cozinha	-	AC- 1.08.02
- Auxiliar de Serviços Gerais	-	AC- 1.09.02
- Monitor	-	SA- 1.08.06

S G M
02/155.91
6/1
MBO

ANEXO B

**Parecer 543/95 : Responde consulta sobre a possibilidade de creche integrar a
educação pré-escolar**

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
RIO GRANDE DO SUL

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

Parecer nº 543/95

Processo CEE nº 92/27.00/95.8

Responde consulta sobre a possibilidade de creche integrar a educação pré-escolar.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre solicita a este Colegiado manifestação sobre "(...) a forma de encaminhar o processo referente à formalização do funcionamento das Escolas Municipais Infantis".

2 - A solicitação, acompanhada da Lei municipal nº ... 6.978, de 20 dezembro de 1991, foi encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre através do Of. nº 512/92, de 07 de julho de 1992.

Com vistas a obter mais elementos para um pronunciamento seguro, por sugestão da Comissão de Legislação e Normas, diversos questionamentos foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação através do Of. CEE/nº 380, de 10 de novembro de 1992.

As respostas às indagações do Conselho Estadual de Educação anexas ao Of. nº 401, de 27 de abril de 1994, acompanhado de cópia de legislação municipal sobre a matéria, contêm informações e dados gerais sobre Educação Infantil.

3 - Preliminarmente, é preciso tecer algumas considerações em torno da expressão "Educação Infantil".

Na Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ainda vigente, as referências à educação anterior ao ensino de 1º grau restringem-se ao que dispõe o art.19, § 2º: "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes." (grifo do relator).

É o que tradicionalmente se chama de "educação pré-escolar".

Fica desde logo claro que desse nível de "educação" estava excluído o atendimento em "creches" que se destinam especificamente a crianças de zero a dois anos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que dá bem maior ênfase ao atendimento em "creches", há quem entenda que elas e a educação pré-escolar (maternal e jardim de infância) deveriam constituir a "educação infantil" a qual, por sua vez, formaria a 1ª etapa da Educação Básica.

ANEXO C

**BOLETIM INFORMATIVO – Informações Educacionais/ SMED.
Ano 2, n. 6, 1999**

1999

ANO 2

Número 06

Boletim Informativo

INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS



ASSESSORIA DE PLANEJAMENTO

- Equipe de Pesquisa e Informações Educacionais
- Equipe de Planejamento Estratégico
- Equipe de Planejamento Financeiro
- Equipe de Engenharia

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



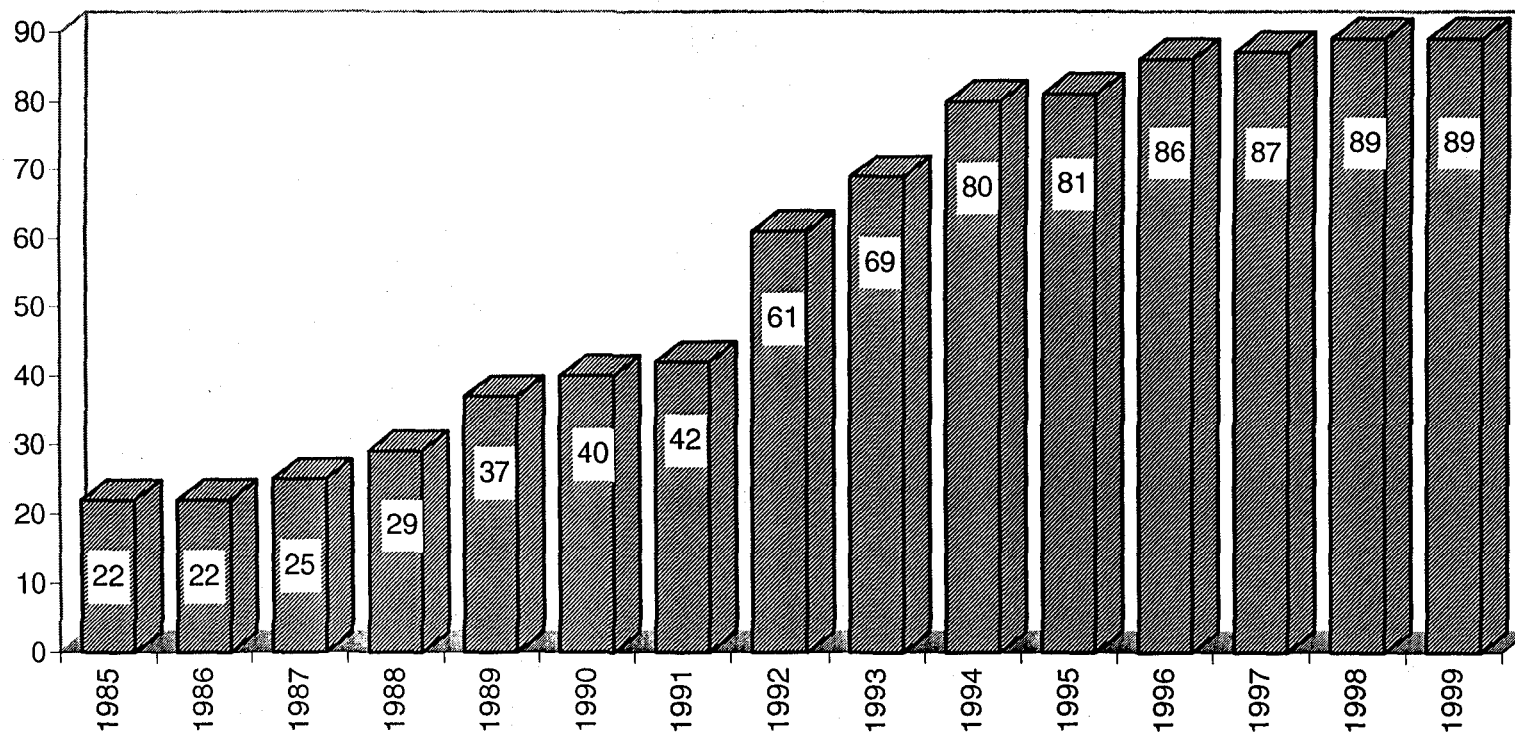
TABELA 1 - Demonstrativo do Número de *Estabelecimentos* da Rede Municipal de Ensino (SMED) - PORTO ALEGRE - 1988/1999

Modalidade de Ensino		1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
EDUCAÇÃO INFANTIL	Jardins de Praça	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Escolas Infantis					18	21	30	30	31	31	33	33
ENSINO FUNDAMENTAL	Escolas de Ensino Regular	19	27	28	28	29	34	36	37	41	42	42	42
	Escolas de Ensino Fundamental e Médio*												1
	Escola de Ed. Especial	1	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Educação de Jovens e Adultos (CMET)			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ENSINO MÉDIO	Escolas de Ensino Médio	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
TOTAL real		29	37	40	42	61	69	80	81	86	87	89	89
Creches Comunitárias Conveniadas SMED/PMPA						40	60	70	80	90	100	110	

* Unificação em 1999 das Escolas: EM de 1º Grau Dep. Liberato Vieira Salzano e Colégio Liberato Vieira Salzano (2º grau)

Fonte: Equipe de Pesquisas e Informações Educacionais SMED/PMPA - 1999

**Gráfico 1 - Nº DE ESTABELECIMENTOS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE - MARÇO - 1985/1999**



TAXA DE CRESCIMENTO NO PERIODO DE 1985-1999

305%

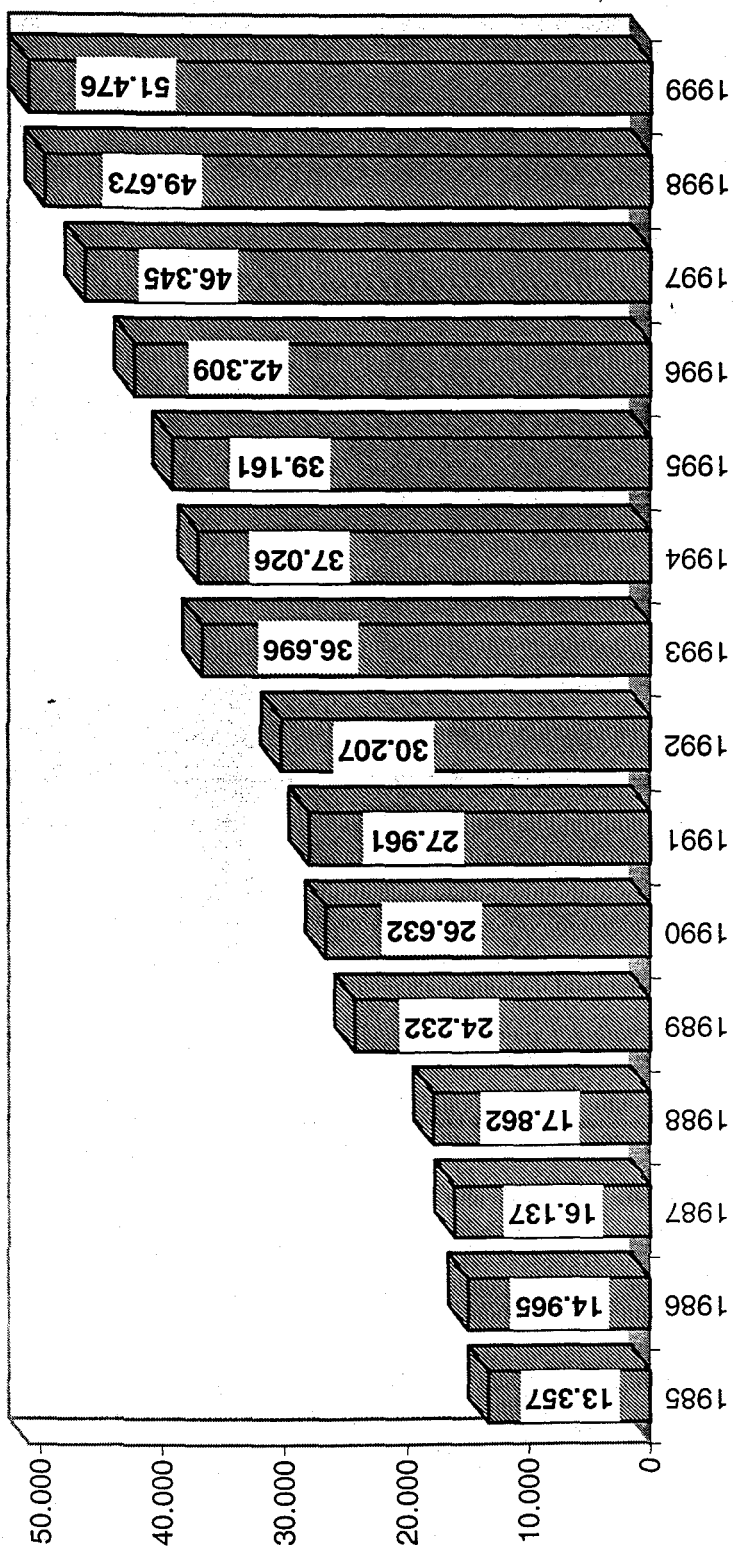
TABELA 2 - Demonstrativo da Matrícula Inicial de Ensino da Rede Municipal de Ensino - PORTO ALEGRE - 1985/1999

Modalidade de Ensino		1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
EDUCAÇÃO INFANTIL	Jardins de Escola	787	785	842	1208	2202	1983	1954	1994	2164	1897	2099	1926	1849	1194	451
	Jardins de Praça	461	488	479	469	457	465	461	454	442	434	445	456	497	520	573
	Educação Especial															28
INFANTIL	Escolas								179	322	413	566	544	583	623	640
	Infantis								1.350	1.906	2.234	2.943	3.029	2.923	3.221	3.295
	Subtotal 1	1.248	1.273	1.321	1.677	2.659	2.448	2.415	3.977	4.834	4.978	6.053	5.955	5.852	5.558	4.987
ENSINO FUNDAMENTAL	Escolas de Ensino Regular	10.320	11.865	13.098	14.652	19.996	21.892	23.112	23.534	27.784	27.995	29.004	31.623	35.076	37.817	40.454
	Educação de Jovens e Adultos (SEJA)						700	940	1.080	2.340	2.409	2.430	2.959	3.577	4.414	4.105
	Educação Especial	172	248	233	186	218	248	164	241	326	283	308	324	335	343	346
	Subtotal 2	10.492	12.113	13.331	14.838	20.214	22.840	24.216	24.855	30.450	30.687	31.742	34.906	38.988	42.574	44.905
ENSINO MÉDIO	Escolas de Ensino Médio	1.617	1.579	1.485	1.347	1.359	1.344	1.330	1.375	1.412	1.361	1.366	1.448	1.505	1.541	1.584
TOTAL GERAL da RME		13.357	14.965	16.137	17.862	24.232	26.632	27.961	30.207	36.696	37.026	39.161	42.309	46.345	49.673	51.476
Creches Comunitárias Conveniadas SMED/PMPA									2.000	3.186	4.113	5.125	5.865	6.521	7.156	
Movimento de Alfabetização (MOVA) *													2.340	2.780	2.120	
Bolsas de estudos											1.187	1.383	1.432	1.432	1.432	
TOTAL GERAL DE ATENDIMENTO DA SMED		13.357	14.965	16.137	17.862	24.232	26.632	27.961	30.207	38.696	40.212	44.461	48.817	55.982	60.406	62.184

Fonte: Equipe de Pesquisa e Informações Educacionais SMED/PMPA - 1998

OBS.: * Informação em agosto/99.

**Gráfico 2 - MATRÍCULA INICIAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE - MARÇO - 1985/1999**

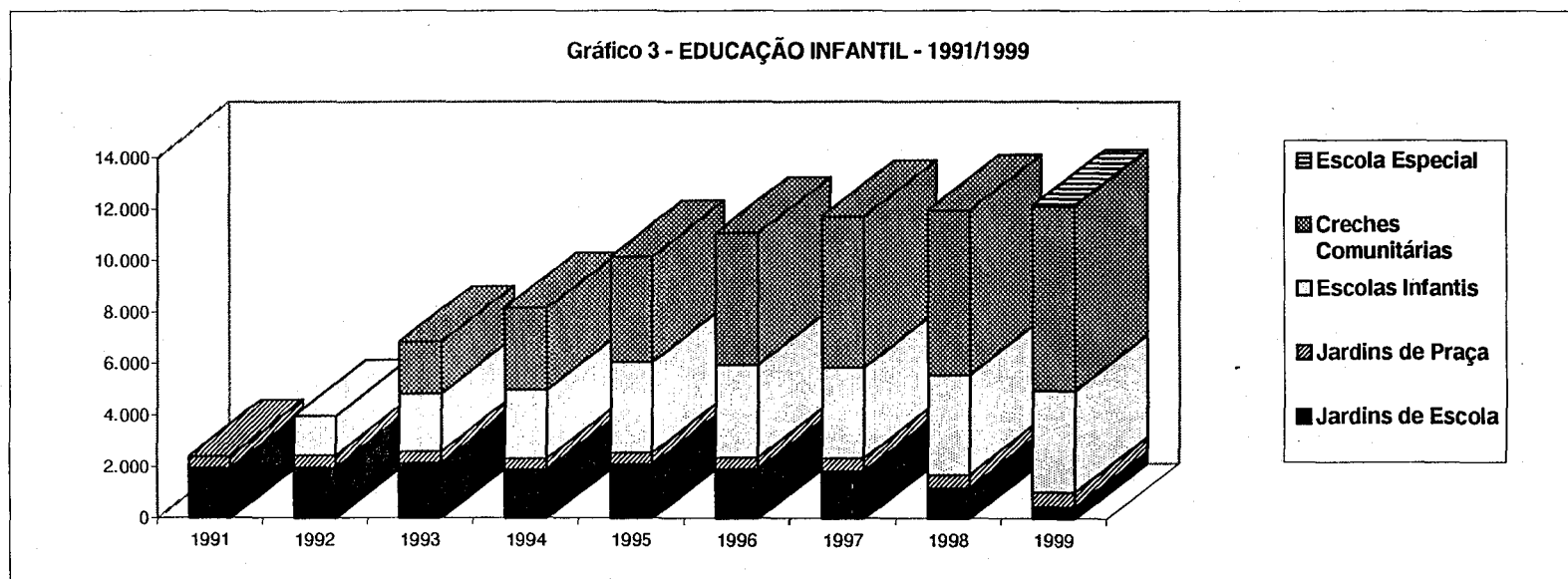


TAXA DE CRESCIMENTO NO PERÍODO DE 1985-1998 285%

TABELA 3 - OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (JARDINS DE PRAÇA, JARDINS DE ESCOLA, ESCOLAS INFANTIS E CRECHES COMUNITÁRIAS) - 1991/1998

Modalidade de Ensino		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
EDUCAÇÃO INFANTIL	Jardins de Escola	1.954	1.994	2.164	1.897	2.099	1.926	1.849	1.194	451
	Jardins de Praça	461	454	442	434	445	456	497	520	573
	Escolas Infantis		1.529	2.228	2.647	3.509	3.573	3.506	3.844	3.935
	Escola Especial									28
	Creches Comunitárias			2.000	3.186	4.113	5.125	5.865	6.393	7.156
Total		2.415	3.977	6.834	8.164	10.166	11.080	11.717	11.951	12.143

Gráfico 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL - 1991/1999



**QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO, ETAPAS E SÉRIES
REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - 1999**

	ESCOLAS	POR CICLOS DE FORMAÇÃO		POR SÉRIES	POR TOTALIDADE
		ENSINO FUNDAMENTAL	ANO DE IMPLANTAÇÃO	COMPLETA	EM CURSO
1	AFONSO GUERREIRO LIMA	1998			
2	SEM. ALBERTO PASQUALINI				
3	AMÉRICA	1998			
4	ARAMY SILVA	1997			
5	DECIO MARTINS COSTA				
6	DOLORES ALCARAZ CALDAS	1999			
7	PROF. GILBERTO JORGE	1998			
8	GRANDE ORIENTE RGS	1997			
9	GOV. ILDO MENEGHETTI	1999			
10	JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	1998			
11	PRES. JOÃO B. M. GOULART	1999			
12	PROF. JUDITH M. DE ARAUJO	1998	Parcial		
13	PROF. LARRY RIBEIRO ALVES				
14	LEOCÁDIA F. PRESTES	1998			
15	LIBERATO SALZANO V. CUNHA	1999	Parcial		
16	VER. MARTIM ARANHA	1999			
17	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	1997			
18	PEPITA DE LEÃO	1999	Parcial		
19	PRESIDENTE VARGAS	1998			
20	HEITOR VILLA LOBOS	1999	Parcial		
21	VER. JOAO SATTE	1999			
22	PROF. ANA IRIS DO AMARAL	1997			
23	JOSÉ MARIANO BECK	1998			
24	VER. PESSOA DE BRUM	1999			
25	GABRIEL OBINO	1998			
26	VER. ANTONIO GIUDICE				
27	LAURO RODRIGUES	1997			
28	LIDOVINO FANTON	1998			
29	DEP. MARCIRIO G. LOUREIRO	1998	Parcial		
30	VICTOR ISSLER	1999			
31	JEAN PIAGET				
32	PROF. ANISIO TEIXEIRA	1998			
33	SÃO PEDRO	1999	Parcial		
34	SAINTHILAIRE	1998			
35	WENCESLAU	1997			
36	CAMPOS DO CRISTAL	1997			
37	MIGRANTES	1996			
38	VILA MONTE CRISTO	1995			
39	MORRO DA CRUZ	1996			
40	NEUSA GOULART BRIZOLA	1996			
41	PORTO ALEGRE				
42	CHICO MENDES	1997			
43	RESTINGA VELHA	1999			
44	LYGIA MORRONE AVERBHCK	1997			
45	PRO. LUCENA BORGES	1997			
46	PROF. ELYSEU PAGLIOLI	1997			
47	TRISTÃO SUCUPIRA VIANA	1997			
TOTAL			40	6	1

Legenda :

 Organização do Ensino

**QUADRO 2 - IDENTIFICAÇÃO DO ATENDIMENTO DOS PROJETOS POR ESCOLA
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

AGOSTO 1999

ESCOLAS	JARDIM DE ESCOLA		ENSINO NOTURNO			SIR	RAIAR	
	JARDIM A	JARDIM B	REGULAR	SEJA				
				TOTALIDADES INICIAIS	TOTALIDADES FINAIS			
1	AFONSO GUERREIRO LIMA							
2	SEN. ALBERTO PASQUALINI							
3	AMÉRICA							
4	ARAMY SILVA							
5	DECIO MARTINS COSTA							
6	DOLORES ALCARAZ CALDAS							
7	PROF. GILBERTO JORGE							
8	GRANDE ORIENTE RGS							
9	GOV. ILDO MENEGETTI							
10	JOSÉ LOUREIRO DA SILVA							
11	PRES. JOÃO B. M. GOULART							
12	PROF. JUDITH M. DE ARAUJO							
13	PROF. LARRY RIBEIRO ALVES							
14	LEOCÁDIA F. PRESTES							
15	LIBERATO SALZANO V. CUNHA							
16	VER. MARTIM ARANHA							
17	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA							
18	PEPITA DE LEÃO							
19	PRESIDENTE VARGAS							
20	HEITOR VILLA LOBOS							
21	VER. JOAO SATTE							
22	PROF. ANA IRIS DO AMARAL							
23	JOSÉ MARIANO BECK							
24	VER. PESSOA DE BRUM							
25	GABRIEL OBINO							
26	VER. ANTONIO GIUDICE							
27	LAURO RODRIGUES							
28	LIDOVINO FANTON							
29	DEP. MARCIRO G. LOUREIRO							
30	VICTOR ISSLER							
31	JEAN PIAGET							
32	PROF. ANISIO TEIXEIRA							
33	SÃO PEDRO							
34	SAINTHILAIRE							
35	WENCESLAU							
36	CAMPOS DO CRISTAL							
37	MIGRANTES							
38	VILA MONTE CRISTO							
39	MORRO DA CRUZ							
40	NEUSA GOULART BRIZOLA							
41	PORTO ALEGRE							
42	CHICO MENDES							
43	RESTINGA VELHA							
44	LYGIA MORRONE AVERBUCK							
45	PROFª LUCENA BORGES							
46	PROF. ELYSEU PAGLIOLI							
47	TRISTÃO SUCUPIRA VIANA							
SUB-TOTAL DE ESCOLAS FUNDAMENTAIS		11	2	3	25	13	9	23
1	EMÍLIO MEYER							
SUB-TOTAL DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO		0	0	0	0	0	0	1
TOTAL GERAL		11	2	3	25	13	9	24

SIR - Sala de Integração e Recursos

RAIAR - Ambientes Informatizados

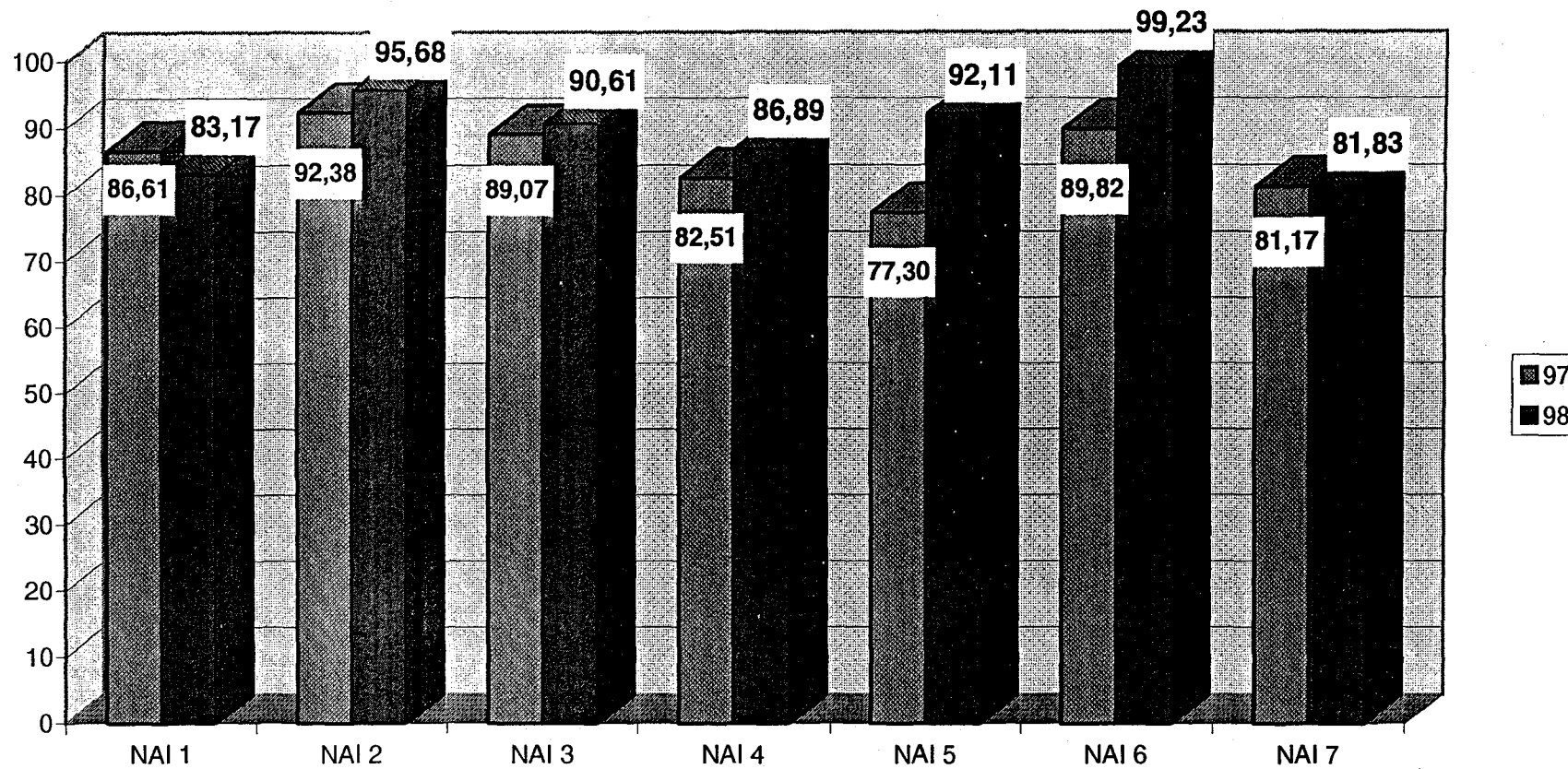
SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos

Legenda:  Oferta de Atendimento

**QUADRO 3 - PERCENTUAL APROVAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 1993/1998**

ESCOLAS	NAI	1993	1994	1995	1996	1997	1998		
							Matrícula Final	Aprovados	%
DÉCIO MARTINS COSTA	1	63,34	61,49	81,02	75,61	85,57	1314	1042	79,30
DEP. JOÃO ANTÔNIO SATTE	1	77,73	73,62	77,76	80,76	87,96	1126	1001	88,90
DR. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	1	76,49	77,71	86,70	81,09	90,99	1340	1108	82,69
GOV. ILDO MENEGHETTI *	1	57,88	65,44	70,91	75,62	79,30	1404	1147	81,70
JEAN PIAGET	1	83,68	73,06	73,68	94,33	92,80	786	663	84,35
PRES. JOÃO GOULART	1	64,71	65,27	77,36	80,11	84,94	793	627	79,07
VER. ANTÔNIO GIÚDICE	1	86,10	77,14	80,13	83,33	87,11	855	748	87,49
TOTAL N A I 1							7618	6336	83,17
GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	2	71,95	74,83	72,76	78,84	97,32	1435	1435	100,00
LAURO RODRIGUES	2	72,53	64,62	84,31	76,03	90,63	822	773	94,04
MIGRANTES	2	-	-	-	100,00	100,00	200	200	100,00
PEPITA DE LEÃO	2	67,40	70,10	62,82	76,13	81,97	787	660	83,86
PRESIDENTE VARGAS	2	68,05	70,33	78,03	82,33	88,27	1022	977	95,60
WENCESLAU FONTOURA	2	-	25,17	49,57	100,00	100,00	851	851	100,00
TOTAL N A I 2							5117	4896	95,68
CHICO MENDES	3	-	-	-	-	100,00	344	344	100,00
DEP. VICTOR ISSLER	3	73,36	82,62	82,10	85,96	82,56	1111	888	79,93
JOSÉ MARIANO BECK	3	65,15	74,92	69,29	70,44	84,94	1000	993	99,30
NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	3	76,84	69,40	62,79	77,15	89,45	896	745	83,15
PORTO ALEGRE	3	-	-	-	100,00	100,00	245	245	100,00
PROFª. ANA IRIS DO AMARAL	3	81,13	73,67	79,95	94,59	99,19	460	460	100,00
TOTAL N A I 3							4056	3675	90,61
AFONSO GUERREIRO LIMA	4	68,43	67,47	77,08	74,57	78,58	1174	1025	87,31
AMÉRICA	4	59,62	65,85	77,25	76,48	75,45	717	717	100,00
DEP. MARCÍRIO GOULART LOUREIRO	4	72,69	70,95	68,96	78,14	77,71	712	651	91,43
HEITOR VILLA LOBOS	4	67,88	71,27	68,06	79,16	82,51	1176	907	77,13
MORRO DA CRUZ	4	-	-	-	100,00	100,00	674	633	93,92
PROFª. JUDITH MACEDO DE ARAÚJO *	4	74,89	77,36	81,06	78,83	77,95	486	435	89,51
SAINTHILAIRE	4	83,88	67,69	82,87	83,46	82,68	1110	905	81,53
SÃO PEDRO	4	79,16	70,95	80,81	87,44	87,51	1175	1004	85,45
TOTAL N A I 4							7224	6277	86,89
CAMPOS DO CRISTAL	5	-	63,59	75,30	69,73	100,00	383	383	100,00
GABRIEL OBINO	5	72,04	68,44	71,75	85,14	74,97	879	879	100,00
JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	5	72,57	72,38	63,27	73,70	71,79	1258	1253	99,60
VER. MARTIM ARANHA	5	61,38	66,38	64,05	72,06	76,49	901	636	70,59
TOTAL N A I 5							3421	3151	92,11
ARAMY SILVA	6	73,29	69,92	76,98	76,30	94,10	895	895	100,00
LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES *	6	68,22	66,78	63,04	67,33	80,10	849	849	100,00
MONTE CRISTO	6	-	-	100,00	100,00	100,00	719	719	100,00
NEUSA BRIZOLA	6	-	-	-	100,00	100,00	344	344	100,00
PROF. ANÍSIO TEIXEIRA	6	82,70	74,76	70,15	88,44	87,54	918	887	96,62
PROF. GILBERTO JORGE G. DA SILVA	6	86,42	82,06	87,54	92,31	83,02	327	327	100,00
TOTAL N A I 6							4052	4021	99,23
DEP. LIDOVINO FANTON	7	63,85	61,92	70,85	73,68	78,00	1005	1005	100,00
DOLORES ALCARAZ CALDAS	7	72,17	74,35	73,09	78,16	85,21	1279	1127	88,12
PROF. LARRY JOSÉ RODRIGUES ALVES	7	81,19	70,27	67,64	76,43	81,86	870	678	77,93
SEN. ALBERTO PASQUALINI *	7	69,44	65,22	64,41	67,76	82,07	1389	1080	77,75
VER. CARLOS PESSOA DE BRUM	7	73,14	65,83	66,75	74,92	77,73	1368	947	69,23
TOTAL N A I 7							5911	4837	81,83
TOTAL GERAL		71,37	70,05	73,81	79,54	85,50	37399	33193	88,75

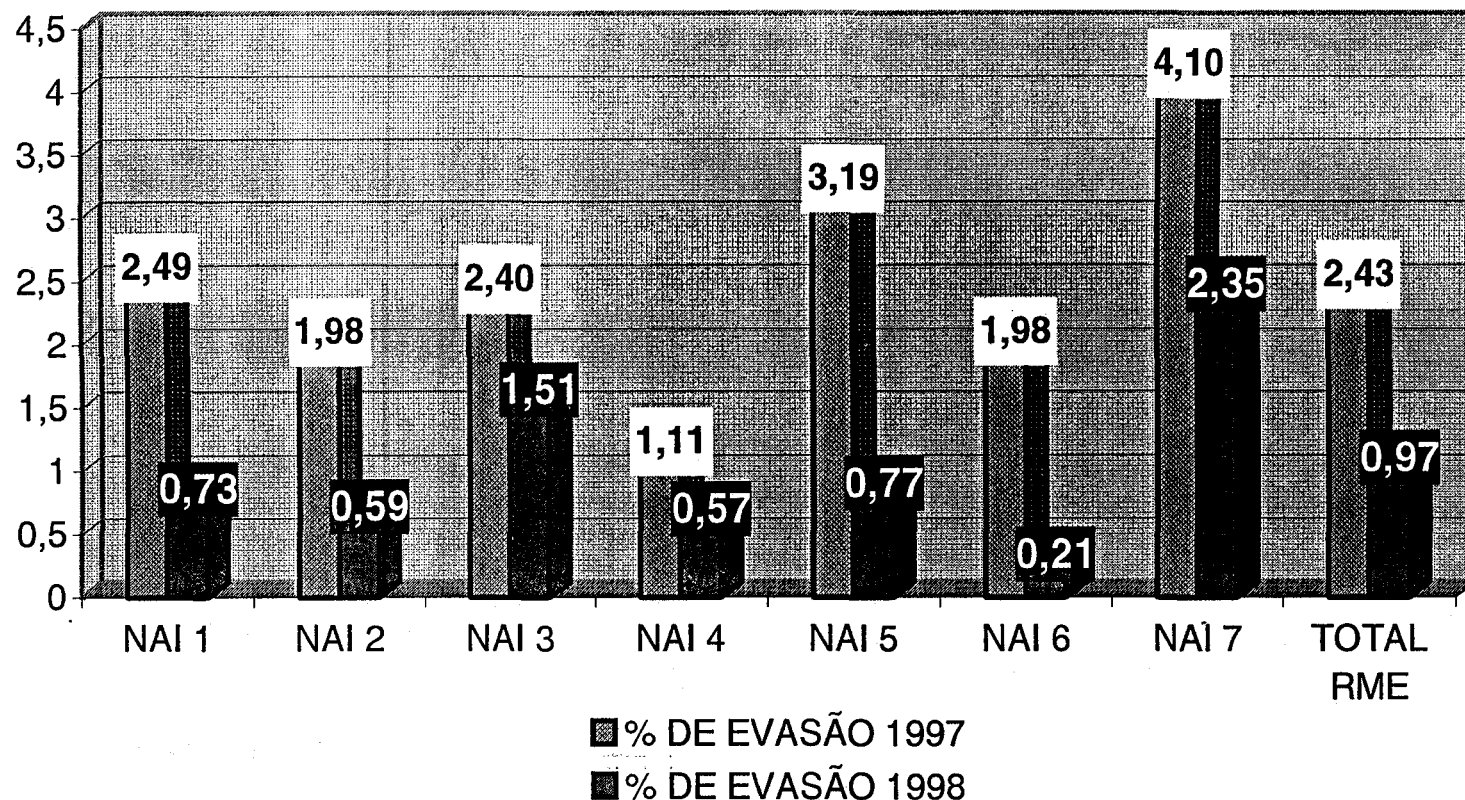
PERCENTUAL DE APROVAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO POR NAI 1997 E 1998



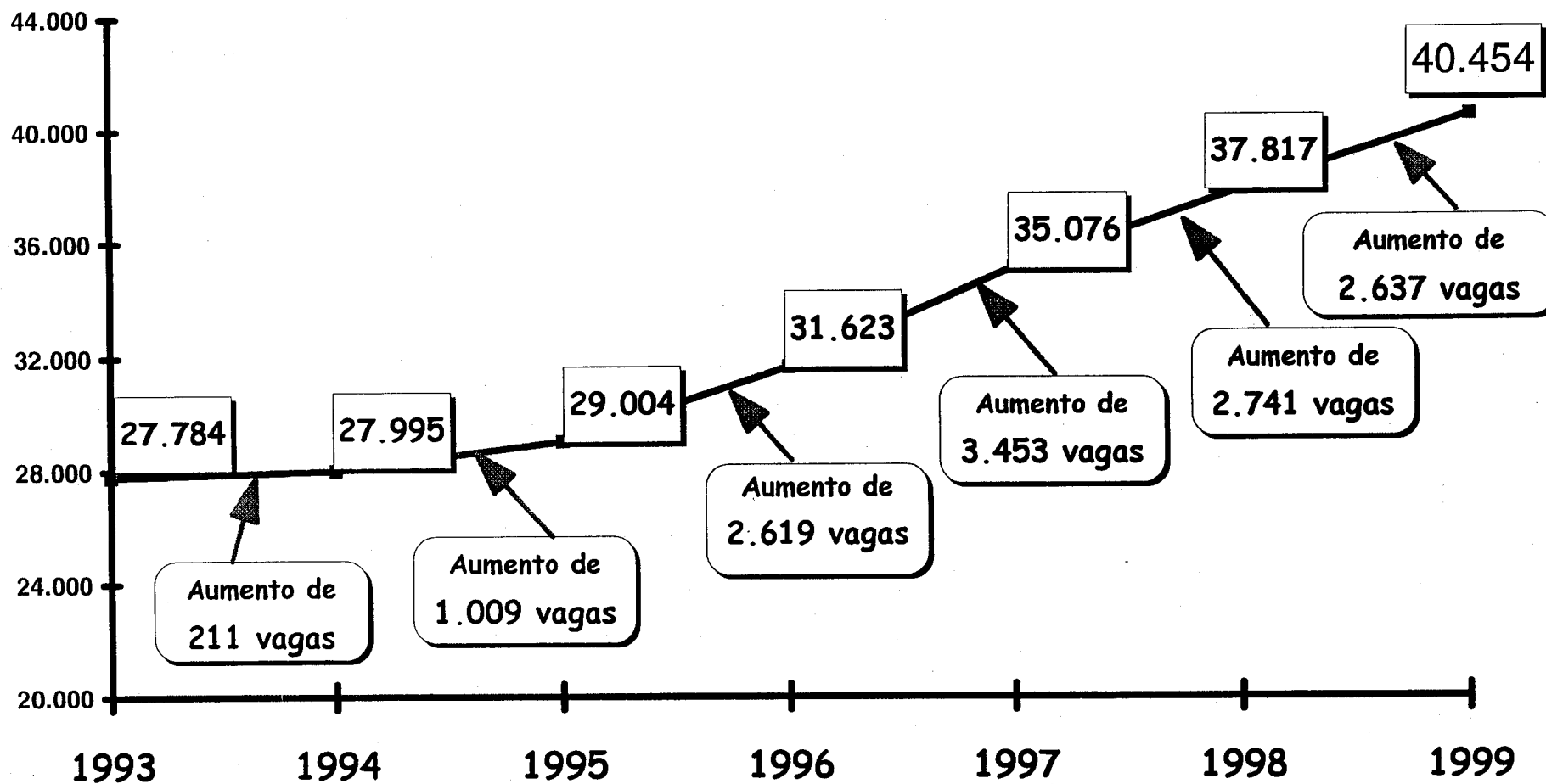
**QUADRO 4 - PERCENTUAL DE EVASÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 1997 e 1998**

ESCOLAS	NAI	1997	1998		
		%	Matricula Total	Evadidos	%
DÉCIO MARTINS COSTA	1	4,81	1428	0	0,00
DEP. JOÃO ANTÔNIO SATTE	1	1,63	1185	0	0,00
DR. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	1	0,22	1377	0	0,00
GOV. ILDO MENEGHETTI *	1	2,53	1514	56	3,70
JEAN PIAGET	1	0,92	863	1	0,12
PRES. JOÃO GOULART	1	6,82	917	2	0,22
VER. ANTÔNIO GIÚDICE	1	0,79	906	1	0,11
TOTAL NAI 1		2,49	8190	60	0,73
GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	2	1,09	1494	2	0,13
LAURO RODRIGUES	2	4,11	902	26	2,88
MIGRANTES	2	0,00	208	0	0,00
PEPITA DE LEÃO	2	3,29	825	4	0,48
PRESIDENTE VARGAS	2	0,43	1067	0	0,00
WENCESLAU FONTOURA	2	2,31	922	0	0,00
TOTAL NAI 2		1,98	5418	32	0,59
CHICO MENDES	3	2,21	388	11	2,84
DEP. VICTOR ISSLER	3	4,51	1202	16	1,33
JOSÉ MARIANO BECK	3	1,33	1076	22	2,04
NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	3	0,47	929	8	0,86
PORTO ALEGRE	3	0,40	245	0	0,00
PROFª. ANA IRIS DO AMARAL	3	3,99	539	9	1,67
TOTAL NAI 3		2,40	4379	66	1,51
AFONSO GUERREIRO LIMA	4	0,45	1276	25	1,96
AMÉRICA	4	0,15	732	2	0,27
DEP. MARCÍRIO GOULART LOUREIRO	4	5,14	741	5	0,67
HEITOR VILLA LOBOS	4	0,18	1220	0	0,00
MORRO DA CRUZ	4	0,19	692	4	0,58
PROFª. JUDITH MACEDO DE ARAÚJO *	4	1,27	505	2	0,40
SAINT-HILAIRE	4	0,00	1198	2	0,17
SÃO PEDRO	4	2,03	1244	3	0,24
TOTAL NAI 4		1,11	7608	43	0,57
CAMPOS DO CRISTAL	5	4,26	440	1	0,23
GABRIEL OBINO	5	2,82	920	3	0,33
JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	5	0,00	1312	24	1,83
VER. MARTIM ARANHA	5	7,17	969	0	0,00
TOTAL NAI 5		3,19	3641	28	0,77
ARAMY SILVA	6	0,83	943	0	0,00
LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES *	6	2,75	907	7	0,77
MONTE CRISTO	6	0,59	776	1	0,13
NEUSA BRIZOLA	6	1,69	377	1	0,27
PROF. ANÍSIO TEIXEIRA	6	1,49	972	0	0,00
PROF. GILBERTO JORGE G. DA SILVA	6	6,89	341	0	0,00
TOTAL NAI 6		1,98	4316	9	0,21
DEP. LIDOVINO FANTON	7	4,05	1049	0	0,00
DOLORES ALCARAZ CALDAS	7	0,61	1353	13	0,96
PROF. LARRY JOSÉ RODRIGUES ALVES	7	2,24	986	0	0,00
SEN. ALBERTO PASQUALINI *	7	9,92	1581	123	7,78
VER. CARLOS PESSOA DE BRUM	7	2,49	1447	15	1,04
TOTAL NAI 7		4,10	6416	151	2,35
TOTAL GERAL		2,43	39968	389	0,97

PERCENTUAL DE EVASÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO POR NAI 1997 e 1998

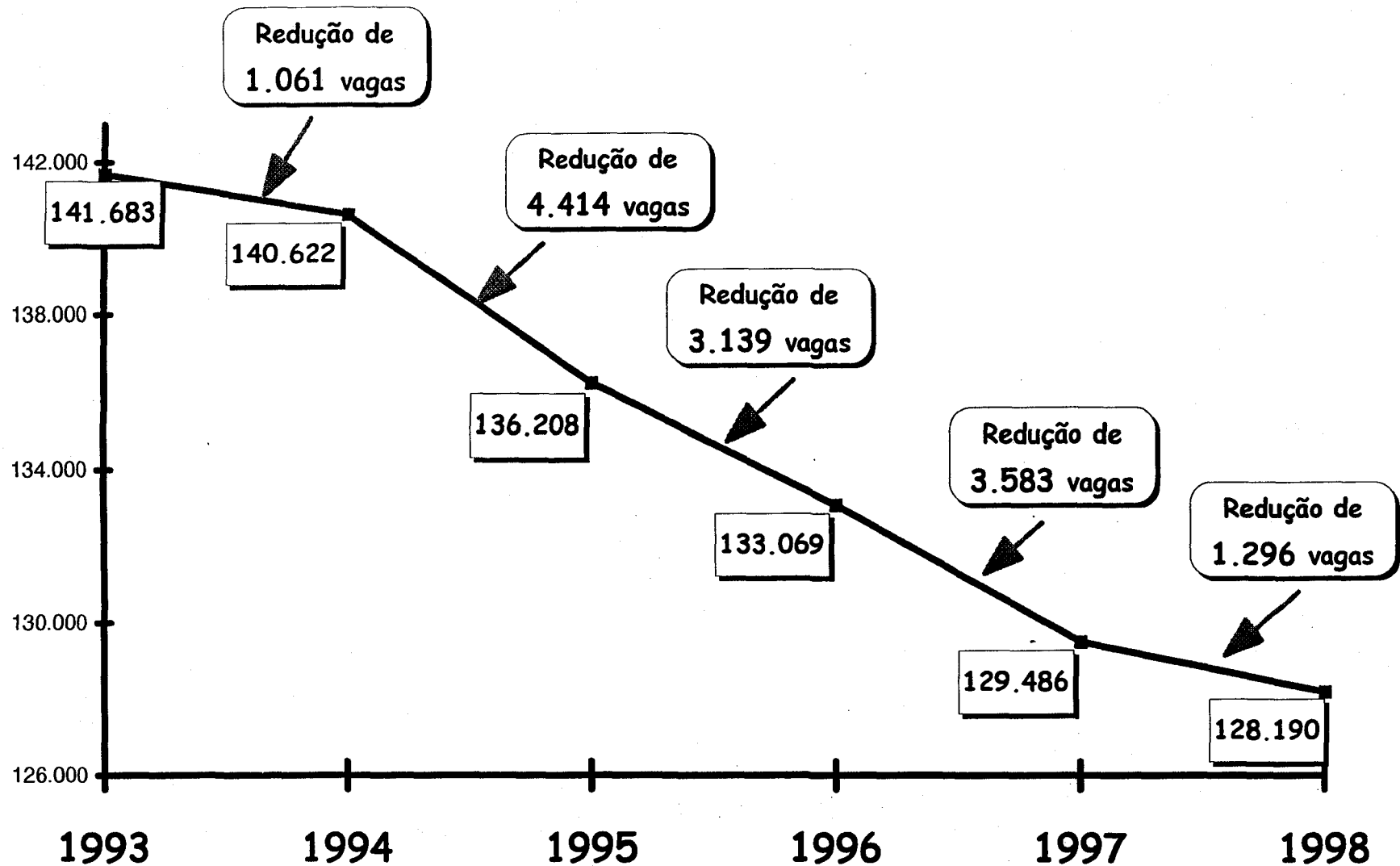


Matrícula Inicial do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre - 1993-1999



Obs. Aumento do nº de vagas no Ensino Fundamental - 1993 a 1999 : 12.670 vagas

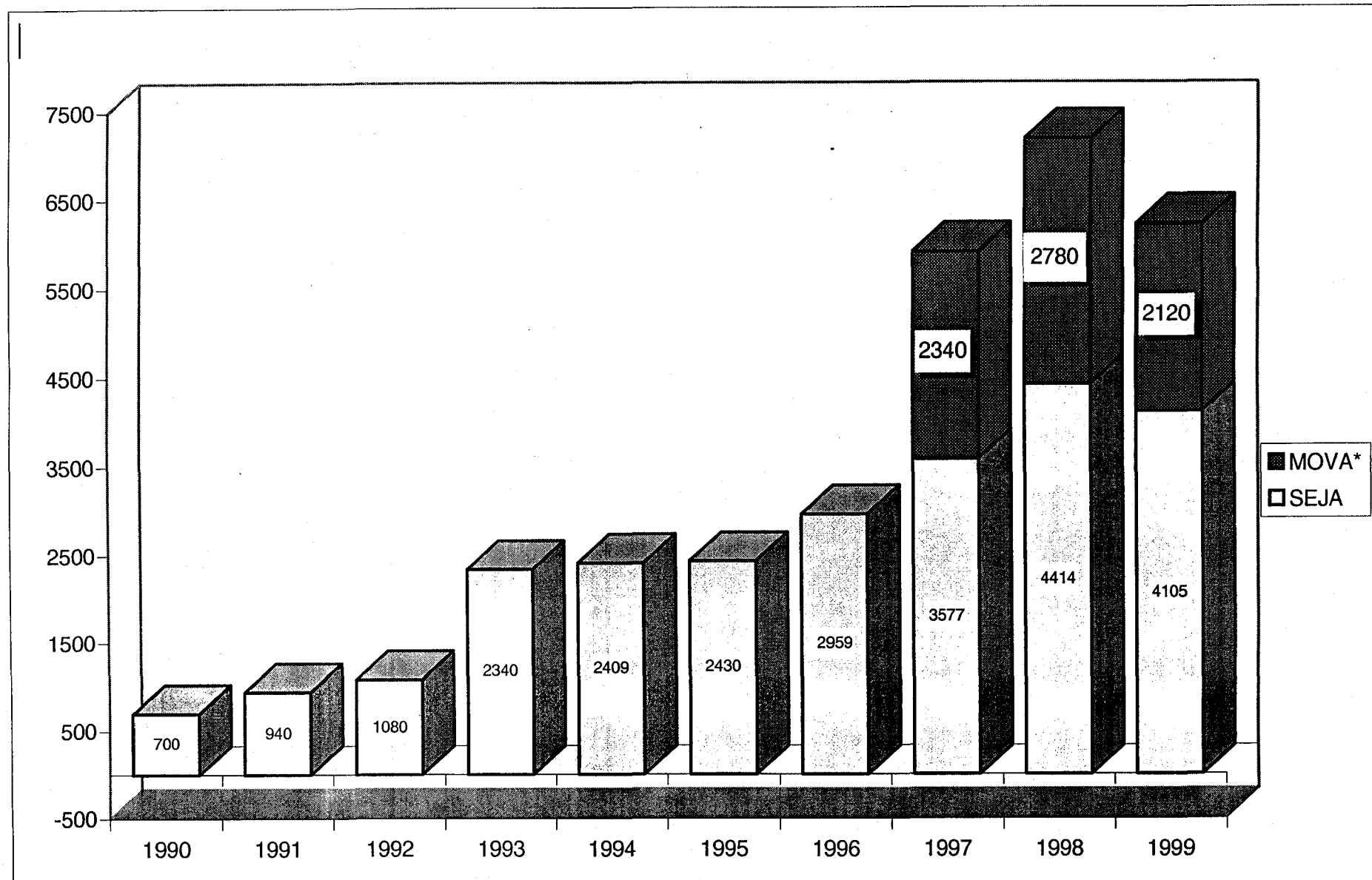
Matrícula Inicial do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Porto Alegre - 1993-1998



Obs: Redução do nº de vagas no Ensino Fundamental - 1993 a 1998 : 13.493 vagas

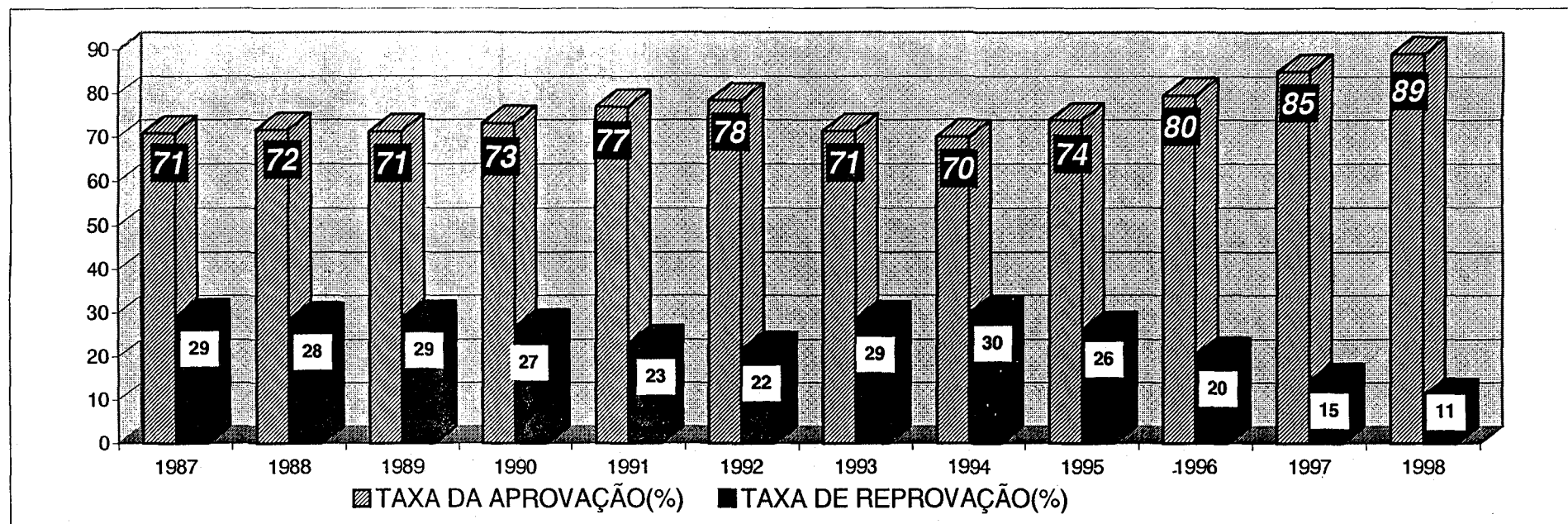
Fonte: Diário Oficial da União (8/10/1998) e SE/RS

Gráfico 5 - OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SEJA e MOVA) - 1990/1999

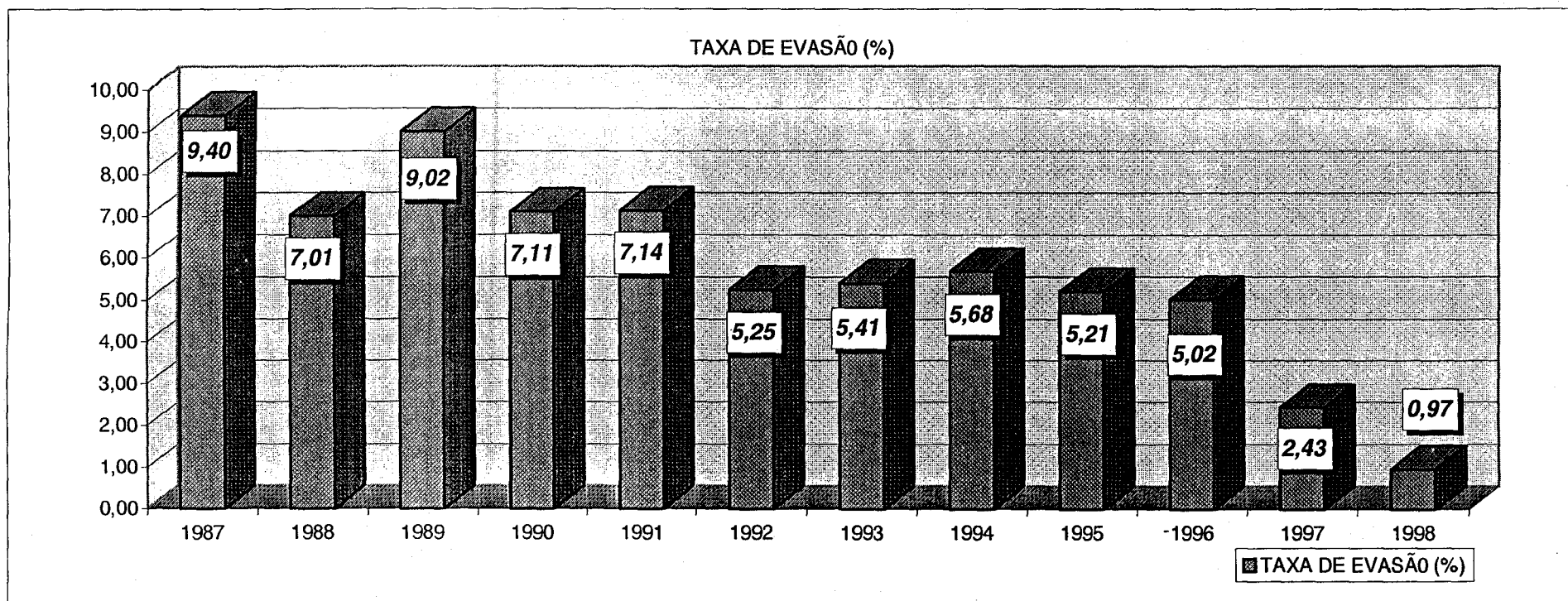


FONTE: Equipe de Pesquisas e Informações Educacionais.

PERCENTUAL DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO - ENSINO FUNDAMENTAL REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE / 1987-1998



PERCENTUAL DE EVASÃO - ENSINO FUNDAMENTAL REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE - RS / 1987-1998



Fonte: SE/RS (1987-1992) e SMED/PMPA (1993-1998)

MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÉRIE HISTÓRICA DE 1994 - 1999 por REDE DE ENSINO

ANO	1994		1995		1996		1997		1998		1999	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
REDES												
Federal	981	0,44%	932	0,42%	863	0,40%	899	0,42%	847	0,39%	821	0,38%
Estadual	140622	63,78%	136208	62,10%	133069	61,03%	129.486	59,91%	128190	59,41%	126349	57,80%
Municipal	27995	12,70%	28819	13,14%	31.623	14,50%	35.076	16,23%	37.817	17,53%	44902	20,54%
Particular	50878	23,08%	53388	24,34%	52482	24,07%	50669	23,44%	48927	22,67%	46537	21,29%
TOTAL	220476	100,00%	219347	100,00%	218037	100,00%	216130	100,00%	215781	100,00%	218609	100,00%

MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÉRIE HISTÓRICA DE 1994 - 1999 por REDE DE ENSINO

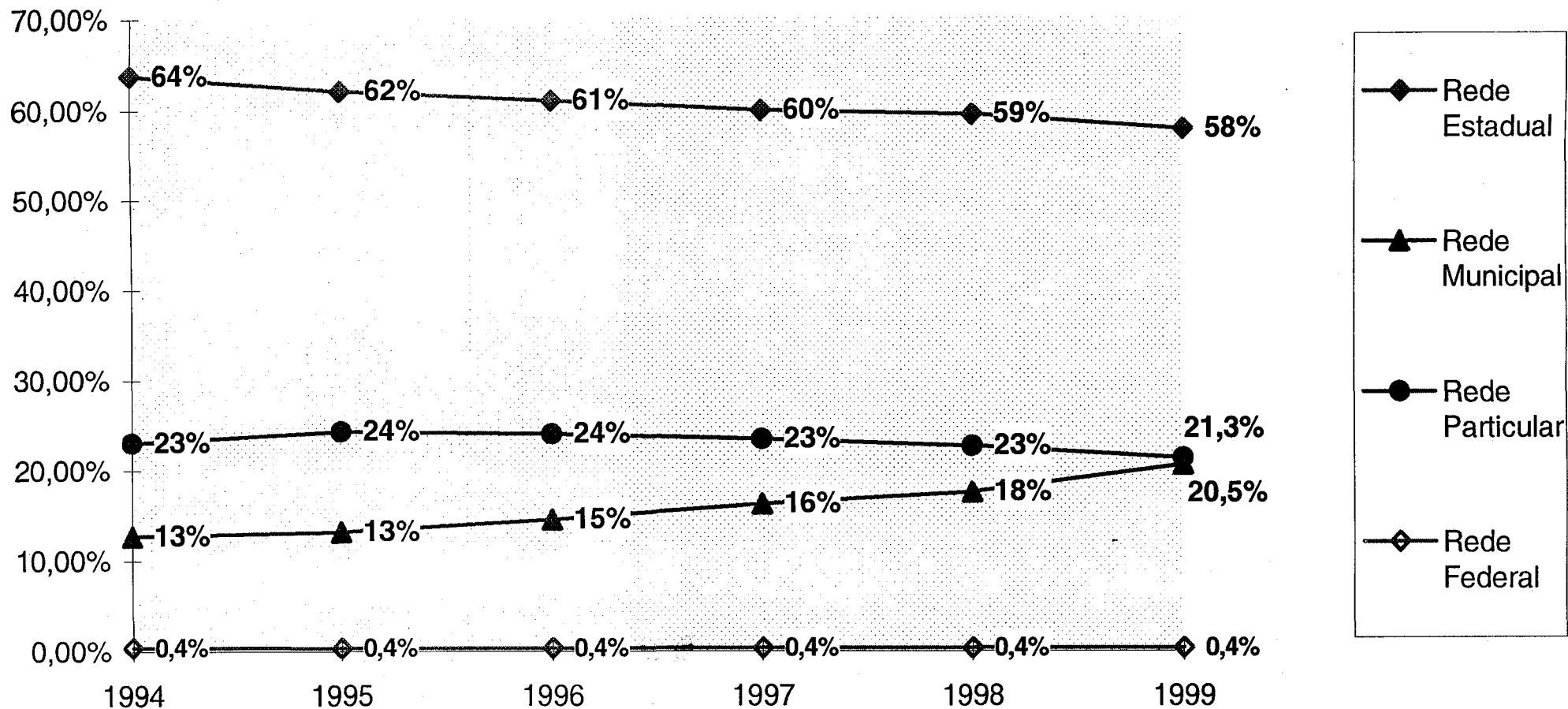


TABELA 4 - NÚMERO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE - 1985-99

Mês da coleta da informação	DEZEMBRO							MARÇO							SETEMBRO	
Ano	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	1999
PROFESSORES	1.222	1.341	1.597	1.673	1.991	2.194	2.472	2.718	2.912	2.891	2.949	3.091	3.316	3.414	3.466	3.527
ESPECIALISTAS	30	25	26	25	87	95	91	97	87	85	76	73	73	65	52	51
TOTAL	1.252	1.366	1.623	1.698	2.078	2.289	2.563	2.815	2.999	2.976	3.025	3.164	3.389	3.479	3.518	3.578

Fonte: ASSessoria DE PESSOAL DO MAGISTÉRIO/RECURSOS HUMANOS/CAE/SMED

GRÁFICO DO NÚMERO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (1985 - 1999)

QUADRO DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - 20 horas

VIGÊNCIA: 01-11-99

REAJUSTE:3,17%

(em R\$)

PADRÃO	BÁSICO R\$	3 ANOS TR 5% R\$	6 ANOS TR 10% R\$	9 ANOS TR 15% R\$	12 ANOS TR 20% R\$	15 ANOS TR 25% + 15% R\$	18 ANOS TR 30% + 15% R\$	21 ANOS TR 35% + 15% R\$	24 ANOS TR 40%+15% R\$	25 ANOS TR 40% + 25% R\$	27 ANOS TR 45%+25% R\$	30 ANOS TR 50% + 25% R\$
M1 A	429,00	450,45	471,90	493,35	514,80	600,60	622,05	643,50	664,95	707,85	729,30	750,75
M2 A	493,10	517,76	542,41	567,07	591,72	690,34	715,00	739,65	764,31	813,62	838,27	862,93
M3 A	578,10	607,01	635,91	664,82	693,72	809,34	838,25	867,15	896,06	953,87	982,77	1011,68
M4 A	663,90	697,10	730,29	763,49	796,68	929,46	962,66	995,85	1029,05	1095,44	1128,63	1161,83
M5 A	779,50	818,48	857,45	896,43	935,40	1091,30	1130,28	1169,25	1208,23	1286,18	1325,15	1364,13
M1 B	471,90	495,50	519,09	542,69	566,28	660,66	684,26	707,85	731,45	778,64	802,23	825,83
M2 B	542,50	569,63	596,75	623,88	651,00	759,50	786,63	813,75	840,88	895,13	922,25	949,38
M3 B	636,40	668,22	700,04	731,86	763,68	890,96	922,78	954,60	986,42	1050,06	1081,88	1113,70
M4 B	730,40	766,92	803,44	839,96	876,48	1022,56	1059,08	1095,60	1132,12	1205,16	1241,68	1278,20
M5 B	857,50	900,38	943,25	986,13	1029,00	1200,50	1243,38	1286,25	1329,13	1414,88	1457,75	1500,63
M1 C	519,20	545,16	571,12	597,08	623,04	726,88	752,84	778,80	804,76	856,68	882,64	908,60
M2 C	596,80	626,64	656,48	686,32	716,16	835,52	865,36	895,20	925,04	984,72	1014,56	1044,40
M3 C	700,04	735,04	770,04	805,05	840,05	980,06	1015,06	1050,06	1085,06	1155,07	1190,07	1225,07
M4 C	803,50	843,68	883,85	924,03	964,20	1124,90	1165,08	1205,25	1245,43	1325,78	1365,95	1406,13
M5 C	943,30	990,47	1037,63	1084,80	1131,96	1320,62	1367,79	1414,95	1462,12	1556,45	1603,61	1650,78
M1 D	571,20	599,76	628,32	656,88	685,44	799,68	828,24	856,80	885,36	942,48	971,04	999,60
M2 D	656,50	689,33	722,15	754,98	787,80	919,10	951,93	984,75	1017,58	1083,23	1116,05	1148,88
M3 D	770,10	808,61	847,11	885,62	924,12	1078,14	1116,65	1155,15	1193,66	1270,67	1309,17	1347,68
M4 D	883,90	928,10	972,29	1016,49	1060,68	1237,46	1281,66	1325,85	1370,05	1458,44	1502,63	1546,83
M5 D	1037,70	1089,59	1141,47	1193,36	1245,24	1452,78	1504,67	1556,55	1608,44	1712,21	1764,09	1815,98

Observações:

Padrão inicial atual: **R\$429,00** para 20 horas

Art. 39 - Os integrantes do Magistério Público farão jus as seguintes gratificações calculadas sobre o valor básico inicial da classe de cargos de Professor:

- a) 20%, pelo exercício em escola classificada como de difícil acesso;
- b) 50%, por atividades diretamente ligadas com o aluno em classe especial.

Padrão M1: Habilitação de Magistério de 2º grau;

Padrão M2: Habilitação de Magistério de 2º Grau, com complementação Pedagógica de mais um ano de estudos adicionais;

Padrão M3: Habilitação de Nível de Graduação representada por Licenciatura de Curta duração;

Padrão M4: Habilitação de Nível Superior e Nível de Graduação representada por Licenciatura Plena;

Padrão M5: Habilitação de Licenciatura Plena complementada por curso de especialização a Nível de Pós-Graduação, ou Mestrado ou Doutorado;

Padrão EM: Professor de Ensino Médio - Quadro em extinção.

PADRÃO	BÁSICO R\$	3 ANOS TR 5% R\$	6 ANOS TR 10% R\$	9 ANOS TR 15% R\$	12 ANOS TR 20% R\$	15 ANOS TR 25% + 15% R\$	18 ANOS TR 30% + 15% R\$	21 ANOS TR 35% + 15% R\$	24 ANOS TR 40%+15% R\$	25 ANOS TR 40% + 25% R\$	27 ANOS TR 45%+25% R\$	30 ANOS TR 50% + 25% R\$
EM A	584,60	613,83	643,06	672,29	701,52	818,44	847,67	876,90	906,13	964,59	993,82	1023,05
EM B	643,20	675,36	707,52	739,68	771,84	900,48	932,64	964,80	996,96	1061,28	1093,44	1125,60
EM C	707,60	742,98	778,36	813,74	849,12	990,64	1026,02	1061,40	1096,78	1167,54	1202,92	1238,30
EM D	778,40	817,32	856,24	895,16	934,08	1089,76	1128,68	1167,60	1206,52	1284,36	1323,28	1362,20

ANEXO D

**Possibilidades de habilitação : concurso para o Magistério Público Municipal de POA
Área: Educação Infantil**

290

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Concurso para o Magistério Público Municipal 1998:
Possibilidades de habilitação para Educação Infantil – com base na Resolução 161/82 – Conselho Estadual de Educação / RS

1. LP PEDAGOGIA – HAB. PRÉ-ESCOLAR.
2. LP PEDAGOGIA + EST. ADICIONAIS (725H) EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.
3. LP PEDAGOGIA + PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. PRÉ ESCOLAR. +60 H DE PRÁTICA.
4. LP PEDAGOGIA + CURSO DE EXTENSÃO (200H) NA UNIVERSIDADE E FACULDADES EM ED. PRÉ-ESCOLAR.
5. LP PEDAGOGIA + CURSO DE QUALIFICAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (120H) + MAIS UM (01) ANO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.
6. LP PEDAGOGIA + MAGISTÉRIO + CURSO DE QUALIFICAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (120H).
7. LP PSICOLOGIA/ ED. FÍSICA / ED. ARTÍSTICA / LETRAS + UMA DAS POSSIBILIDADES ABAIXO:
 - a. + CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR; (360H) +60 H DE PRÁTICA
 - b. + CURSO DE EXTENSÃO EM ED. PRÉ-ESCOLAR; (200H)
 - c. + MAGISTÉRIO + QUALIF. EM ED. PRÉ-ESCOLAR (120H).
8. OUTRAS LICENCIATURAS + MAGISTÉRIO + UMA DAS POSSIBILIDADES ABAIXO:
 - a. + PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR;
 - b. + CURSO DE EXTENSÃO (200H) EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM UNIVERSIDADES /FACULDADES.
9. MAGISTÉRIO + EST. ADICIONAIS (725H) EM ED. PRÉ-ESCOLAR.
10. MAGISTÉRIO COM PARTE DIVERSIFICADA PARA ED. PRÉ-ESCOLAR. NO CURRÍCULO DO CURSO.

Legenda: LP – Licenciatura Plena

Fonte: Assessoria ao Magistério / Coordenação de Recursos Humanos / SMED / POA