

WALDETE TRISTÃO FARIAS OLIVEIRA

Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade
São Paulo
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

WALDETE TRISTÃO FARIAS OLIVEIRA

Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2006

BANCA EXAMINADORA

Para o Gil, querido “companheiro de viagem”, pelo amor, paciência, compreensão e encorajamento nos momentos mais difíceis.

Para o Róbson Gil, amado filho, pela edição das imagens e por se esforçar para tentar compreender – muitas vezes não compreendendo – , o significado da minha “presença ausente”.

À mulher negra, pobre, sozinha, cabeça de família de poucas letras e sem nenhum recurso econômico que se colocou em oposição à ordem estabelecida;
À mulher negra que, desamparada pelo Poder Público e de toda sorte de instituições sociais e até de amigos, superou o “destino” que coloca todas as coisas e pessoas nos devidos lugares;
À mulher negra que desafiou a pobreza e seus promotores através da incomum capacidade de luta e perseverança movida por uma agressiva personalidade guerreira;
À mulher negra pela impressionante força e capacidade de lutar contra as maiores adversidades que se impuseram em suas vidas;
À mulher negra que, sem dúvida, ocupa um lugar de destaque na vida apesar de todas as dificuldades que lhes foram impostas também por ser pobre;
Às mulheres negras, educadoras de crianças pequenas que se disponibilizaram em compartilhar suas trajetórias pessoais e profissionais revelando corajosamente as dificuldades específicas que superaram e, dessa forma, colaboraram para que a história da Educação da Infância seja contada também pela sua voz;
Às mulheres, à minha mãe...

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas, pela generosidade, apoio, desafios propostos, e por sua amizade. Os nossos debates contribuíram para o meu aprendizado e conhecimento.

Ao Prof. Dr. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães e à Profa. Dra. Paula Perin Vicentini pelo apoio nos diferentes momentos deste trabalho, sugestões e participação na banca examinadora.

À Profa. Dra. Marisa del Cioppo Elias que conhece minha trajetória acadêmica e profissional, desde o tempo em que fui sua aluna na graduação, por me apresentar o caminho da Iniciação Científica.

À Profa. Dra. Fúlvia Rosemberg e Equipe da Fundação Carlos Chagas pelo empenho em tornar possível o investimento em pessoas que, em razão de seu pertencimento racial, gênero ou origem social, entre outros fatores, têm acesso restrito aos Cursos de Pós-Graduação.

À Fundação Ford que através do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação - International Fellowships Program – por oferecer condições materiais para dedicação integral aos estudos daqueles que seleciona também por seu potencial acadêmico e compromisso social.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo período de convivência acadêmica.

Integridade
(Geni Mariano Magalhães)

*Ser negra.
Na integridade
calma e morna dos dias.*

*Ser negra,
De mãos negras,
De mamas negras,
De negra alma*

*Ser negra, negra.
Puro Afro sangue negro.
Saindo aos jorros por todos os poros.*

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. *Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 2006

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo entender e reconstruir a trajetória profissional de educadoras que atuam em creches, no momento, chamadas de Centros de Educação Infantil. Os sujeitos investigados são mulheres negras – educadoras de creche. Histórias de vida foram coletadas com o objetivo de compreender como a creche se transformou em um mercado de trabalho possível para as mulheres negras, oriundas das classes sociais subordinadas. Esta investigação contou com a colaboração de seis profissionais que atuam em creches do município de São Paulo, especificamente localizadas na zona noroeste da cidade sob jurisdição da Coordenadoria de Educação de Pirituba. Quatro são Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de creche direta e duas são diretoras; uma de creche indireta e a outra de creche conveniada. Partindo do princípio de que “todas as vidas são interessantes”, a história oral foi utilizada como uma estratégia para devolver a palavra às educadoras de creche para que falassem de momentos singulares que só elas conheceram, bem como, sobre o lugar social da profissional da creche. A pesquisa realizada mostrou que, para o conjunto das educadoras pesquisadas, o ingresso na creche representou mobilidade social ascendente em relação à sua família de origem e que identidade(s) foi (foram) e é (são) construída(s) ao longo da vida por contraste, nas diferentes situações e também por opção política.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Creche, Mulheres Negras, História de Vida.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. *Trajectories of black women in the education of small children in the district of the Jaraguá, in São Paulo: differentiated processes of formation and introduction in the work market.* Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 2006

ABSTRACT

This research has for objective to understand and to reconstruct the professional trajectory of educators who act in day-care centers, at the moment, calls of Centro de Educação Infantil. The investigated citizens are black women - day-care center educators. Life histories had been collected with the objective to understand as the day-care center if it transformed into a market of possible work for the black women, deriving of the social class subordinate. This inquiry counted on the contribution of six professionals who act in day-care centers of the city of São Paulo, specifically located in the zone the northwest of the city under jurisdiction of the Coordenadoria de Educação de Pirituba. Four are assistant of infantile development of direct day-care center and two are managing; one of indirect day-care center and to another one of covenanted day-care center. Leaving of the principle of that "all the lives are interesting", verbal history was used as a strategy to return the word to the day-care center educators so that they spoke of singular moments that they had only known, as well as, on the social place of the professional of the day-care center. The carried through research showed that, for the set of the searched educators, the ingression in the day-care center represented ascending social mobility in relation to its family of origin and that identify was and is (they are) built to the long one of the life for contrast, in the different situations and also for option politics.

Keywords: Infantile Education, Day-care center, Black women, Life's history.

Lista de figuras

Figura 1 – Grupos étnicos em São Paulo X Brasil	48
Figura 2 – Mapa da Grande São Paulo	65
Figura 3 – Mapa das Subprefeituras do Município de São Paulo	69
Figura 4 – Foto Aérea do CEI Jardim Panamericano	88

Lista de gráficos

- Gráfico 1 – Distribuição dos Ocupados, por Grupos de Ocupação, segundo sexo e Cor (Região Metropolitana de São Paulo) 75
- Gráfico 2 – Distribuição dos ocupados por sexo e cor, segundo nível de escolaridade (Região Metropolitana de São Paulo) 77
- Gráfico 3 - Distribuição da População Economicamente Ativa, Ocupados e Desempregados, por Sexo e Cor/ Região Metropolitana de São Paulo (1995 – 2000) 78

Lista de tabelas

Tabela 1 – Ocupações/Região Metropolitana de São Paulo	73
Tabela 2 – Distribuição da População Economicamente Ativa e Índice de Crescimento do Desemprego, por Sexo e Cor, segundo Situação Ocupacional/Região Metropolitana de São Paulo (1995-2000)	79

Lista de abreviaturas e siglas

ADI – Auxiliar de desenvolvimento infantil

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEI – Centro de Educação Infantil

CEM – Centro de Estudos da Metrópole

CEPID/FAPESP – Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

COBES – Coordenadoria do Bem Estar Social

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DOM – Diário Oficial do Município

EMEE – Escola Municipal de Educação Especial

EMEF – Escola Municipal Ensino Fundamental

EMEFEM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FABES – Família e Bem Estar Social

IBGE – Instituto Brasileiro Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases

NAE – Núcleo de Ação Educativa

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – População Economicamente Ativa

PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil

PIBIC/CNPq – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

RMSP – Região Metropolitana de São Paulo

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SEADE – Sistema Estadual de Análises de Dados

SEBES – Secretaria do Bem-Estar Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	46
História de vida, uma metodologia	46
<i>A entrevista oral e o papel do pesquisador</i>	46
<i>Histórias de vida como compreensão do percurso de formação</i>	50
<i>Instrumentos para coleta de dados</i>	58
<i>O local da pesquisa</i>	64
<i>As cores da cidade: um mapa de exclusão</i>	66
CAPÍTULO II	72
<i>O lugar da mulher negra no mercado de trabalho</i>	72
<i>A creche: um mercado de trabalho possível para mulheres negras e pobres?</i>	81
<i>São Paulo: a especificidade do atendimento</i>	87
<i>A entrada na creche: uma conjuntura virtuosa de interesses?</i>	101
CAPÍTULO III	107
Fragmentos da história de seis vidas	107
<i>Infância e Escola</i>	116
<i>Os encontros com a cor</i>	123
<i>As primeiras experiências de trabalho</i>	127
<i>As identidades que emergem do discurso</i>	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO¹

Fragments da história de uma vida

É curioso afirmar isso, mas nada melhor do que olhar para mim mesma para entender por que nasceu o desejo de realizar uma pesquisa acadêmica cuja temática envolve os temas mulher, gênero, raça e educação infantil. Penso que esse é o melhor caminho para elucidar critérios que me orientaram na trilha percorrida.

Nascida na cidade de São Paulo sou a primeira filha, de um casal formado por um migrante nordestino da cidade de Salvador, na Bahia e de uma também migrante da cidade de Varginha, no sul de Minas Gerais. Ambos foram crianças e jovens em seus Estados de origem entre as décadas de 1930 e 1940.

Minha mãe conta que, devido a inúmeras dificuldades e fatalidades na sua infância, passou menos de um ano na escola, enquanto meu pai diz ter estudado apenas até a 4^a série com professor particular que mantinha classes em sua própria casa, pois, como ele mesmo diz, “*naquele tempo, escola pública não era para todo mundo: era para filho de político, de rico...*”.

Quando nasci, meu pai já estava aposentado por invalidez, em razão de um acidente sofrido no forno da padaria onde trabalhava, fato que comprometeu significativamente sua visão. Com isto, o jovem casal estabeleceu então um pacto: meu pai se encarregaria, como pudesse, do acompanhamento escolar — meu e da minha única irmã —, atividade pela qual ele se responsabilizou até quase o término da nossa 6^a série na década de 1970. Além dessa atividade, ele ficou responsável por algumas tarefas domésticas.

Com a escola, ele era extremamente cuidadoso, chegando a nos proteger de forma excessiva. Quando iniciei o então curso primário, um de seus primeiros atos foi avisar a diretora da escola de minha “canhotice”, como ele dizia, deixando claro seu desejo de que eu fosse respeitada por utilizar a mão esquerda na realização das atividades escritas.

¹ Para escrever a Introdução deste trabalho inspirei-me em Woods (1991), pois, a maneira como ele aponta suas reflexões sobre a sua vida e sua carreira de investigação é relevante para a compreensão do modo como ele pensa e age.

Minha mãe, que já trabalhava fora, assumiu os encargos e responsabilidades do sustento da família, como trabalhadora doméstica².

Essa dinâmica familiar, forçada pela situação do meu pai, acabou por me apresentar um modelo de mulher que trabalhava fora, dividia as tarefas domésticas e a criação dos filhos com o companheiro; mais do que isso, tinha independência econômica em relação a ele.

Minhas interrogações apareciam e desapareciam. Percebia algo diferente no meu modelo familiar, inclusive, sempre ouvi minha mãe afirmar que mulher tinha de ser independente, ter o seu próprio dinheiro, trabalhar fora.

O tempo e a maturidade confirmaram que a minha experiência familiar não era melhor nem pior do que a das minhas colegas de infância e adolescência. Simplesmente era diferente.

No entanto, em razão das contingências sociais e dos compromissos financeiros, minha mãe seguia no mercado de trabalho, nunca deixando de acalentar o sonho de ver suas filhas “estudadas”, no dizer dela.

Lembro-me de que, em meio às suas inúmeras tarefas, minha mãe ainda encontrava tempo para trançar todos os dias os nossos cabelos e, na hora de dormir, finalizar mais uma de suas *História de Minas*³ – principalmente as de medo, que nós adorávamos -, dizendo uma ou outra *trovinha*:

*Vaca amarela sujou a panela
Virou, mexeu e quem falar comeu.
Acabou-se a história. Morreu a vitória.
Passa na canela de um pinto
Passa na canela de um pato
Quem quiser que conte quatro.*

No auge dos meus 16 anos, ciente de que certa “moratória social”⁴ era privilégio de outros segmentos juvenis, dos quais eu não fazia parte, e

² Para me referir ao trabalho doméstico remunerado, utilizarei o termo “trabalhadora doméstica”, em substituição à empregada doméstica, porque pretendo afastá-lo de um tipo de profissão que ainda é objeto de discriminação social, evidenciada pela tradicional depreciação voltada à “servidão” a que esta ocupação é remetida.

³ Também chamadas de *Histórias de Uai*, numa referência que minha mãe fazia ao seu Estado de origem, Minas Gerais. Ela se referia às inúmeras histórias orais, vividas ou não por ela e seus oito irmãos. Histórias que nos faziam rir, sonhar, pensar e muitas vezes faziam sentir um “tiquinho” de medo.

⁴ Moratória social é um conceito que diz respeito à possibilidade de viver um tempo social, de ser criança ou jovem. Trata-se da postergação de um tempo de entrar na vida adulta legitimada em função da apropriação de riqueza da família dessas crianças ou jovens. Em geral, esse tempo é restrito aos setores médios e altos da população que adiam a entrada no mercado de trabalho, a idade do matrimônio e da procriação por um período cada vez mais prolongado e,

sabedora de que, se adiasse minha formação profissional, caminharia na contramão de uma realidade posta, eu, então, influenciada por alguns professores, colegas de escola e familiares deles, optei pela formação no Magistério, na escola possível para mim: a escola pública e estadual.

Esse tipo de escola tornou-se acessível para pessoas com limitadas condições materiais de existência, como eu, em razão dos movimentos reivindicatórios populares que ganharam força na segunda metade do século passado, transformando-se em fator relevante na elaboração das políticas públicas que, embora de caráter populista, colaboraram para a expansão e democratização do ensino⁵.

A minha opção profissional pelo Magistério, então, relacionava-se diretamente com a possibilidade de trabalho imediato que ela oferecia. Meus pais acreditavam que a escola modificaria nossas vidas. Assim, fizeram de tudo, para nos manter estudando, pelo menos, até o final do Curso de Magistério.

Eu já experimentara certa intimidade com a atividade docente, pois na minha “infância brincada” e na minha “infância vivida”, a relação ensino-aprendizagem estivera sempre presente no cotidiano das brincadeiras de escolinha. “Alfabetizei” inúmeras bonecas com brincos de alfinetes coloridos, tentando seguir o exemplo daqueles professores que me pareciam exemplares no seu compromisso de “ensinagem”.

Assim, há mais de 22 anos, desde os tempos em que também atuei tanto na Comunidade Eclesial de Base quanto na Obra Kolping do Brasil⁶ como

por isso, tem a oportunidade de estudar e de avançar em sua formação acadêmica. Cf. Margulis e Urresti (1999, pp. 3-21) e Martín-Barbero (1999, pp.22-35).

⁵ De modo geral, no início da segunda metade do século XX, a população conheceu movimentos intensos por serviços públicos. No campo educacional, o acesso à escola e a democratização do ensino, que se verificaram nas décadas de 1970 em diante, têm sua origem em dois fatores: 1) a pressão por escolas secundárias, resultado de um número cada vez maior de alunos com escolaridade primária, que aspiravam a uma mobilidade social por meio da escola, já que a expansão da indústria e, em conseqüência, a dos serviços terciários, possibilitavam uma inserção profissional escolarizada, com ganhos acima das funções tradicionalmente ocupadas pelas gerações anteriores; 2) a habilidade política dos poderes locais, mormente vereadores e prefeitos que, no mais puro estilo populista de fazer política, via, na satisfação das reivindicações, a contabilização de votos para a realização dos seus objetivos políticos pessoais. Cf. Sposito (1992, pp.27-79).

⁶ A *Obra Kolping do Brasil* entende-se como “Família no Mundo do Trabalho”. Trata-se de uma associação civil sem fins lucrativos e de natureza filantrópica, com atuação no mundo do trabalho, visando a promoção do trabalhador e sua família e a construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna, como sinal do Reino de Deus. Nos últimos 29 anos passados, promoveu a formação de 500 mil jovens e adultos em cursos de formação e aperfeiçoamento

educadora, fui-me construindo também profissional da infância trazendo, como podia, para o cotidiano, a presença, a existência da criança negra e o respeito a ela, que eu mesma não havia conhecido na minha experiência escolar.

Da criança negra que fui, na escola, retorna a lembrança das aulas sobre a abolição da escravidão. As professoras reverenciavam o ato de generosidade da Princesa Isabel. Havia um elo entre a minha cor e a História. E eu não passava despercebida: os colegas da classe me olhavam com curiosidade. Minha impressão era a de que eles estavam em busca de um representante daqueles agraciados por aquela benevolência. E eu era um deles.

A estratégia didática delas completava-se com desenhos já reproduzidos inúmeras vezes por várias e outras professoras: imagens com traços humanos — às vezes irreconhecíveis — de homens, mulheres e crianças felizes; grilhões partidos e mãos desacorrentadas lançadas aos céus em agradecimento. A tarefa das crianças era enegrecê-los, colar palha de aço nas suas cabeças e decorar as palavras: “Viva a Princesa Isabel!”

No Magistério, estratégia semelhante foi utilizada por uma de nossas professoras, ao nos *ensinar* como trabalhar com essa temática na sala de aula: confeccionamos um *Caderno de Datas Comemorativas*⁷ com desenho semelhante àquele que eu conhecera na minha infância.

Durante dezoito anos, permaneci na sala de aula como professora, sempre em escolas públicas municipais de Educação Infantil, atuando junto à criança de quatro a seis anos⁸. Paralela a essa atividade, escrevia e refletia sobre a minha prática pedagógica, uma exigência profissional transformada num ritual prazeroso, desde quando iniciei minha trajetória profissional na Prefeitura de Embu das Artes, cidade pertencente à Grande São Paulo, onde eu também residia.

profissionais e, no mesmo espaço de tempo, promoveu e apoiou 45 mil trabalhadores autônomos no campo e na cidade. Fonte: www.obrakolping.com.br

⁷ Era um dos instrumentos para o trabalho docente confeccionado no Magistério. Tratava-se de um caderno ou pasta com sugestões de desenhos, cuja finalidade era apresentar aos alunos datas de importância nacional, na perspectiva das elites brasileiras.

⁸ Mesmo compreendendo a infância como um tempo social de ser criança, para além de uma explicação de amadurecimento biológico, ao longo do texto, utilizarei também o conceito de “criança pequena” para aquelas que estão na faixa etária de zero a seis anos, quando estiver me referindo ao atendimento específico, definido pela idade, nas instituições.

Em 1986, concluí o Curso Superior em Letras e obtive o título de bacharel em Tradutor/Intérprete na então Faculdade Ibero-Americana. Desconfiei que minha opção estivesse equivocada, à medida que me via cada vez mais envolvida com a Escola Pública e ávida por uma formação que me permitisse compreender os meandros da Educação, da escola e da prática pedagógica dos professores.

Prestei novo vestibular, desta vez para o curso de Pedagogia, na PUC/SP. De 1988 à conclusão do curso em 1997, fui levada a várias desistências ou trancamento de matrícula, ambos devido à falta de condições financeiras.

No último retorno, em 1995, encontrei o caminho da pesquisa: fui bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq, quando desenvolvi uma investigação sobre o brincar e a brinquedoteca e a formação do professor de Educação Infantil, o que me possibilitou terminar a segunda graduação.

Logo após concluir a graduação, em especial entre os anos de 1997 a 2000, realizei alguns trabalhos de formação de educadores da Rede Estadual a convite de meus professores, possibilitando, inclusive, outros convites para atividades semelhantes após esse período.

Os significados da cor

O ano era 1984. Havia três anos que eu estava no Magistério Público Estadual, dei então os primeiros passos rumo às reuniões do sindicato da categoria. Colegas de profissão mais experientes iniciavam os professores recém-formados nas mais variadas formas de pressão ao Governo por melhores condições salariais e de trabalho.

Desse lugar para o encontro com as discussões sobre a temática racial, foi apenas um outro passo. Conheci e comecei a participar das reuniões de um grupo que se organizava em torno da discussão sobre o “ser negro”, “a negritude”...

Estávamos num período marcado pelas denúncias sobre as condições de desigualdade impostas à população negra. Era urgente informar à

sociedade que o preconceito, no Brasil, era de cor tanto quanto de classe. Era inadiável esclarecer à sociedade que a democracia racial era um mito.

E lá estava eu, tentando entender e pertencer. No entanto, o que aprendi duramente foi o significado indesejado, naquele contexto, de ser fruto de uma casamento chamado de inter-racial. Minha posição não era confortável por não ser reconhecida como negra por alguns membros do grupo.

Se fosse possível comparar, havia uma tensão nesse grupo de discussão talvez como aquelas que ocorriam no século XIX entre africanos que aqui foram escravizados e os descendentes de africanos escravizados nascidos no Brasil, os denominados crioulos, mas sempre é perigoso fazer comparações na História.

Para alguns, eu e muitos outros, representávamos uma espécie de materialização da *ideologia do branqueamento*, amplamente divulgada no final do século XIX e início do XX.

A mestiçagem⁹ não era bem vinda, até mesmo para alguns membros do Movimento Negro, num momento histórico no qual pretendiam chamar atenção da sociedade brasileira para as práticas racialmente discriminatórias.

Em Munanga (1998), encontrei algumas explicações sobre um dos múltiplos significados da identidade que pode estar implícito na aparência do mestiço. Isso diz respeito tanto para quem olha como para quem enxerga a si mesmo.

(...) a divergência sobre a “auto-definição” do mestiço, observada entre os afros politicamente mobilizados através dos movimentos negros de um lado, e as bases negras constituindo a maioria não-mobilizada, de outro, configura o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro.

Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento?

Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (Munanga, 1998, pp. 9-19).

⁹“Mestiçagem” significa a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferente. Todavia, o autor destaca que o enfoque principal é colocado sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerente à história evolutiva da humanidade e não sobre o fenômeno biológico. Cf. Munanga (1998, pp.9-19 e 2004, pp. 21-45).

Pessoas com a minha aparência eram consideradas *outsider*¹⁰ naquele grupo e, para eles, eu era *mestiça*, mesmo aparentando traços indisfarçáveis da minha descendência de negros e um sobrenome que sugere ter sido o meu bisavô materno, um africano escravizado, propriedade de uma família de origem celta – Tristão¹¹.

No meu caso, ser mestiça também poderia significar a possibilidade de que eu já teria sido “encantada” pela ideologia do branqueamento. A consciência de pertencimento racial, para além da tonalidade da pele que aparento ou é atribuída a mim, não parecia ser levada em conta, naquele momento.

Minha presença era considerada a representação da ambigüidade do racismo brasileiro. Ao mesmo tempo, eu era “um e outro”, “o mesmo e o diferente”, “nem um nem outro”, nos dizeres do autor, citado acima.

Essa preocupação não é infundada e há duas vertentes a serem consideradas, pois, de acordo com o alerta de Silva (2005), as propostas ideológicas confundem e, muitas vezes, separam os negros. A autora ainda acrescenta:

(...) Todos os que nos reconhecemos descendentes de africanos batalhamos para sermos respeitados, tendo a riqueza e a diversidade de nossa história e de nossa cultura reconhecidas e valorizadas. Mas nem todos nós temos o

¹⁰ *Outsider* eram os sujeitos de uma pesquisa realizada por Norbert Elias na cidade fictícia de Winston Parva, na Inglaterra. O pesquisador apresenta as múltiplas tensões entre esses, considerados forasteiros estrangeiros por não partilharem certos valores e o *modus vivendi* dos estabelecidos, vigentes naquela comunidade – na qual deles diferiam somente pelo tempo de residência que possuíam naquela cidade. Cf. Elias (2000).

¹¹Na época da escravidão, o sobrenome não era obrigatório, porém alguns escravizados e libertos costumavam adotar sobrenomes de origem religiosa ou da família de quem eram ou haviam sido propriedade, no caso dos últimos. Sobre o verbete **TRISTÃO**, há a seguinte explicação: sobrenome de origem céltica e também nome de homem usado como nome de família. Família de abastados proprietários rurais pecuaristas, oriundos de São João Del Rei (MG), e estabelecidos na região de Juiz de Fora. Procedem do coronel Custódio da Silveira Tristão (1837-1898) que deixou a descendência de seu casamento com Josefina da Fonseca, filha adotiva de Antonio Dias Tostes e de Rita de Cássia. Josefina foi herdeira da fazenda de Tapera, nos arredores de Juiz de Fora e de uma outra mais antiga do Município que pertencera a Correia de Sá. Família estabelecida no século XIX no Paraná, a qual pertence o negociante Caetano Tristão, proprietário de um moinho no Município de Paranaguá. Desde a década de 30 o nome Tristão esteve ligado ao plantio de café no sul de Minas Gerais. Em Varginha, atualmente, representa empresas de café verde. Intitula-se empresa brasileira líder em exportação. No ano de 2004, 9,52% das 23.000 sacas exportadas partiram dela. A TrisCafé, uma das coligadas, é responsável pelo processamento e escoamento dos cafés produzidos em Minas Gerais, Cerrado e São Paulo. Fontes: Dicionário de Famílias Brasileiras. Cf. Barata e Bueno (2000) e www.tristao.com.br.

mesmo projeto de sociedade: *alguns* batalham por justiça social, por equidade, e se empenham para fortalecer a comunidade negra. *Outros*, fascinados pelos gozos e prazeres que as sociedades excludentes prometem aos que por elas se deixam seduzir, adotam o discurso de que só não conseguem se realizar aqueles que não se esforçam. E, pior ainda, num flagrante desconhecimento das relações sociais e raciais que mantêm privilégios para alguns e ferem os direitos da maioria, recriminam os irmãos que não tiveram o mesmo sucesso seu na escalada social e deles se afastam. (Silva, 2005, p.28)

Distanciei-me das discussões coletivas, mas continuei “tateando” na questão racial, como podia. Ouvia, lia, participava e organizava encontros de formação.

Naquela época, alguns textos ocupavam minhas horas de leitura e meus pensamentos, chamando minha atenção para os resultados de pesquisas acadêmicas realizadas na década de 1980 sobre o alunado negro que apontavam e, entre outras descobertas, para *a cor do fracasso escolar*¹².

A sala de aula, então, tornou-se o local e a razão do meu olhar atencioso para a infância de todos os pequeninos, em especial, das crianças negras. Estive atenta aos livros infantis que escolhia para leitura, aos meus contatos com as crianças e para as tensas relações cotidianas entre as crianças brancas e negras, posicionando-me claramente sempre que julguei ser decisivo intervir.

Mesmo não estando vinculada a um grupo do Movimento Negro, incorporei princípios da luta anti-racista e os executava em minha vida profissional. Desta forma, poderia ser considerada como uma “Negra em Movimento”, isto é, levava a discussão das relações raciais para o interior da escola, chamando atenção dos colegas para a temática.

Nos anos que se seguiram, em particular, no final da década de 1980 e até meados da década de 1990, comecei a colecionar artigos de jornais e revistas e alguns poucos e possíveis livros de histórias infantis que tratavam da questão racial ou da diversidade cultural.

¹² Estou me referindo, especialmente, àqueles textos que integram o caderno “Raça Negra e Educação” da coletânea *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987. Dentre eles, especialmente, os que apontavam para o difícil processo de escolarização e socialização da criança negra no ambiente escolar. Cf. Hasenbalg (1987, pp. 24-26); Pereira (1987, pp. 41-45); Rosemberg (1987, pp.19-23).

Os artigos eram de ativistas do movimento negro e as notícias traziam pesquisas realizadas na universidade. Todos eram guardados em uma pasta, cuja etiqueta revelava o seu e o meu conteúdo: *Questão Negra*. Juntamente com outros materiais didáticos, ela passou a fazer parte do meu acervo pedagógico.

De posse desse material e coletâneas de outras colegas também envolvidas com o tema, em uma das escolas em que trabalhei, montamos um Grupo de Estudos envolvendo pais e comunidade escolar. Não por acaso, o centro das nossas discussões e preocupações era reconhecer o *lugar* da criança negra na escola pública.

Algumas perguntas me perseguiram e nem eu mesma acreditaria que elas, um dia, existiram, se eu não as tivesse reencontrado, recentemente, naquela mesma pasta. Lá estavam registradas num papel amarelado, as minhas indagações que, à época, me pareciam confusas e, talvez, extemporâneas. Reproduzo-as como fui capaz de elaborá-las:

- *Como e qual é o tratamento dado pela escola em relação à questão da diversidade étnica de nossa sociedade em se tratando especialmente da etnia negra?*
- *Considerando que a escola é uma instituição que abriga diversas etnias e que se apropria da literatura didática e para-didática que veicula explícita e implicitamente preconceitos raciais, conforme revelam estudos já realizados, seria possível conceber um projeto pedagógico que recuperasse a história e a cultura do povo africano como forma de fortalecimento da identidade da população negra?*

Ou ainda o início de algumas reflexões:

- *Escola pública como mantenedora da discriminação étnico-racial...*
- *Como a discriminação racial se reproduz através das relações e processos intra-escolares como professor/aluno e aluno/aluno...*
- *A aquiescência dos professores mantém ausente a possibilidade de uma construção de figura positiva e igualitária para o negro brasileiro...*
- *Auto-estima se avalia...*

No momento presente, percebo alguns conceitos amalgamados naquele papel amarelado, bem como avalio que nem mesmo o tempo foi capaz de desatualizar minhas indagações pregressas. Elas ainda continuam sem uma

resposta da escola e de seus professores, o que indica que ainda há uma série de equívocos a superar com a finalidade de se realizar uma educação que, sobretudo, considere as contribuições dos povos africanos para a construção material e cultural na formação do Brasil.

O Mestrado

Do ano de 2001 e até 2003, prestei serviços técnicos educacionais junto a uma das Coordenadorias de Educação - região Pirituba/Jaraguá/Perus - da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

Na ocasião, participei como representante do processo de transição dos denominados CEIs – Centros de Educação da Rede Direta, Indireta e Conveniada da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Penso que é aqui que tudo começa: penso que aqui está a origem do problema de pesquisa!

Nesse período, realizava uma atividade que envolvia acompanhamento de todas as creches daquela região, o que tornou possível um maior envolvimento e refinamento do meu olhar. Cada dia mais, surpreendia-me encontrar significativo número de mulheres negras atuando nesse tipo de instituição, diferentemente do que eu estava acostumada a ver e conviver desde o meu ingresso em Escolas de Educação Infantil, quando de minha atuação, especialmente como professora de Educação Infantil.

Parecia-me óbvio que a exigência de certificação para ingresso no Magistério já nos diferenciava, ainda assim, intrigava-me o fato de que éramos profissionais da infância: será que além dessa identidade profissional a nós atribuída, teríamos outros elementos em comum, como aquilo que, talvez, pudesse ser chamado de uma mesma consciência de *pertencimento* racial e, provavelmente, histórias pessoais e de formação semelhantes?

No mesmo início da década de 1980, quando ingressei na Prefeitura de São Paulo, exigiam-se diferentes comprovações de habilitação, certificação para a atuação profissional junto às crianças pequenas. Às professoras, como eu, o diploma do Magistério para atuar na escola de Educação Infantil. Às educadoras que ingressavam no quadro das creches, ter filhos garantia-lhe o

posto de trabalho: conforme nos disse Jandira¹³ “naquela época ser mãe era o suficiente para a contribuição”.

Naquele momento, várias perguntas começaram a povoar minha mente, entre elas, algumas se destacavam: por que a infância na creche¹⁴ era atendida por profissionais que, em muitos casos, nem mesmo possuíam o Ensino Fundamental? Por que havia um número significativo de mulheres negras atuando diretamente com a criança pequena?

O intenso contato com as técnicas da Secretaria de Assistência Social, diretoras e educadoras de creche mobilizaram um desejo adormecido de prosseguir estudo em Pós-Graduação, despertado também pelo interesse em conhecer e entender com mais profundidade tanto as peculiaridades do atendimento à infância na creche, quanto a formação de seus profissionais.

Tal desejo, fora até então adiado tanto por questões de ordem material quanto pela mudança de foco devido à minha opção em formar família. Era claro para mim que eu só realizaria o Mestrado, se pudesse contar com uma bolsa de estudos.

Foi então, no ano de 2002, ao final de mais uma das reuniões de transição e formação na Secretaria Municipal de Educação, quando tomei conhecimento do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, através da divulgação realizada, na ocasião, pela Profa. Dra. Maria Malta Campos.

¹³ Jandira é uma das entrevistadas dessa pesquisa. Desde já, destaco que, devido ao conteúdo particular e emocional presente em todos os depoimentos, o anonimato dos sujeitos foi garantido. Todos os nomes das entrevistadas, e daqueles citados por elas, são nomes fictícios. Cuidados éticos como contato com toda hierarquia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo também foram tomados com o objetivo de esclarecer os propósitos acadêmicos de realização dessa pesquisa.

¹⁴ Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 em 20 de dezembro de 1996 há a determinação de que o Poder Público Municipal se responsabilize pelas instituições de Educação Infantil. No Município de São Paulo, co-existem cinco tipos de creches, a saber: *Creches Diretas*, aquelas construídas pelo Poder Público na qual atuam funcionários que ingressaram por Concurso Público ou por Contratos Emergenciais. *Creches Indiretas*, aquelas construídas pelo Poder Público na qual atuam funcionários contratados por Entidades da Sociedade Civil de inspiração religiosa ou não. Estas são instituições que estabelecem convênio com a Prefeitura Municipal recebendo algumas espécies de alimentos e um valor per capita por criança, de acordo com sua capacidade física de atendimento. *Creches Conveniadas* são aquelas que possuem ou alugam prédio e mantém funcionários contratados por Entidades da Sociedade Civil de inspiração religiosa ou não. Como as Creches Indiretas também estabelecem convênio com a Prefeitura Municipal recebendo algumas espécies de alimentos e um valor per capita por criança, de acordo com sua capacidade física de atendimento. Finalmente, as *Pré-escolas particulares* são empresas e subsistem das mensalidades pagas pelas famílias.

Julgo ter feito diferença, para obter essa informação, ter trabalhado como membro de uma Coordenadoria da Educação, naquele momento. Algumas vezes imagino que, se eu estivesse como professora, em uma Unidade Escolar, talvez não tivesse acesso à informação sobre esse programa.

Anotei os dados atentamente. Poderia até ter concorrido naquele ano, porém, preferi intensificar meu contato com a creche e seus profissionais, a fim de amadurecer um pouco mais as perguntas que me perseguiram. Demorei alguns meses entre a elaboração de um pré-projeto e o preenchimento do questionário.

O processo de seleção levou em consideração as condições de pertencimento racial dos candidatos com acesso restrito à pós-graduação – em especial, aqueles oriundos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil -, potencial acadêmico, de liderança e compromisso social.

Atendidas todas as exigências de documentação, fui convocada para a entrevista, segunda fase da seleção. Um misto de alegria, medo e até insegurança me acometeu quando recebi um documento informando que eu estava entre os 75 semifinalistas. Sabia que podia me alegrar, mas a entrevista seria decisiva. Enfim, a carta confirmando a seleção do meu nome: eu estava entre um dos 42 bolsista-eleitos, finalistas da Seleção Brasil 2003, fato que tornou mais concreta a viabilização do meu desejo de prosseguir estudos pós-graduados.

Tendo meu nome confirmado, restava-me a árdua tarefa de ser aprovada em um programa em um Programa de Mestrado reconhecido pela CAPES, pois a bolsa que me possibilitaria condições materiais para dedicação exclusiva aos estudos, como sempre desejei, já estava garantida.

Realizei quatro seleções em universidades de São Paulo e obtive aprovação em três delas. Decidi ingressar na PUC/SP, em razão do meu vínculo acadêmico com essa universidade, desde a graduação. Enfim, com estas etapas vencidas, passei a fixar-me na pesquisa, contudo minha inexperiência investigativa levava-me a sonhar com uma ambiciosa investigação repleta de trajetórias pessoais e profissionais, história das referências formativas, memória, gênero e histórias de vida...

Visto ser exíguo o prazo de conclusão de um Curso de Mestrado, certo amadurecimento teórico e bom senso, minha ambição tornou-se a de dar voz a

um tipo específico de profissional, a da pequena infância que atende criança de zero a seis anos em instituição historicamente subordinada – a creche – desvelando, ao mesmo tempo, seu perfil histórico e social; bem como, realizar um trabalho cuja tentativa é a de estabelecer um diálogo entre alguns dos conteúdos pesquisados sobre creche e os sujeitos que estavam presentes no momento desse tipo de investigação, ousando ter como centralidade da temática o ponto de vista de mulheres negras.

Trata-se de dar a palavra às pessoas que fizeram e vivenciaram essa história de um lugar fundamental, para a história da infância e que agora a conta com suas próprias palavras. Consideradas pessoas comuns, “*ordinary people*” ou ainda matéria insignificante para alguns pesquisadores, mas para outras, como eu, são indivíduos com interessantes trajetórias de vida. Todas elas agregam a importante riqueza do que Paul Thompson (2002, p.15) chamou “memória dos sujeitos anônimos”, por também possuírem um jeito de contar “estórias” sobre o passado como uma alternativa perfeita para a construção da história social.

Atualmente, a situação até parece outra, porém, com alguns dos contornos de antes¹⁵. Diferentes profissionais com diferentes formações habitam o espaço da creche, o que sugere ser necessário superar a crença de existirem profissionais de *melhor* qualidade do que aqueles que, há mais de vinte anos, atuam em creches, atualmente chamados de Centros de Educação infantil.

Desde o ano de 2003, profissionais oriundas das creches compõem o Quadro do Magistério Público Municipal. Com diferentes tipos de formação, são responsáveis pela educação e cuidados, das crianças pequenas. Nestas instituições, as categorias profissionais de base são as *auxiliares de educação infantil* (ADIs), antes pajens, que, em sua maioria, ingressou com pouca escolaridade em meados dos anos 1970 e 1980, na Secretaria de Assistência Social e as *professoras de desenvolvimento infantil* (PDIs), cargo criado em 2003, cuja formação exigida para ingresso é o Nível Médio – Magistério - ou Pedagogia, atendendo às orientações da nova LDBEN 9394/96.

¹⁵ Nos anos 1980, “as professoras faziam a supervisão pedagógica das pajens, trabalhando diretamente apenas com as crianças mais velhas, poucas horas por dia”. Cf. Oliveira e Rossetti-Ferreira (1989, p.46).

Houve também um processo de transformação de cargos, de modo que, aquelas ADIs que comprovassem ter concluído o Magistério poderiam solicitar a transformação de seus cargos para PDI. Em 2003, *professoras adjuntas de educação infantil*, oriundas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) escolhiam a creche por falta de opção, por não ter uma seus cargos fixos em nenhuma escola e assim, naquele ano foi permitido sua atuação em unidades educacionais onde houvesse vagas disponíveis. Muitas dessas “profissionais migrantes” estavam há décadas atuando somente em Escolas de Educação Infantil, aquela que atende crianças de 4 a 6 anos, no município de São Paulo.

Por fim, há o caso dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos tanto vindos das EMEIs quanto das escolas do Ensino Fundamental, de 1º e 2º ciclo¹⁶.

Enquanto local de pesquisa, a opção pela creche proporcionou-me um ângulo especial de observação, permitindo-me perceber a desvalorização de um tipo de atividade relativa ao “cuidado com a criança pequena” que, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, oferece oportunidade para que se verifique como o – *cuidar* - está se transformando em trabalho docente, relacionado ao *educar*.

Para realizar esta investigação, contei com a colaboração de seis profissionais, escolhidas dentre muitas, que atuam em creches do Município de São Paulo, especificamente na Zona Noroeste da cidade sob jurisdição da Coordenadoria de Educação de Pirituba. Quatro são Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de creche direta e duas são diretoras de creche, uma da rede indireta e outra da rede conveniada.

Embora minha pesquisa não tenha o caráter de intervenção, percebo relevância para o Poder Público, sobretudo para a atividade dos profissionais da Educação que, direta ou indiretamente, estão em contato com as educadoras de creche. Creio que poderão conhecê-las um pouco mais e compreender as especificidades do seu fazer cotidiano, com base nas trajetórias analisadas nessa dissertação. Principalmente porque faz pouco

¹⁶ O 1º ciclo é composto dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, anteriormente chamado de 1ª a 4ª séries e o ciclo 2 é composto dos quatro anos seguintes antes chamados de 5ª a 8ª séries.

tempo que as Auxiliares de Educação Infantil (ADIs) são parte do Quadro do Magistério Público Municipal e é possível que haja percepções de senso comum por parte daqueles que ocupam cargos de Direção, Coordenação Pedagógica ou Supervisão.

Essas educadoras têm demonstrado que trazem para a sua prática profissional uma enorme influência de suas práticas femininas domésticas e isso não pode ser ignorado, caso seja pretensão do Governo empreender intervenções no trabalho realizado em instituições de atendimento à criança de zero a seis anos.

Sendo assim, espero que os dados levantados nessa pesquisa sejam relevantes também no sentido de contribuir para registrar uma espécie de micro-história da Educação Infantil que tem ocorrido desde os anos 1970 no Município de São Paulo, revelada pela trajetória de sujeitos históricos que está e é essa instituição de Educação Infantil, reconhecida socialmente como creche.

A título de esclarecimento, utilizo a denominação “creche” quando me refiro às instituições de atendimento à criança pequena¹⁷, apesar de a Secretaria de Educação paulistana, desde que as assumiu, a partir de janeiro de 2002, tenha passado a denominá-las Centros de Educação Infantil (CEI).

Assinalo esta escolha também amparada pela alternativa de fragmentação desse atendimento, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, segundo a qual instituições chamadas *Creches* dizem respeito ao local onde se atende crianças de zero a três anos e *Pré-escola* ao local onde se atende crianças de quatro a seis anos.

Estendo o estúdio etário proposto pela Legislação Federal para utilizar a denominação *Creche* quando estiver me referindo aos Centros de Educação Infantil no Município de São Paulo nos quais são atendidas, em período integral, crianças com idade de zero a seis anos.

Minha opção relaciona-se ao entendimento de que as marcas presentes na gênese de sua história, especialmente na sua destinação social, mesmo na

¹⁷ Chamo de “criança pequena” aquelas com idade de zero a seis anos.

realidade atual, ainda nos remete das ao projeto das primeiras instituições nas quais:

(...) criança pobres merecem “apenas” um tratamento pobre, a precariedade da instituição não poderá ser vista como um problema administrativo ou como um problema dos educadores que por lá atuam. Na realidade, a instituição só está fazendo o que dela se espera, ou seja, atender de forma insuficiente aqueles que não são considerados a parte “mais importante” da sociedade.

(Freitas, 2004, p.6)

E mais ainda, segundo o autor, o objetivo da criação das creches foi atender a população pobre¹⁸ o que gerou o estigma¹⁹ de ser a creche também uma instituição com o significado de abandono da criança, num local reservado exclusivamente, para sua acolhida, uma vez ser ela oriunda de família de baixo poder aquisitivo.

Jandira parece concordar com a imagem socialmente construída a respeito da instituição onde trabalha, quando reflete sobre um lugar possível para a criança pobre viver sua infância: *“a creche é um local para atendimento de pessoas carentes e a elas esse atendimento deve ser priorizado até por que, na maioria das vezes, essas são as pessoas que a procura”*.

De seu ponto de vista, observa-se que ela não leva em consideração a creche como um direito da criança. Talvez lhe seja inconcebível a idéia de Políticas Públicas de e para a infância, o que, para mim, é de fundamental importância, porque as julgo não só como um direito social, mas como um direito humano.

Os primeiros contatos com o campo de pesquisa

¹⁸ Pobre é utilizado, por Freitas, com base no sistema interpretativo de Serge Paugam, estudioso da obra de Georg Simmel, que criou uma forma de pesquisar a pobreza pensando nos múltiplos processos de “desqualificação social”, o que está relacionado com as instituições que usam “porque são pobres”. No que toca aos serviços assistenciais podemos dizer, com Paugam, que muitas vezes eles conformam, configuram o lugar do pobre que acaba olhando para si mesmo com os olhos da instituição que o atende. Cf. Paugam (2003).

¹⁹ Trata-se de uma “referência a um atributo profundamente depreciativo”. A teoria do estigma então, é construída como uma ideologia para explicar inferioridades e nesse caso para marcar certa animosidade baseada nas diferenças de classe social. Cf. Goffman (1988).

A construção do objeto da pesquisa “mulheres negras e pobres, educadoras de creche” - como sujeitos históricos que conseguiram ascender economicamente exercendo função diferente daquelas que parecem estar destinadas ao segmento social do qual elas fazem parte, se deu a partir do encontro com algumas investigações anteriores.

Analisando um considerável número de trabalhos acadêmicos, Rosemberg (2002, p.199) demonstra a incidência do foco de análise sobre os temas mulher e/ou gênero no campo da Educação, embora, também destaque a produção bastante reduzida de dissertações e teses que, a essa temática, agreguem a questão das relações raciais.

Por outro lado, Bento (2000, p.297) aponta que, quando acontece alguma articulação desse foco com a atenção aos problemas sociais relacionados ao mercado de trabalho, grande parte dos pesquisadores que investigam questões sociais de uma determinada população ainda se omite e silencia diante das questões raciais.

Pinto (2002) realizou análise dos resumos das teses da área de Educação que articulam Educação e diferenças étnico-raciais, publicadas no CD ROM da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), entre 1981 e 1988, e deles destacou a presença de três eixos de pesquisa:

Um deles enfatiza a questão da cultura dos segmentos minoritários (negros, índios e outros grupos étnicos) e da importância da sua presença no currículo escolar, o outro, se debruça principalmente sobre a discriminação e o preconceito que os atinge no contexto escolar e nas conseqüências de tais atos para a sua identidade e um terceiro eixo se volta para as especificidades da educação desenvolvida ou proposta por esses segmentos. (Pinto, 2002, p.11)

Para a autora, as dimensões enfatizadas são importantes, todavia, ainda insuficientes para entender a situação educacional do negro e os fatores que interferem negativamente na sua escolaridade, por exemplo.

Dentre outras questões que merecem ser aprofundadas, direcionadas ou que ainda permanecem ausentes ela cita a possibilidade de investigação do alunado negro para saber:

(...) quantos são, que escolas e cursos freqüentam, em que tipo de rede de ensino e turno escolar se concentram, que aproveitamento vêm obtendo e, ainda, se freqüentam a série escolar correspondente à sua idade (...) estudos sobre a vivência escolar desse segmento (...) postura da escola.

(Pinto, 2002, p.12)

Das ausências sugeridas, nos estudos sobre o negro e seu processo educacional, um tipo de memória relacionada ao mundo da escola, não explorado totalmente nesse trabalho, está presente nos depoimentos das mulheres negras educadoras²⁰ de creche quando compartilharam conosco suas “histórias de vida”.

O “fazer pedagógico” atual as remeteu às suas memórias da escola e muitos estereótipos e preconceitos emergiram nessas lembranças. Desse modo, o encontro com diferentes profissionais e suas diferentes histórias de vida aumentou minhas reflexões em torno da construção de uma necessária *profissionalidade docente*²¹.

Refiro-me ao domínio de conhecimentos peculiares, passíveis de serem construídos, para o exercício da Educação Infantil que tornaria as profissionais capazes de realizar a especificidade do trabalho com crianças pequenas.

Nessa investigação, está presente um tipo de trabalho feminino socialmente considerado doméstico que ganhou um novo lugar: o da institucionalização *na* e *da* Educação Infantil, nas creches.

As primeiras instituições dessa natureza foram criadas na Europa por mulheres de classes mais abastadas ligadas a organizações sociais religiosas ou filantrópicas, durante o século XIX. A intenção caritativa era a de instruir as mulheres das camadas populares a serem boas donas de casa e a aprender a cuidar adequadamente de seus filhos. No entanto, para que elas pudessem desempenhar um papel profissional fora do lar, a criação dos filhos deveria ocorrer em um espaço legítimo – a creche. Estamos falando de um tipo de

²⁰ O termo *educadora* ou *educadora de creche* refere-se à profissional que trabalha diretamente no atendimento das crianças nessa instituição.

²¹ Formosinho conceitua *profissionalidade docente* das educadoras de infância demonstrando a existência de singularidades relacionadas a saberes específicos que compreendem as dimensões ligadas à: a) características da criança pequena; b) características dos contextos de trabalho e respectivas missões e c) características do processo e das tarefas desempenhadas pela educadora. Cf. Formosinho e Formosinho (2003, pp.80-103).

instrução que pretendia orientar as mães para o exercício de uma prática simbólica chamada de uma “mãe boa”. (Haddad, 2002, p. 25)

Voltando à pesquisa, reconheci também que o grupo de profissionais dedicado ao atendimento da pequena infância²², ao mesmo tempo, representa o imaginário da transição de uma ocupação manual para uma ocupação não manual, agora “cognitiva” que, além de mal remunerada, ainda está situada no ponto mais baixo da hierarquia no Quadro do Magistério.

Observando as trajetórias de sujeitos concretos envolvidos com a constituição da creche, enquanto espaço profissional confirmou-se a perspectiva de atuação essencialmente feminina na qual, mulheres, enquanto sujeitos históricos apresentavam particularidades à investigação. Ainda que alguns pesquisadores apontem a existência de profissionais do sexo masculino em seus quadros, são muitos os dados que confirmam tratar-se de uma profissão que “nasce” no feminino. (Saparolli, 1997)²³

A respeito da instituição creche, de modo geral, elas costumam ser reconhecidas pela sociedade como locais preferencialmente de atendimento de crianças pobres, não por acaso, a grande maioria delas foi e continua sendo construída nos rincões de pobreza, a meu ver, não só como fruto de manifestações e conquistas dos movimentos sociais, como também pela clara destinação social implícita nesse tipo de instituição, desde a sua origem.

Assim, levando em consideração a divisão política da cidade de São Paulo, ocorrida no ano de 2003, em Subprefeituras formadas por diferentes distritos, minha opção foi investigar profissionais que atuam, preferencialmente, nas creches localizadas nos distrito do Jaraguá.

Essa escolha se deu depois da verificação dos dados do Censo Demográfico de 2000 no qual o referido distrito apresenta 36,9% de sua população formada por negros, denominados pretos ou pardos e, segundo o IBGE, o número de mulheres negras chefes de família alcança os percentuais

²²Nessa pesquisa, esta expressão refere-se a um tempo social no qual estão inseridas crianças de zero a seis anos.

²³ A respeito da ocupação profissional do atendimento de crianças pequenas, encontramos na Dissertação de Mestrado de Saparolli (1997, p.30), dado que nos parece importante destacar: “diferentemente do que ocorre no Magistério de 1º e 2º graus, desde a constituição dos jardins da infância, no final do século XIX, a função de educador infantil nunca foi predominantemente exercida por homens, portanto, não feminizou-se, tendo, sempre se constituído em gueto feminino.”

de 40% a 50%, quando comparados a distritos vizinhos como Brasilândia, Perus, e Ananguera²⁴.

Tendo realizado uma pequena incursão no distrito do Jaraguá, encontramos Zulmira, uma das entrevistadas, que, na década de 1980, já se responsabilizava pelo sustento da família. É ela quem considera os primeiros proventos de seu trabalho na creche como determinantes para o fim de sua atividade gestacional de nove filhos, dentre eles sete nascidos vivos. Ao mesmo tempo, identifica sua filha caçula como privilegiada a partir de sua entrada no mercado de trabalho:

Naquela época, então eu tinha meu dinheirinho e juntei dois meses ... E paguei a cirurgia de laqueadura ... A vida melhorou, sai do barraco mesmo que construindo no quintal dos outros... Comprava coisas pras criança... Davo pra cuidar das crianças e trabalhar... A última filha foi diferente dos outros... (Zulmira, ADI)

Assim, por dentro do “lugar diferenciado de pesquisa” que se tornou a creche, procurei encontrar para compreender a trajetória pessoal e profissional das educadoras. Estabeleci algumas conexões entre o processo de construção de suas identidades e os fatores sociais intervenientes que se relacionaram, principalmente, às questões de gênero e de raça, marcantes em suas vidas.

Ao lado de outros estudos cujos temas infância, creche e profissionais estavam presentes, essa pesquisa permitiu-me compreender o início do atendimento das crianças em creches, quando ainda não havia curso regular destinado à formação específica do profissional que lá atuaria. Nem mesmo àqueles formados em curso de Magistério, com ênfase na pré-escola, era conferida a habilitação específica para desempenhar atividades junto às crianças pequenas atendidas em creches no Município de São Paulo, em especial aquelas de zero a três anos.

No que diz respeito às educadoras, encontrei um quadro de pessoal, contratado desde os anos 1970, com baixa escolaridade ou o quase analfabetismo, portanto, sem nenhuma formação específica para atuar junto às crianças, em instituições.

Rosalina me disse que “não tinha nem terminado a 4ª série,” quando se tornou apta para a atividade profissional. E nem era preciso. Naquele momento, o que se

²⁴ Fonte: Fundação IBGE, 2000

esperava dela era a capacidade para a realização das tarefas ligadas ao corpo e às atividades básicas para a conservação da vida, em específico, alimentação e higiene. Na mesma medida, pesquisas como as realizadas por Bento (2000, p.300) confirmam a baixa escolaridade e o analfabetismo como fatores decisivos na concentração de um grande contingente de mulheres negras em outros tipos de atividades manuais.

Não por acaso, penso numa analogia possível de ser feita em meio à discussão presente no campo da Educação Infantil: a cisão entre *cuidar* e *educar*. As Auxiliares de Educação Infantil compõem um grupo de mulheres que exerce mais um tipo de trabalho manual, de menor prestígio social e também associado a salários pouco compensadores.

Esse trabalho também me desperta algo em torno de uma “nova-velha” discussão que diz respeito à dicotomia *cuidar e educar*, para tentar compreender, “do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação” que, para Kuhlmann Jr. (1999, p.52) já tem sido superada.

Parece que, no cotidiano das instituições, ainda há uma tensão entre as profissionais, tanto oriundas da escola de Educação Infantil, quanto àquelas que têm atuado desde sempre na creche, bem como a presença das “novas profissionais” da infância – professoras –, levando-me a questionar se a atividade de troca de fraldas leva em conta quem cuida e quem educa.

A presente pesquisa também provoca a curiosidade em saber *quem* tem sido escolhido (ou tem escolhido) se responsabilizar por essa tarefa, agora que profissionais com mais de duas décadas de *aprendizado na prática*, como dizem, convivem com outras recém egressas da universidade.

No momento, adio essa discussão, mas ainda me mantenho bastante provocada por tentar, algum dia, “ver por dentro” a afirmação de Kramer:

(...) só uma sociedade que teve escravo poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade -, que teve seu espaço social dividido entre a casa grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação (educar e cuidar)

e entender que cuidar se refere apenas à higiene, não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. (Kramer, 2002, p.78)

Ainda que os discursos da atualidade e alguns dos anteriores²⁵ revelem que as atividades inerentes ao atendimento da criança pequena – cuidar/educar – não são dicotômicas, até o ano de 2002, os profissionais qualificados, preparados para exercitar a cognição “escolhiam” trabalhar somente nas escolas, vinculadas às Secretarias de Educação. Eram poucos os que optavam pelas creches, até então jurisdicionadas a Secretarias de Assistência Social.

Uma hipótese possível, até então, era a de que, ainda paira na sociedade a crença no demérito social vinculado à instituição creche e, conseqüentemente, aos profissionais que lá atuam.

Entretanto, algo novo já vem ocorrendo, desde que se oficializou a transferência das creches para a Secretaria de Educação, em 2001, e, recentes políticas educacionais para as profissionais²⁶ tem sido implementadas, professores recém formados, que poderiam atuar em Escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo, estão sendo atraídos, seja pelo salário, agora mais interessantes ou pela opção profissional por esse tipo de instituição.

Contudo, numa tentativa de qualificar a especificidade do trabalho que já vem sendo realizado em creches, Cerisara (1996) chama atenção para o fato de que

(...) uma melhor compreensão quanto à identidade e à formação das profissionais de educação infantil continua a exigir diagnósticos da situação real e pesquisa que ofereçam um quadro da situação nas creches dos municípios a fim de que sejam feitos os ajustes necessários à cada realidade. (Cerisara, 1996, p.22)

²⁵ Cf. Campos, Rosemberg e Ferreira (2001); Cerisara (1996); Haddad (1997 e 2002); Kramer e Bazílio (2002); Kuhlmann Jr. (2000); Oliveira, e Rosseti-Ferreira (1989); Ongari, e Molina (2003); Rosemberg (1989).

²⁶ Uma delas pode ser considerada o oferecimento, entre os anos de 2003 a 2004, pela administração pública municipal paulistana o *Curso ADI-Magistério*, sob responsabilidade da Fundação Vanzolini, com o objetivo de oferecer formação e conceder às profissionais a certificação em Nível Médio, exigência da LDBEN 9394/96, para aqueles que atuam com crianças de zero a seis anos.

Acrescente-se a isso uma dificuldade própria ao universo das creches, trata-se de um lugar que parece estar sempre em processo de reconstrução e, desse modo, não podemos perder de vista a ainda atual afirmação de Rosemberg:

(...) estamos vivendo um momento de transição e ajuste exigindo propostas flexíveis que não destruam o que já foi atingido e iniciem a superação de suas insuficiências. (Rosemberg, 1989, p.54)

Com a incorporação das creches ao Quadro do Magistério de São Paulo, abriu-se a possibilidade de que outros profissionais da Educação também removesses seus cargos para estas instituições, como já esclarecido anteriormente.

Essa remoção dos cargos, a partir do ano de 2002, tem trazido profissionais com uma enorme experiência de escolarização realizada com crianças, “alunos mais velhos”, ao longo de sua carreira no Magistério. Um exemplo disso é a opinião emitida, em momento de informalidade, por uma das diretoras de creche direta, antes professora de Educação Infantil com experiência de 21 anos, revelando o amálgama de situações e concepções ainda presentes nesse tipo atendimento:

(...) a função da creche é atender bem à comunidade... e foca é na comunidade... Sua função é educar a criança não só cuidar (...) formar as crianças. Nós, educadores temos o conhecimento pedagógico. Então toda ação aqui dentro é pedagógica. Pela característica da idade acaba estendendo à família para contemplar as mães (...) Preciso entender que a mãe passa 16h30 e entregar a criança (o horário de saída definido é 17 horas) (A creche) por consequência atende a necessidade da família de permanência, de manter a criança na escola. (a creche) também educa a família, ensina seus direitos, auxilia, orienta a buscar ajuda. Envolve família. É muito especial. (Lucia, diretora)

Esse depoimento nos leva a questionar se essa diretora possui alguma compreensão sobre o que foi, ou tem sido o trabalho de atendimento à criança, realizado em creche, até porque em alguns momentos, seu discurso parece incompreensível.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sem dúvida, é um “divisor de águas” importante, porque deixa clara a

necessidade de formação específica para o profissional das creches e pré-escolas.

No entanto, essa nova situação tem provocado modificações que atingem diretamente a vida de muitas mulheres envolvidas profissionalmente com crianças pequenas entre elas o convívio entre educadoras que iniciaram suas carreiras há mais de duas décadas, sem formação alguma e professoras hoje contratadas e/ou efetivas com, no mínimo, Magistério e/ou Curso Superior em Pedagogia.

Não perdendo de vista o que já foi afirmado, a profissão de educadora de creche inicia-se com uma destinação de gênero muito clara: desde o princípio, *mulheres* são recrutadas para realizar o papel de “substituta das mães”²⁷ em local destinado ao atendimento das necessidades das mesmas, enquanto trabalhavam fora, garantindo cuidado e assistência à infância.

Levando em consideração que essa tarefa profissional, originalmente, tem sido realizada por mulheres sem formação específica, foi possível perceber o surgimento de uma instituição que se constituiu em um mercado de trabalho especial para mulheres, tendo oferecido oportunidades às negras oriundas de segmentos sociais bastante pauperizados.

Na década de 1980, dados coletados por Rosemberg (1989) comprovavam a formação insuficiente e as difíceis condições de trabalho das pajens, profissionais com pouca escolaridade, contratados nos anos 1970, para dedicar-se exclusivamente às crianças nas creches:

Em alguns casos havia treinamento de curta duração, no próprio local de trabalho, em geral no momento de admissão da funcionária. A maioria das pajens, porém, orienta-se pelo bom senso e pela prática no desempenho de suas inúmeras funções: atender a criança pequena nos aspectos educacional e emocional, de saúde e higiene. (Rosemberg, 1989, p.65)

Havia também o convívio de diferentes profissionais na creche. Nos anos 1980, pajens, professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil dividiram um mesmo espaço institucional, como nos contou Dona Laura

²⁷ Rosalina, uma das educadoras, confirma o interesse do selecionador na sua contratação: “*Antes eu era que nem mãe.*”, ou seja, estava ali a profissional que o Poder Público necessitava para atender a demanda de creche: alguém com experiência de maternagem.

comprovando tanto diferentes condições de trabalho quanto uma significativa desvalorização da instituição chamada creche, na medida em que, socialmente, o que estava reforçada era a sua função de guarda e proteção.

Professora era aquela que comparecia na creche por quatro das doze horas em que as crianças eram atendidas para realizar “atividades pedagógicas” e as Auxiliares de Educação Infantil ou as pajens, na época, é quem cuidavam das crianças. Como é que uma criança vai aprender ou se alimentar se sentar suja na mesa?

(Dona Laura, Auxiliar de Enfermagem).

Na atualidade, a equiparação dos cargos e salários, em tese, não deve sugerir hierarquia.

Em (19)84, Márcio Corvas e Marta Godinho criaram nove padrões pilotos de creche com 19 ADIs e com exigência de 1º Grau e para elas deu uma gratificação de 33%. Era um tipo de prêmio apropriado pra creche, para atender 150 ou 180 crianças por 19 ADIs. Pensamos (as pajens) que ia ser automático (a gratificação), mas não foi. A visão delas é que a escolaridade daria conta. Então nessa época tinha pajem²⁸ trabalhando 33 horas e ADI trabalhando 40 horas. Ai começou uma nova briga para ter isonomia: trabalho igual, salário igual (...). Na visão do governo as pajens não davam conta por que não tinham escolaridade(...). Na verdade eles não estavam preocupados com o atendimento e sim com a demanda, com o acesso. Nessa época aconteceram novas reivindicações para o aumento do quadro de pessoal. (Cristina, ADI)

Da ambiência descrita, observa-se que a ampliação da rede de creches, a partir do final dos anos 1970, se transformou numa estratégia para minorar os efeitos das más condições de vida tanto da população menos favorecida em busca de atendimento, quanto das próprias mulheres trabalhadoras da instituição, em número significativo e de mesmo segmento social.

Essa situação se apresentou com uma série de acontecimentos imbricados: à *criança pequena* foi oferecido um atendimento compreendido basicamente como garantia de cuidado materno em espaço de combate à pobreza e desnutrição infantil; às *profissionais negras* revelou-se uma possibilidade de ingresso num segmento do mercado de trabalho e ao *Poder Público* a utilização de mão de obra barata, porque desprovida de formação,

²⁸ Pajem era a profissional contratada no início dos anos 1970 para atender diretamente crianças em creches. Em sua grande maioria, quase não possuíam escolaridade.

uma vez que, legalmente, não havia exigência de escolaridade específica, à época das primeiras contratações.

Isto posto, configura-se então uma provável “conjuntura virtuosa”, na qual havia uma convergência de interesses representada pela demanda dos movimentos sociais, oferta de trabalho e a oferta de prestação de serviço a pessoas que necessitavam: mães e crianças com poucas condições materiais.

Esse contexto até apresenta sugestão para novas investigações a respeito do fato de os filhos e filhas das mulheres/educadoras terem se beneficiado, ou não, dessa ampliação do mercado de trabalho para suas mães que, com pouca instrução e originárias dos segmentos menos privilegiados da população, encontraram uma nova possibilidade de entrada no mercado de trabalho.

Um dado também desvelado foi o da(s) identidade(s) que pôde (puderam) ser forjada(s), ou não, nesse processo, tomando como referência a trajetória pessoal e profissional das educadoras, organizadas em torno das categorias de gênero e raça.

Em busca da compreensão de tais percursos e de como o “eu real” é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais, utilizo a concepção de identidade de *sujeito sociológico* de Stuart Hall (1997), na qual a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade,

Nesse caso, “trajetória” engloba os *aspectos pessoais*, em busca de elementos que permitam perceber a colaboração da família ou outras instituições sociais no que diz respeito à construção de sua(s) identidade(s), os *aspectos escolares* passíveis de reconhecimento através da busca das continuidades e descontinuidades do processo de escolarização e os *aspectos profissionais*, em suma, como ela se tornou profissional de creche e o porquê dessa opção. Tais aspectos não estão apenas imbricados. Na verdade, eles são partes do caminho que as educadoras fizeram caminhando.

Outras questões como escolaridade, gênero e raça estão presentes o tempo todo, sem necessariamente implicarem na definição de uma hierarquia, quando da análise das trajetórias. Elas foram utilizadas tanto para compor as hipóteses como para nortear esse trabalho.

Partimos, então, de uma hipótese geral de que identidades sociais, raciais e de gênero manifestam-se com mais clareza na história de vida das

pessoas que estão experimentando trajetórias de ascensão social oferecidas por uma oportunidade de trabalho e anunciadas pela convergência de diversos interesses.

Estamos falando de pessoas que conseguiram, ao mesmo tempo, reconhecer e repudiar as variadas formas sociais de subordinação a que são submetidas, por se tornarem capazes de se perceber portadoras de características objetivas e subjetivas que as identificam com um determinado “grupo de pertença”.

Assim, o movimento de pesquisa iniciado reclama a busca das contradições presentes na oportunidade de trabalho oferecida às mulheres negras e o fato de essas profissionais terem “escapado” do lugar que lhes seria destinado em nossa sociedade. Em outras palavras, deixaram de ocupar cargos e empregos menos favorecidos nos quais lhes são permitidos “apenas” trabalhos domésticos, braçais ou sexuais.

Recentemente, outros pesquisadores têm feito referências das mais diversas a respeito das singularidades em torno do profissional da creche. Freitas, por exemplo, refere-se a certo perfil “guerreiro” diante da situação de precariedade:

(...) a pouca exigência em termos de formação escolar também pode ser vista de um outro lado, o lado heróico. Nesse sentido, tornar-se profissional de creches ou de instituições pré-escolares, em várias cidades, significou para muitas mulheres escapar de uma vida ainda mais miserável e encontrar no trabalho junto à chamada primeira infância um lugar, ainda que precário, no mundo do trabalho.

(Freitas, 2004, p.15)

Há que ressaltar, porém, o fato de a creche ter-se transformado em uma oportunidade de trabalho que, hoje, confere a essas mulheres um “*status*” familiar e profissional diferenciados no seu campo relacional (Bourdieu, 2004) à medida que, por força de lei, seus cargos e salários foram transformados e comparados à Carreira do Magistério Municipal.

A partir dessas contradições e de outras citadas anteriormente, as histórias de vida foram coletadas com o objetivo de responder à questão que estrutura esta dissertação: a creche, instituição historicamente subordinada,

teria se transformado em um mercado de trabalho possível para as mulheres negras, oriundas dos segmentos sociais subordinados?

Sendo assim, esta pesquisa revela histórias de mulheres negras que resistiram ao “destino” de trabalhadoras domésticas em residências, afastando-se de um tipo de profissão que, até os dias de hoje, ainda é tratada como objeto de discriminação social, por que associada à “servidão”.

Estamos falando de mulheres que, ao rejeitarem, de algum modo, a subordinação a que estariam submetidas encontraram uma maneira de construir suas próprias histórias, pois, a seu ver, conquistaram emprego, renda e prestígio social em suas comunidades de origem. Como diz Zulmira: *o serviço me fez sentir gente... Deu condição de uma vida melhor... Eu hoje me sinto rica...*

No que diz respeito à metodologia, a realização do trabalho de campo significou um “mergulho na experiência do outro” com um interesse que se moveu da leitura etnográfica à análise da situação de vida nas quais as personagens desenvolvem suas estratégias. Procurei nas histórias de cada uma os indícios, os detalhes, as particularidades e as singularidades com que eu pudesse compreender a construção de suas identidades. (Geertz, 2005; Ginzburg, 1991; Velho, 2002).

É conveniente esclarecer que não se trata exatamente de uma pesquisa etnográfica, mas sim de uma disposição de “interpretar o sistema de vida” da pessoa observada, como diria Geertz (2005), observar o “detalhe que pode revelar a conexão entre a ação microscópica e uma visão de mundo”; e as relações de reciprocidade dentro das quais as pessoas comparam seus horizontes de vida em relação aos outros com os quais convive (Velho, 2002). Devo caracterizá-la como “interdisciplinar”, na medida em que tomo como base a metodologia das histórias de vida.

Olhar para estas histórias também significou estar atenta ao conceito de “classe”²⁹ a partir da concepção ampliada de Guimarães (2002). Isso para seguir a intuição nativa do autor para quem, no Brasil, os “negros” formam uma

²⁹ Nessa pesquisa utilizo esta concepção de classe buscando compreender o ponto de partida: família de origem e o ponto de chegada de nossas entrevistadas: a entrada na creche. Entendo que tal concepção amplia muito as possibilidades de análise das mulheres entrevistadas à medida que ultrapassa a noção de classe própria das relações de trabalho do capitalismo ao considerar outras formas de coerção não-econômicas. Cf. Guimarães (2002, pp.35-45).

“classe”, numa referência ao carisma ou estigma, significando ou não prestígio social quando associado a um grupo de pertença.

Quanto à organização desse trabalho, no primeiro capítulo, apresento a metodologia, esclarecendo como as *histórias de vida* nortearam essa pesquisa.

No segundo, destaco alguns dos fatos históricos significativos da Educação Infantil, dedicando-me à perspectiva da creche, procurando demonstrar o quanto ela também se constitui campo privilegiado de investigação para as questões relacionadas a gênero – não só na bipolaridade masculino e feminino – e raça.

No terceiro capítulo, apresento as *mulheres, educadoras de creche*, desta pesquisa, estabelecendo intersecção entre a construção de sua(s) identidade(s) e as dificuldades específicas que as mesmas tiveram que superar como mulheres, negras e pobres. Apresento, ainda, minha intenção de interpretar os detalhes, as singularidades de cada uma das histórias das entrevistadas, buscando compreender as diferentes identidades que surgem em seus discursos.

Nas considerações finais, discuto as descontinuidades do processo de escolarização das entrevistadas também como produtoras de diferentes histórias de vida marcadas pela desigualdade de oportunidades, tal qual vem sofrendo o alunado negro da atualidade.

Deixo registradas outras questões no que diz respeito às tensões que observei presentes no convívio de diferentes profissionais com diferentes olhares tanto para a instituição creche quanto para os seus usuários.

Por fim, é importante afirmar que, em vários momentos deste trabalho, procurei aproximar as vozes das trabalhadoras das vozes dos pesquisadores quem têm se preocupado em refletir e registrar essa parte da História da Educação Infantil de igual importância em relação às outras modalidades da Educação Básica.

“A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história.

Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história de um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.”

Paul Thompson

CAPÍTULO I

História de vida, uma metodologia possível

A entrevista oral e o papel do pesquisador

Inicialmente, percebi que a recuperação da história se organiza e opera por processos descontínuos que são selecionados pelos sujeitos para relatar ou explicar o passado. Para a realização desta dissertação, também empreendi um movimento semelhante, pois, selecionei acontecimentos, conjunturas e modos de viver do conjunto das entrevistas individuais coletadas, para conhecer e explicar o que se passou com cada uma das entrevistadas.

Em novembro de 2004, nos primeiros contatos com aquelas que poderiam se tornar sujeito dessa pesquisa, de um universo de vinte e duas educadoras de uma mesma creche, somando autodenominação e a minha percepção, considerei dez delas como negras (pretas ou pardas), por conseguinte, potenciais candidatas à entrevista.

Aparentemente, três sentiram-se lisonjeadas com o convite para participar dessa segunda etapa. Três delas recusaram-se e outras quatro procuraram disfarçar o desinteresse, dizendo-se sem tempo para aceitar minha proposta. Ao final, somente uma das educadoras dessa creche foi entrevistada, oferecendo-me algum material para o Exame de Qualificação, em junho de 2005.

Diante desse impasse, procurei outras quatro creches da mesma Coordenadoria de Educação e, atenta aos critérios de antigüidade na região e ao perfil de sujeito que me interessava, encontrei outras cinco mulheres dispostas a conceder entrevista.

Para dar continuidade à pesquisa de campo, (julho a novembro de 2005), uma nova amostra foi composta de catorze mulheres sendo cinco com mais de 50 anos de idade - duas casadas, duas viúvas e uma solteira -, (selecionei Cristina, Zulmira e Rosalina); quatro com idades entre 40 e 49 anos de idade- três casadas, uma solteira (selecionei Jandira, Hercília e Doralice) e cinco entre 30 e 39 anos de idade – duas solteiras, uma casada e duas separadas. Não logrei sucesso em entrevistar mulheres dessa última faixa etária, primeiro porque duas delas se recusaram a participar da fase das entrevistas e, segundo, porque as outras três ainda eram crianças ou muito jovens nos anos 1970 e 1980 e, apesar de estarem interessadas em conceder entrevista, ainda não estavam atuando em creches profissionalmente.

A opção por essa amostra de sujeitos já revela particularidades. Nos primeiros contatos, empreguei recursos via contatos informais para apurar o olhar, tornando-o microscópico, em busca daquelas que, de algum modo, se destacavam da grande maioria.

Ao procurar as creches mais antigas da região, localizei também aquelas profissionais que estão na Rede Direta desde meados da década de 1970, como é o caso da Cristina que ingressou como funcionária em 1978, mas já conhecia muito bem esse ambiente, antes, como mãe voluntária.

Na Rede Direta, à época da pesquisa, não encontrei diretoras negras, por isso a opção pelas duas únicas que atuam nas Redes Indireta e Conveniada, da mesma Coordenadoria de Educação.

Visando também compreender o momento histórico em que cada uma delas ingressou nas creches, a seleção dessas seis mulheres foi imprescindível, pois, pela faixa etária, percebe-se que elas estiveram em diferentes momentos na história das creches: três com idades entre 50 e 60 anos e outras três com idades entre 40 e 49 anos.

Cristina (55 anos) é umas das primeiras pajens contratadas, ainda nos anos 1970, para trabalhar numa das três primeiras creches existentes em São Paulo numa época em que cerca de 750 mil³⁰ crianças pequenas aguardavam vaga nesse tipo de instituição e o atendimento era oferecido em condições precárias:

(...) a creche de Campo Limpo era Centro Infantil Dona Natália Pedrosa Roseburg (...) essa creche foi fundada em janeiro de 1973... As pessoas trabalhavam 12 horas por dia tinha muitos funcionários na psiquiatria.... Era complicado eu sabia que os funcionários trabalhavam além do limite de um ser humano... Em abril de 78 eu fui pra creche pra ajudar como voluntária... Eu ia todo dia ajudar... E já comecei a trabalhar em sala.... Eu ia lá ajudava no que era preciso ficava a maior parte do tempo na sala... Porque não tinha funcionário.. (Cristina, ADI).

Rosalina (60 anos), Zulmira (50 anos) e Jandira (44 anos) ingressaram também como pajens e estão atuando há mais de duas décadas na mesma instituição: naquelas que seriam as creches mais antigas da região do Jaraguá.

Hercília (42 anos) e Doralice (41 anos) foram as únicas mulheres negras que encontrei ocupando postos de trabalho importantes: são diretoras de creches indireta e conveniada, respectivamente, jurisdicionadas à referida Coordenadoria. Em anos anteriores, Hercília, tal qual Cristina, também teria atuado como pajem.

Considerando que a presença da população negra, em São Paulo, é de 30,1%, os depoimentos de ambas são especialmente importantes uma vez que, na Região Metropolitana de São Paulo, a porcentagem de negros (pretos e pardos) que ocupam cargos de chefia é de 4,4% e 15,7%, respectivamente³¹.

³⁰ Cf. Rosenberg (1989, p.94).

³¹ Boletim Dieese – Novembro de 2002

Em se tratando de mulheres negras paulistanas, pouco mais de quatro ocupam postos de trabalho importantes³², como é o caso delas.

Figura 1



Fonte: Cepid/Fapesp/CEM (Centro de Estudos da Metrópole) – Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento). (Dias, 2003)

Das narrativas dessas mulheres retirei determinados trechos que apresentam o passado com um raro valor, capazes de apresentar cada uma delas como um ser único e singular na história, “um sujeito que efetivamente viveu (e vive) – e, por isso dá vida – às conjunturas e estruturas que, de outro modo, parecem tão distantes”, como ensina Alberti (2004).

Em todas as entrevistas, em algumas mais e em outras menos, conheci o fascínio de vivenciar as experiências do outro, de me sentir um pouco como cada uma delas, refletindo e compreendendo as expressões de suas vivências.

Segui a sugestão de Montenegro (2003, p.150), adotando a postura de uma entrevistadora que se tornou parteira de lembranças, facilitadora de um processo capaz de resgatar as marcas deixadas pelo passado na memória, comparando tal conduta à “maiêutica socrática”.

³² Pesquisa de Emprego e Desemprego do Seade-Dieese/2000

O tipo de entrevista que empreendi evocava a memória, sendo assim, procurei respeitar a “fala” das entrevistadas ouvindo tudo o que me foi descrito com a maior atenção.

A utilização dessa metodologia também me permitiu validar a premissa daquele autor com a qual ele defende que “o fato de o pesquisador ter um perfil da história de vida do entrevistado aumenta, de forma significativa, a compreensão da própria memória do depoente”.

Durante a realização das entrevistas, estive atenta para evitar interrupções desnecessárias, ouvindo-as com toda atenção que mereciam o que me tornou capaz de entender suas expressões de vida e acompanhar seus relatos.

As entrevistas que ocorreram nas creches, a pedido de algumas delas, sofreram algumas interrupções, pois, dependendo do espaço físico onde me era permitido ficar, os ruídos presentes no ambiente da creche, algumas vezes, comprometeram a qualidade das gravações.

Também estive atenta àquilo que Bourdieu (2004) chamou de “ilusão biográfica”, expressa na idéia da vida como estrada, que segue uma ordem cronológica, com uma lógica prospectiva e retrospectiva: a vida não é bem assim e, isso foi demonstrado o tempo todo.

Como exemplo, posso citar que, em certo momento, Rosalina revela estar presente em um tipo de estrutura da sociedade onde percebe que está na condição de criança que brinca, mas, ao mesmo tempo, trabalha.

Ao final, tomados os devidos cuidados, foi possível coletar um conjunto de depoimentos, plenos de vida, com os quais estabeleci nexos entre a construção de sua(s) identidade(s), envolvendo opção profissional e as dificuldades específicas que as entrevistadas tiveram que superar enquanto mulheres, negras e pobres.

A respeito do conceito de identidade – utilizado por estudiosos de várias áreas do conhecimento sejam antropólogos, sociólogos, psicólogos para falar de alguns pesquisadores – por sua complexidade e pela necessidade de uma opção teórica, pareceu-me adequada para esse trabalho, conforme já indicado anteriormente, aquela elaborada por Stuart Hall (1997, p.42) para quem a identidade é formada, ao longo do tempo, indicando sempre algo de inacabado, contraditório e, ao mesmo tempo, fragmentado, porque sempre em construção.

Essa opção permitiu-me a interpretação da(s) diferente(s) identidade(s), na medida em que as entrevistas de histórias de vida foram tecidas por suas personagens, ao desvelarem, cada uma delas, singularidades da vida de uma mulher educadora de creche.

Histórias de vida como compreensão do percurso de formação

A motivação para a utilização das histórias de vida como metodologia buscou inspiração em trabalhos científicos que trazem professores como protagonistas de suas pesquisas.

Logo, se histórias de vida e relatos autobiográficos são considerados por Catani (2000) como estratégias privilegiadas para se avaliar as práticas e as carreiras dos professores, seu uso poderia, pareceu-me, ser também oportuno para a investigação de um outro tipo de profissional docente: a educadora de creche.

Seguindo a orientação de Thompson (2002, p.15), colhi a “memória dos sujeitos anônimos” que me permitiriam o contato com significativas lembranças de histórias de vida de *“ordinary people”*, em processo contínuo de marginalização.

Um exemplo disso pode ser notado no processo de contratação de pessoal para trabalhar nas creches, nos anos 1970.

Cristina contou que a comunidade usuária do equipamento público era comumente consultada para o preenchimento dos postos de trabalho. Ela mesma foi uma mãe que necessitava confiar seu filho ao atendimento do serviço público, enquanto buscava o sustento para a sua família, como trabalhadora doméstica. No entanto, em determinado momento, foi questionada sobre o seu interesse em tornar-se funcionária daquela instituição.

A proposta lhe parecia irrecusável. Responder “sim” ao convite da Direção da creche significava garantir o “não” ao enfrentamento cotidiano do trânsito lento, no trajeto de cerca de mais de quinze quilômetros, ligando Campo Limpo ao Largo dos Pinheiros, na Zona Oeste de São Paulo. Responder “sim” também era sustentar o “não” para os atrasos recorrentes dela que era mais uma das mães que, quase todos os dias, era a última a

retirar seu filho, na maioria das vezes, após o horário de funcionamento da creche.

Ela nos conta que

(...) A diretora consultou várias mães (...) se queriam trabalhar. Isso facilitaria pra mim (...) me sentia mal atrasando e os funcionários tendo que ficar além do horário também. Era (19)77. Aceitei. Fiz inscrição (...) era o processo seletivo (...) a gente entrava por processo seletivo (...) Minha escolaridade era 5.º ano primário (...) Eles perguntaram: "Você não é mãe? Então você sabe cuidar de criança!" (Cristina, ADI)

O atendimento à demanda estava posto e a solução era a contratação da mão de obra disponível, presente no próprio cotidiano da própria instituição: as mães das crianças ali atendidas.

Nas histórias de Zulmira e Rosalina, acontecidas praticamente ao mesmo tempo, nos anos 1980, encontrei semelhanças com aquela ocorrida com Cristina dez anos antes, percebe-se particularidades quanto ao processo de seleção pelo qual foram admitidas na Prefeitura de São Paulo:

Um dia, uma colega disse que tinha um movimento de favela que queria creche pras criança da favela... A minha colega disse que só ia pegar criança da favela... e eu fui lá na Igreja...Pensei que não ia conseguir por que eu não era da comunidade (Igreja Católica)...Isso era o ano de (19)80. Precisava de gente pra trabalhar eu fui pra fila... Tinha que fazer uma prova e sabe qual era o critério pra entrar? Quem tivesse mais filho!...Eu tinha 26 anos e 6 filhos... Ai fui selecionada... Tive entrevista com a Assistente Social e ela perguntou porque eu queria trabalhar (...) Tinha que ter experiência...então um primo fez uma carta dizendo que eu tinha trabalhado pra ele. Mas é claro que eu tinha experiência: já tinha 6 filhos! Tenho jeito com criança pequena. Eu terminei tomando conta. (Zulmira, ADI)

Então eu já morava aqui no Jardim Panamericano e fiquei sabendo por uma vizinha que tavam fazendo inscrição na Prefeitura pra trabalhar na creche. Em dezembro eu tava grávida de novo e fui falar com a Assistente Social e ela me disse que gravidez não era doença. Pra entrar na Prefeitura fazia uma prova pra saber se a pessoa era alfabetizada, mas algumas pessoas eram colocadas, a gente sabe disso. Eu pensei que eu não ia conseguir por que eu não conhecia ninguém (...) já tava grávida de 7 meses. Passei por uma junta médica. Marcaram outra data pra voltar e eu não voltei. Ai um dia recebi um papel escrito APTA, eu nem sabia o que era isso! (Rosalina, ADI)

Enquanto Zulmira acreditava que teriam mais chances aquelas pessoas envolvidas nos movimentos sociais ou atuantes na Igreja Católica, que não era o seu caso, Rosalina preocupava-se com a sua gravidez como um impeditivo para a contratação.

Esses trechos revelam ambigüidades em relação às condições necessárias para postular o cargo; a obtenção da vaga bem como à forma como a finalização do processo seletivo se deu revelando que, no caso delas, foram experiências pessoais e domésticas ligadas à condição de serem mães que as transformaram em potenciais candidatas a profissionais de creche e não a pertença ao Movimento Social ou à Igreja Católica.

Esses relatos encontram ressonância na produção de Thompson para quem “a memória de um pode ser a memória de muitos” (2002, p.17) e possibilita encontrar a evidência de fatos coletivos coincidentes e justificáveis para o ingresso de mulheres possuidoras de um mesmo tipo de capital desejável para esse mercado de trabalho.

Nessa pesquisa, a história oral foi, para mim, um meio de conhecer, sob outro prisma, tanto a história da creche quanto suas profissionais, há muito já investigadas por outros pesquisadores³³. Todavia, o enfoque da própria história foi alterado revelando um novo campo de investigação a partir da trajetória das educadoras de creche. É como se, para elas, que fizeram e vivenciaram a história de um lugar peculiar, fosse devolvida a palavra para que tivessem vez e voz para falar de um momento que elas conheceram muito bem.

Para seguir essa intuição, procurei desenvolver aquilo que Thompson (2002, p.29) chama de a qualidade de ser “um bom ouvinte”, partindo do princípio que “todas as vidas são interessantes”. Todas as vidas dessas mulheres são, de fato, interessantes.

Estive, então, atenta e à espera das possíveis respostas às minhas indagações. E elas nem sempre vieram. No primeiro momento, para selecionar as mulheres negras, minha intenção era utilizar como critério a presença de características fenotípicas que permitissem serem elas identificáveis como

³³ Cf. Campos, Rosemberg e Ferreira (2001); Cerisara (1996); Haddad (1997 e 2002); Kramer e Bazílio (2002); Kuhlmann Jr. (2000); Oliveira, e Rosseti-Ferreira (1989); Ongari e Molina (2003); Rosemberg (1989).

preta ou parda por outrem, segundo a máxima, de que, no Brasil, “*é negro quem parece ser*”.

Esperava que, ao responderem o questionário, as mulheres se identificassem de acordo com as categorias de cor/raça do IBGE, no entanto, mais uma vez, a presença dos traços fenotípicos demonstrou ser insuficiente para a construção da identidade dos sujeitos, mesmo sendo eles reconhecíveis e, talvez, identificáveis tanto para elas mesmas quanto para os outros.

A experiência com esse tipo de questão me ensinou que a identidade tem também duas faces, ou seja, é, ao mesmo tempo, auto e heteropercepção. Diante da situação difícil da qual me parecia ser impossível uma saída favorável, tornou-se necessário elaborar uma nova estratégia para selecionar minhas entrevistadas, que será mencionada mais adiante.

Da história de vida para o trabalho de resgate das histórias das ações de formação realizado por Catani (2000), interessou-me compreender e reconhecer as potencialidades educativas dos relatos para a formação de identidades e, ao mesmo tempo, tentar captar os indicativos sobre a viabilidade de investigação de outros profissionais da educação.

Em sua pesquisa, encontrei a concepção de que a reflexão é favorecida pela reconstituição da história individual a qual permite ao sujeito relacionar experiências particulares com o conhecimento sistematizado favorecidos pela escola, leitura e escrita, de tal modo que, a cada uma de suas entrevistadas, tornou-se possível interpretar a própria trajetória e seus processos e práticas de ensinar. Para a autora, através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

Isso é perceptível no caso de Hercília, quando relata uma dentre as inúmeras situações em sua vida, nas quais esteve como protagonista de experiências de subordinação. Ela titubeia diante da possibilidade de se tornar diretora da creche de onde se aproximou pela primeira vez como trabalhadora doméstica, quando procurava um lugar para deixar sua filha, ao mesmo tempo, em que buscava condições de sobrevivência para ambas.

Em determinado período, houve a necessidade de contratação dessa profissional para a creche na qual ela atuava, até então, como pajem. Hercília

desconsiderava que o lugar pudesse ser seu e justifica o porquê da sua avaliação, comparando-se com a diretora que ela substituiria.

Eu ser a diretora da creche? Imagina! Eu sou Hercília Aparecida de Souza e a Norma (a diretora que se aposentaria) não, ela é Norma Galante de Andrade (...) descendência espanhola [...] e eu? Eu era ali de Hambé, em Minas Gerais [...]

Tem essa coisa de posição social. Imagina, eu não tinha nada! Eu achava também que a Celina (na época, coordenadora pedagógica) é que seria a diretora da creche. O pai dela é médico ela morava na Avenida Rebouças [...] Eu morava no Provedora, um bairro pobre de Osasco.

[...]

Quando a Rosário, uma das diretoras da entidade, me disse que eu seria a diretora da creche, eu achava que não teria capacidade. No fundo eu sempre achava que tinha que seguir e não de ser seguida. A Norma era uma pessoa muito forte e não fazia parte dos meus pensamentos ser diretora. Talvez no máximo coordenadora pedagógica. (Hercília, diretora)

Esse trecho pode ser interpretado a partir da idéia de subordinação amparada pelo conceito de *habitus* de Bourdieu para quem existe um “mundo dado” - um conjunto de disposições prévias - no qual há uma explicitação direta e indireta do “lugar” que cada um deve ocupar. Assim, a uma pessoa com a trajetória de Hercília seria inimaginável a ocupação de um cargo de mando, a Direção da creche, mesmo com comprovada habilitação para o cargo, através de certificação.

A idéia de universo relacional, presente nos escritos de Bourdieu (2004, p.19), também explica o constrangimento de alguém que, na situação de Hercília, se percebe desprovida de capital cultural e econômico para exercer um cargo de Direção, logo, incapaz para esse exercício profissional.

Ainda das investigações de Catani (2000, p.30), é possível apreender que, no imaginário social, as professoras não têm história, não sendo, por isso, considerados sujeitos de memória. São consideradas profissionais que “repetem, repetem o que aprenderam, repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas do dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional”.

Referindo-se ao curso ADI-Magistério³⁴, Rosalina sugere que o mesmo pode ser dito em relação às educadoras de creche por realizarem, anualmente, repetidas e irrefletidas práticas já conhecidas:

(...) tudo que eu vi lá eu já sabia. Muitos anos eu já fazia o que elas diziam lá... O importante é que a gente passou a valorizar o trabalho da gente (...)(Rosalina, ADI)

Essa afirmação revelou-me profissionais que não querem ser “mães de instituição”, como ainda são consideradas em alguns casos. Elas querem ser consideradas profissionais da infância.

Em pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, Brandão (2003, p.61) refere-se a estes profissionais como aqueles que realizam um tipo de atividade situado no “ponto mais baixo da hierarquia da docência”, especialmente os que atuam nas séries iniciais. No entanto, ao que parece demonstrar a presente pesquisa, estando a profissional da creche, atualmente, no Quadro do Magistério é ela quem ocupará esse lugar, pois prestígio social e salário são ainda mais diferenciados, quando falamos desta categoria profissional.

No que diz respeito à capacidade de distinguir as experiências mais recentes daquelas que se referem às experiências do seu passado, tanto da vida escolar quanto profissional, Catani (2000) chama atenção para a capacidade dos adultos em realizar uma espécie de visão simultânea retrospectiva e prospectiva, tal qual veremos, mais adiante, especialmente, nos relatos de Rosalina e Cristina.

Para a autora, propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas histórias de formação intelectual torna-se possível, pois permite-lhes desenvolver um tipo de análise que ultrapassa os limites dos estudos centrados somente nas práticas docentes imediatas.

Da metodologia citada, interessa-nos demonstrar a valorização da história de vida pessoal e profissional que ocorre também pelo potencial do relato autobiográfico na identificação de episódios significativos da história de

³⁴ O Curso ADI-Magistério ocorreu entre os anos 2003 e 2004, sob responsabilidade da Fundação Vanzolini. O objetivo desse curso era oferecer formação e conceder às profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos a certificação em Nível Médio, atendendo à exigência da LDBEN 9394/96.

vida de cada um dos sujeitos e na compreensão do seu processo de autoformação.

Utilizando tais considerações para avaliar o espaço educacional que é a creche, verifiquei nela, a existência de uma prática educativa cujos protagonistas são o adulto e a criança que se vêem como “professoras” e “alunos”, mesmo quando relações tipicamente escolares não estão estabelecidas. São sujeitos com uma existência real com cor, sexo, pertencentes a uma geração e a diferentes classes sociais.

Estes diferentes tipos de pertencimento ajudam a construir uma história de vida que define sua forma específica de ser e estar no mundo, constituída pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis, descobrir os atalhos ocultos, que formam o conjunto das suas experiências pessoais.

Por meio dos relatos autobiográficos, cada uma das histórias desvelou uma trajetória que começou na infância, passou pela adolescência e juventude e chegou à idade adulta, ao mesmo tempo em que revelou como influências variadas tiveram e ainda têm lugar. Família e escola também são os espaços onde se educa e se constrói a mulher, sua consciência de pertencimento racial e, mais adiante, a profissional da creche.

Um exemplo singular pode ser encontrado no relato de Doralice ao revelar a influência paterna, desde a infância, limitando, decidindo e demonstrando o tempo todo qual seria o seu lugar social:

Desde pequena cresci com essa consciência negra de que eu era negra (...) meu pai falava pra gente: nós somos negros, você é negra. E quando criança, eu ficava reparando as outras e eu via muitas rasas... Eu ia nas coroações de Maria e eu ficava dentro de mim pensando, pensando o seguinte: quando chegava a época de mês de maio, as meninas brancas iam ser anjo e eu ficava me perguntando porque eu não podia ser e eu perguntava pra minha mãe. Perguntei pra minha mãe: “Mãe porque você não deixa eu ir lá, coroar Maria?”. E ela dizia: “Isso é só para meninas brancas”.

(...) Se tiver um grupo de crianças e um outro grupo de crianças negras e tiver alguma confusão vai ser sempre a criança negra a culpada então, meu pai criou a gente dizendo isso não entra em confusão... não faz isso, não faz aquilo outro (...) Eu acho que meu pai dava uma certa estrutura pra gente aprender a lidar com essa coisa de ser negra (...) Minha mãe fazia trançinho e os amiguinhos me amolavam... Eu dizia: e daí que o seu cabelo é liso, mas o meu tem trançinhas...

Eu perguntava: "porque não tem preto na Igreja?", Meu pai me disse tem sim tem Nossa Senhora Aparecida e eu conheci e ela era negra e isso foi contribuindo eu penso que isso foi construindo essa coisa de ser mulher e ser negra" (Doralice, diretora)

Os relatos autobiográficos, na perspectiva de uma reconstrução do passado, ajudaram a compreender como as educadoras reconfiguraram suas próprias identidade(s) e como este "eu", individual, e esse "nós", de um grupo, foram percebidos como experiências de construção e reconstrução realizadas ao longo dos anos. (Elias e Scotson, 2000)

Como declarado anteriormente, falar de identidade significa reconhecer a existência de suas duas faces: "como eu me vejo", o que me tornei, o que estou me tornando e "como o outro me vê".

As entrevistadas contextualizaram o momento presente e, ao mesmo tempo, deram um sentido novo ao caminho já percorrido por elas. Ao falar de si mesma, Doralice, por exemplo, revelou *quem* ela é, ou seja, algo que só ela conhecia e só ela poderia contar.

Ao final de cada entrevista, eu retomava o Roteiro Sugestivo para Construção da História de vida³⁵. Para minha surpresa, verificava que pouco ou quase nada deixara de ser revelado por elas. Somente em algumas vezes foi necessário retomar algo que não havia sido tratado.

O corpus dessa investigação, então, foi construído através de um "mergulho" no cotidiano das educadoras revelado por um conjunto de fatos encadeados que compõe a trajetória de vida de cada uma. A estratégia de "estar junto" conversando e escutando, como a etnografia sugere, foi uma forma de apreender a realidade, dando vez e voz às mulheres que são sujeitos dessa pesquisa.

Instrumentos para coleta de dados

Para a realização do estudo, utilizei alguns dos procedimentos usuais do trabalho etnográfico, a saber: um pouco de pesquisa de campo, da qual resultou o registro sistemático das informações, a gravação das entrevistas, o

³⁵Esse instrumento metodológico foi elaborado a partir das referências bibliográficas que norteiam a presente Dissertação. Vide Anexo 3.

registro escrito - quando gravar não foi possível ou permitido - a pesquisa em documentos e a observação.

Em meados de novembro de 2004, estive em uma das creches da região para realizar uma “experiência piloto”, utilizando os instrumentos que havia elaborado: o questionário e a entrevista.

A princípio, aspirei entrevistar mulheres que se autodenominassem como pretas ou pardas no questionário para, em seguida, contatá-las para a entrevista. Minha hipótese era a de que eu encontraria mulheres que poderiam estar construindo identidades raciais e que, na retomada da questão, no momento da entrevista, apresentariam um posicionamento político de autodenominação como negra.

Os primeiros contatos me pareciam tensos traduzidos em inúmeros questionamentos e olhares desconfiados. De modo que, após exame e compreensão da situação, concluí que seria necessário esclarecer um pouco mais sobre a pesquisa e, para os contatos seguintes, decidi apresentar-me, também, através de uma Carta de Esclarecimento e Consentimento³⁶, esclarecendo às futuras entrevistadas as intenções da pesquisa, pois percebi que muitas delas tinham receio de responder a questionários e entrevistas.

Realizadas as devidas e necessárias reformulações no instrumento metodológico, descartei aquele questionário inicial e fiquei apenas com o Roteiro Sugestivo para Construção da História de Vida, optando por selecionar as educadoras negras que fariam parte dessa pesquisa, de acordo com os critérios que explicito a seguir.

Assim, a concepção de *mulher negra*, nesse trabalho, relaciona-se, então, ao meu entendimento de que se trata da representação específica de pessoas que formam um grupo de pertença por possuírem uma ou mais características comuns como, por exemplo, a cor, a pobreza; talvez devido a uma origem histórica comum e à falta de oportunidades marcada pela vulnerabilidade socioeconômica.

São pessoas que podem também ter experimentado – e ainda experimentar – formas de tratamento peculiares relativos às marcas de seu pertencimento racial que, em certas ocasiões, lhes causam constrangimento,

³⁶ Vide Anexo 1.

preconceitos ou discriminação racial, em especial, em razão dos seus traços explícitos de ancestralidade africana.

Esta opção também se deu, porque, em nosso cotidiano, as representações coletivas do negro, do branco, do indígena, do amarelo e do mestiço; colocam-se no plano do fenótipo, dando origem a um tipo de preconceito de marca e não de origem, segundo o clássico de Oracy Nogueira (1998 [1955]).

Para o autor, o *preconceito de marca* implica num tipo de discriminação – tão nociva quanto indesejável como outra qualquer – que opera antes pela preterição que pela exclusão. Trata-se, ainda, de um conceito ambivalente, pois ao fenótipo se misturam outros princípios classificatórios, tais como o pertencimento de classe e a distância social.

No entanto, diferentemente do *preconceito de origem*, não gera antagonismos e ódio racial profundo, como aquele encontrado nos Estados Unidos para o qual todo aquele que possui descendência de negros, mesmo que não a demonstre por seus traços fenotípicos, é considerado como tal.

De outro lado, foi necessário estar atenta à advertência de Guimarães (2002) para o fato de que boa parte da literatura contemporânea, ao tomar como tema central a *exclusão* e a limitação de *cidadania* das classes populares, impõe um novo desafio teórico aos pesquisadores que é, justamente, fazer convergir, na atualidade estudos sobre desigualdade dos indivíduos e das classes.

Guimarães (2002) argumenta que sustentar que não ser de natureza racial a discriminação sofrida pelos negros, no Brasil, – pois esses podem ser considerados como um grupo identitário – equivale a silenciar sobre o que deveria ser dito: que se encontra ativo, na nossa ordem de classes, o princípio de desigualdade de direitos individuais.

Voltando para o instrumento metodológico, já revisado em função da experiência piloto, e tendo autorização oficial para entrada nas creches, fui até um dos mais antigos Centros de Educação Infantil da região do Jaraguá e entrei em contato com as possíveis entrevistadas. Nessa fase, todas as selecionadas concordaram e atenderam prontamente à minha solicitação.

Uma vez apresentados os objetivos da pesquisa e autorizada para utilizar o gravador, o próximo passo seria esclarecer a cada uma das entrevistadas os três caminhos pelos quais ela conduziria o encontro.

A primeira sugestão era que elas se apresentassem como se estivéssemos ao telefone, revelando suas características físicas, pessoais e de personalidade.

A idéia da apresentação consistia em ser este um momento no qual a entrevistada poderia afirmar *quem é*, uma vez que estaria em processo de recuperação das lembranças que começam em um lugar, passam por outros espaços e acontecem e aconteceram num determinado tempo.

Em seguida, viria a história de vida com destaque para a demarcação que me era cara: a sua entrada como profissional da creche. O antes e o depois. Como se vê, trata-se de um procedimento, de certa forma, “moroso” e exigente de um tratamento intenso e cuidadoso, indicando desde o início que poucas mulheres seriam escolhidas para comparecer à pesquisa, na condição de personagem.

Os tempos sociais estavam explícitos nos relatos. Todas elas iniciavam essa parte do encontro pela sua origem familiar, caminhando pela infância, adolescência, chegando à vida adulta. Conforme combinado, previamente, o tempo do início e do fim do relato era sempre determinado pela entrevistada.

Enquanto falavam, eu verificava meu Roteiro e só interrompia para questionar, se fosse oportuno. Na maioria das vezes, preferi deixar para o final o retorno a algumas informações ou passagens importantes para a conclusão da pesquisa.

Dos primeiros contatos com as entrevistadas, em novembro de 2004, até o momento da análise, em meados do segundo semestre de 2005, em cada encontro, presenciei momentos de convivência marcados por diversas singularidades.

Jandira, Zulmira, Rosalina e Hercília permitiram um contato extenso com suas realidades cotidianas nas creches, sempre em dias e horários previamente combinados. Várias vezes, no entanto, a “contação” da história já começava a ser feita antes do momento oficial no qual se iniciaria a entrevista: pelos corredores, a caminho do almoço..., o que me permitia avaliar a tranqüilidade com a qual essas mulheres decidiram compartilhar suas histórias.

No caso de Hercília, certa vez, o gravador apresentou uma falha técnica, mas isso não a inibiu. Eu deixara o aparelho sobre a mesa e havia iniciado uma escrita ligeira numa atitude frenética de quem não queria perder um só detalhe. Mesmo percebendo o ocorrido, ela não interrompeu o seu relato.

Doralice preferia que os encontros ocorressem em sua residência. Ao longo deles, fui percebendo que ela demonstrava certa intimidade com o gravador, o que facilitou, em muito, a realização das entrevistas.

Cristina preferia que eles ocorressem na sede de um sindicato, próximo à creche onde trabalha, no qual mantinha relações de amizade. Nos encontros, ela sempre vinha acompanhada de um caderno de anotações de onde, vez ou outra, buscava confirmação para a data de algum evento, avaliado por ela como significativo.

Somado à recuperação das histórias de vida, através da transcrição das entrevistas foi importante estar junto ouvindo, observando e registrando a memória dos acontecimentos marcantes e/ou dos lugares que ajudaram as entrevistadas a precisar as lembranças mais significativas.

Assim, como aprendiz do que a etnografia ensina e recomenda, realizei um mergulho nas horas do cotidiano já vivido e vívido. Tornei-me, por um pouco, partícipe da trama que queria desvelar; tarefa que se constituiu no principal instrumento de coleta de dados dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. (Geertz, 2005 e Velho, 2002).

No que diz respeito aos conceitos de raça e cor presentes neste estudo, convém explicitar que seguem a tradição de sociólogos brasileiros contemporâneos que concebem raça enquanto construção social, portanto despida de qualquer conotação biológica (Guimarães, 2003), não obstante a advertência feita por Schwarcz (1998), de que

(...) o tema raça é ainda mais complexo na medida em que inexistem no país regras fixas ou modelos de descendência biológica aceitos de forma consensual. Afinal, estabelecer uma “linha de cor” no Brasil é ato temerário, já que essa é capaz de variar de acordo com a condição social do indivíduo, o local e mesmo a situação. Aqui, não só o dinheiro e certas posições de prestígio embranquecem, assim como, para muitos, a “raça”, travestida no conceito “cor”, transforma-se em condição passageira e relativa. (Schwarcz, 1998, p.182)

No que diz respeito à identidade racial, estou atenta à reivindicação política desse termo que o remete à identidade do grupo social negro, em especial, de sujeitos que constroem a sua própria história.

Com relação aos “encontros de contar história”, posso afirmar que eles me ofereceram uma enorme possibilidade de imersão nas trajetórias profissionais até por que foram apenas norteados por um roteiro sem a rigidez de procedimentos previamente demarcados.

Na verdade, obtive uma coletânea de narrativas, cada uma delas tão rica e tão completa que se constituem em narrativas únicas, apesar dos inúmeros pontos de contato. (Thompson, 2002, p.303).

Pareceu-me interessante selecionar para apresentar, de um típico material chamado história de vida, trechos que colaboraram para a construção de uma interpretação histórica mais ampla porque puderam ser agrupadas – como um todo ou em fragmentos – em torno de temas comuns que serão explicitados ao longo das páginas desta dissertação.

A utilização desse recurso metodológico permitiu captar aquilo que ultrapassa o caráter individual, na verdade, permitiu captar o que se insere na coletividade profissional e da classe a qual a educadora pertence.

Apesar disso, a impressão que se tem é a de que cada uma delas emerge da condição genérica de ator social para se transformarem explicitamente em sujeitos que romperem com o “*script*” previamente preparado para ser encenado por mulheres em suas mesmas condições.

É importante lembrar que, ao tratar os conteúdos desses sujeitos históricos estive atenta ao cuidado reclamado por Velho (2002, p.10), quando ele destaca a necessidade de “certo pudor necessário quando se lida e se fala da vida de outras pessoas, mesmo protegidas pelo anonimato”, desprezando passagens desnecessárias para a análise dessa pesquisa.

Do cotidiano das creches, quisera eu ser capaz de tornar legível ao leitor o cheiro dos berçários – nem sempre agradáveis – ; da apetitosa comida que era servida às crianças em meio à tensa preocupação das educadoras com o silêncio. Também provoquei olhares de curiosidade em algumas crianças que escapavam de seu grupo para tentar “descobrir” o que fazia sua professora falando para algo que lhes causava curiosidade, o gravador. Gostaria também

de ser capaz de apresentar os cartazes fixados nas paredes que, em minha opinião, nem sempre “falavam” para aquelas crianças e para aquela comunidade...

Das educadoras, quisera eu ser possível tornar legível os olhares desconfiados com a minha presença, no início, assim como os outros desejosos de compartilhar a sua história. Quisera eu ser capaz de reproduzir o sorriso constrangido que anunciavam as falas sobre a infância não vivida, do processo de escolarização interrompido como do sorriso de contentamento que reconhecia no trabalho da creche uma esperança de emancipação.

Todavia, sigo adiante reconhecendo as limitações da escrita que, muitas vezes, não foi suficientemente capaz de revelar os momentos que somente eu e as entrevistadas vivenciamos, ao longo desse trabalho.

O local da pesquisa

A opção pelas creches do distrito do Jaraguá, local alvo da pesquisa, tomou como referência os dados do IBGE (1996 a 2000), do Mapa de Exclusão da Cidade de São Paulo (2000), realizado pela Secretaria de Assistência Social e do recente estudo realizado pelo CEM/CEBRAP - Centro de Estudos da Metrópole e Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (2003). Tais dados revelam que a ocupação da cidade ainda segue padrões históricos de exclusão, preconceito e estigma.

O distrito do Jaraguá³⁷ ocupa uma área de 27,6 km² e a área média de ocupação dos bairros é de 1.06 km². Situado na Zona Noroeste do Município de São Paulo, o referido distrito contava com 25 bairros: Jardim Ipanema, Vila Homero, Vila Chica Luisa, Vila Nova Jaraguá, Vila Jardim Zoológico, Vila Santa Lucrécia, Cidade D’Abril, Conjunto Habitacional Voith, Parque Nações Unidas, Parque Panamericano, Jardim São João, Vila Santo Antônio, Jaraguá, Jardim Vivan, Vila Nossa Senhora Conceição, Jardim Bandeirantes, Jardim Rincão, Vila Nova Parada, Jardim Pirituba, Jardim Líder, Jardim José Maria, Jardim das Cunhas, Jardim Maggi, Parada de Taipas, Vila Souza.

Logo abaixo, destaque para a cidade de São Paulo e arredores.

³⁷ Dados do IBGE 1996-2000

Figura 2
Mapa da Grande São
Paulo



Fonte: www.prefeitura.sp.gov.br

A estimativa populacional do Jaraguá era de 131.905 habitantes enquanto que a taxa anual de crescimento estava em torno de 4,18% e a de natalidade 25,97%. Entre 1996 e 2000, migraram para esse distrito cerca de 1000 pessoas, entre adultos e crianças.

Ainda que haja um significativo número de instituições públicas voltadas para o atendimento à criança, neste distrito, elas ainda são insuficientes e não respondem à demanda. Nos relatos tanto de Zulmira como Rosalina, em particular, encontrei referências importantes a esse local. Para elas, é o lugar onde conseguiram construir suas casas, encontrar emprego, criar seus filhos, entre outras possibilidades que foram avaliados por elas como sucesso pessoal.

No que diz respeito à Direção das creches: não há nenhuma diretora negra em creche direta na região do distrito do Jaraguá, tal fato me impôs a busca dessa categoria profissional nas creches indiretas e conveniadas.

As cores da cidade: um mapa de exclusão

Nesse ponto, cabe uma reflexão sobre o local de moradia dos sujeitos dessa pesquisa, como também sobre o local onde as creches, freqüentemente, têm sido construídas.

No Brasil, apenas a capacidade de pagar pela moradia no mercado imobiliário altamente estratificado determina onde uma pessoa pode viver. A não ser por isso, brasileiros de diferentes cores se distribuem aleatoriamente pelos bairros urbanos.

Embora os habitantes dos bairros pobres, como esse onde realizei a pesquisa, sejam predominantemente negros e os habitantes dos bairros de classe média sejam predominantemente brancos; não parece ser uma coincidência que os negros sejam também oriundos das classes mais desfavorecidas, e que a classe média seja composta, principalmente de brancos, do ponto de vista da análise sociológica.

Além dessa constatação, Bastide e Fernandes (1959, p.179) já confirmaram, em estudo clássico, que “não existe, legalmente, segregação racial no Brasil. O branco e o negro encontram-se por toda a parte, na rua, no bar, nos jardins públicos, no teatro e no cinema”.

Apesar de não haver separação oficial de territórios negros, a transformação dos espaços urbanos sugere reflexões sobre uma possível “destinação” geográfica da população negra e pobre.

Estudos mostram que as políticas urbanas implementadas ao longo de toda a história da cidade de São Paulo priorizam as regiões que concentram a população com alto poder aquisitivo, salvo raras exceções, em oposição àquelas áreas destinadas aos pobres que estão na base da pirâmide social (Silva, 2004, p.23).

Considerando os espaços da invisibilidade e/ou da subalternidade nos quais se encontra a população negra, compreende-se o esforço de alguns que, contra todas as evidências, insistem em desconsiderar os dados estatísticos para negar que o processo de exclusão social vivido por essa população tem sido responsável pela desigualdade que revela dois “Brasis”. Na verdade, trata-se de uma tentativa de naturalizar uma espécie de distanciamento cordial, no

entanto, sem a violência explícita de leis segregacionistas como na África do Sul.

Silva (2004) confirma o processo de transformação do espaço urbano e da vida social da cidade de São Paulo, para quem ele é caracterizado por diferentes processos em distintas épocas. A primeira delas inicia-se em 1890 e segue até aproximadamente 1940.

Naquela época, a cidade tinha como características a concentração e a heterogeneidade, e a pobreza era caracterizada pelo tipo de moradia em cortiços ou em vilas operárias.

O segundo período dura em torno de 40 anos e mostra a mobilidade espacial rumo à periferia, quando ocorre o crescimento das regiões mais pobres, distantes e carentes de infra-estrutura, como a região de Pirituba/Jaraguá.

Em relação aos anos 1970, afirma que “levas maciças de migrantes nacionais” foram ocupando áreas desprovidas de equipamentos urbanos e, com o processo de autoconstrução no lote próprio em assentamentos clandestinos, na grande maioria, configuravam vastos cinturões periféricos”.

Com exceção de Jandira, que é paulistana, e Zulmira, que é paulista do interior do Estado, Doralice, Cristina e Hercília são migrantes do Estado de Minas Gerais e Zulmira migrou de uma cidade do interior do Estado da Bahia.

Finalmente, uma última transformação do espaço urbano e da vida social da cidade de São Paulo, ocorreu a partir da década de 1980, na qual houve um aumento significativo do número de favelas em áreas consideradas da elite paulistana. (Silva, 2004, pp.24-29)

Em relação às Unidades Educacionais, para a criança pequena, a Secretaria Municipal de Educação/SME oferece a modalidade Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil/CEIs e nas Escolas Municipais de Educação Infantil/EMEIs, em turnos de atendimento de 4 horas, 8 horas ou período integral, conforme a estrutura de cada equipamento.

Todavia, o atendimento à criança de zero a seis anos que é realizado Centro de Educação Infantil/CEI, em grupos por faixa etária, se dá, preferencialmente, em período integral. Atualmente, todos os Centros de Educação Infantil são administrados diretamente pela Secretaria Municipal de Educação ou em parceria, por meio de convênios com entidades sociais,

estando todos eles estarem jurisdicionados à Secretaria Municipal de Educação.

Os Centros de Educação Infantil/CEIs³⁸ existentes na Coordenadoria de Pirituba estão distribuídos na Rede Direta (25), na Rede Indireta (16) e na Rede Conveniada (34), totalizando 75 equipamentos públicos de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.

Com a implantação do projeto de descentralização político-administrativa das 31 Subprefeituras, os 13 Núcleos de Ação Educativa (NAEs) foram desmembradas em 31 Coordenadorias de Educação até o final de 2002, e existiram até o final do ano de 2004. (Figura 3)

Em 2004, nos Centros de Educação Infantil da Rede Direta da região de Pirituba/Jaraguá, estavam distribuídos um total de 246 educadoras, sendo 222 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, e 24 Professoras de Desenvolvimento Infantil³⁹.

Desde agosto de 2002, e até o final do ano de 2004, foi realizado um programa de formação para ADIs que só possuíam o Ensino Fundamental. O referido Programa Especial de Formação Inicial em Serviço foi oferecido na modalidade Normal em Nível Médio, tendo sido encerrado em agosto de 2004, beneficiando cerca de 890 ADIs, no Município de São Paulo.

Apesar de as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) já terem o curso de formação oferecido pela Administração anterior, no ano de 2004, em meados de agosto de 2005, ainda aguardavam regularização da carreira e ajustes salariais, até então, não incorporados em folha de pagamento.

³⁸ Fonte: Coordenadoria de Educação de Pirituba Novembro/ 2004 e Dezembro/2005 e sites www.prefeitura.gov.br e www.sinpeem.com.br

³⁹ Fonte: Centro de Informática da Prefeitura do Município de São Paulo – Outubro/2004

Figura 3
Mapa das Subprefeituras do Município de
São Paulo



Fonte: www.prefeitura.sp.gov.br

A importância dessa certificação, segundo a Administração Pública e também para as interessadas, é que, para além da capacitação profissional para o exercício, agora docente, nos Centros de Educação Infantil, a formação implicaria na melhoria salarial e mobilidade na carreira.

Segundo dados oficiais, um outro Programa de Formação Especial foi realizado desde o início do ano de 2004 conferindo a 2.842 profissionais – com formação no Ensino Médio – a Habilitação Específica para o Magistério para atuação profissional junto às crianças de zero a seis anos, de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Contudo, com referência à avaliação e aproveitamento desse curso, percebe-se, em alguns depoimentos, que a formação recebida é mencionada como algo já conhecido, pois, segundo elas, já praticavam o que aprenderam de modo sistematizado.

Em 2005, com a posse da nova Administração Municipal, voltou-se à configuração numérica anterior representada por 13 Coordenadorias de Educação, porém as 31 Subprefeituras e os 96 distritos permanecem.

Atualmente, a Coordenadoria de Educação de Pirituba/Jaraguá mantém ainda sob sua jurisdição 47 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF), 02 Escolas de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM), 41 Escolas de Educação Infantil (EMEI), 25 Centros de Educação Infantil da Rede Direta, 16 Centros de Educação Infantil da Rede Indireta, 34 Centros de Educação Infantil da Rede Conveniada, 01 de Escola Municipal de Educação Especial (EMEE). A partir de 2005, a Coordenadoria de Educação de Pirituba voltou a jurisdicionar também as escolas e as creches das regiões de Perus e Lapa.

No capítulo seguinte, será demonstrado o quanto a creche pode se constituir um campo de investigação interessante para análise das questões relacionadas à mulher e o mercado de trabalho.

*8 de março⁴⁰
Dia Internacional da Mulher*

*De cada 100 mulheres negras
que vivem em São Paulo,
menos de 5 concluíram o
curso superior.*

*De cada 100 mulheres
negras paulistas, pouco
mais de 4 ocupam postos de trabalho importante.*

⁴⁰ Trechos do *Jornal Interligado*, veículo de comunicação fixado em transporte coletivo do Município de São Paulo, no mês de março de 2005. (Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego do Seade-Dieese/ 2000)

CAPÍTULO II

O lugar da mulher negra no mercado de trabalho

Uma vez realizada a apresentação da escolha metodológica, dos sujeitos e o local da pesquisa, parece adequado iniciar este capítulo verificando o “lugar de profissão” que mulheres negras⁴¹ têm ocupado, na atualidade.

Os dados estatísticos da Fundação Seade⁴² referentes ao ano 2000, apresentados nos gráficos abaixo, demonstram que, quando se considera a cor da trabalhadora, a inserção das mulheres negras e não negras mostra-se bem diferenciada, no que diz respeito às principais ocupações.

No total de postos ocupados, as mulheres respondem por 42,4% e, os homens, por 57,6%. Observa-se que, em algumas ocupações, a participação feminina era superior a esta proporção, como são os casos de professores e de trabalhadores na saúde, nos quais a presença das mulheres é majoritária.

Na área de Prestação de Serviços, há predomínio de mulheres (96,3%) nas ocupações de trabalhadoras domésticas⁴³, lavadeiras, faxineiras, cozinheiras, manicures e costureiras. Ainda assim, as mulheres negras estão em menor número, mesmo que, em algum momento da vida, três das seis entrevistadas tenham declarado ter se ocupado de profissões como estas, antes de sua entrada na creche. (Tabela 1)

Entre os postos administrativos ocupados predominantemente por mulheres, na mesma tabela, destacam-se os de telefonistas, auxiliares de escritório e contabilidade, além das ocupações como secretária e recepcionista.

⁴¹ As tabelas e gráficos apresentados neste capítulo agregam como “negras” as categorias preta e parda.

⁴² Maiores informações podem ser obtidas no *Boletim Mulher e Trabalho* da Fundação SEADE - Inserção feminina no mercado de trabalho: Inserção das Mulheres Negras nos Mercado de Trabalho da Região Metropolitana de São Paulo São Paulo. Boletim no. 4. Junho de 2001. (www.seade.gov.br)

⁴³ Por opção já declarada na nota de rodapé número 2, chamarei de trabalhadora doméstica aquela que, neste capítulo, é chamada nos gráficos e tabelas de *empregada doméstica*.

TABELA 1

Ocupações/Região Metropolitana de São Paulo

Ocupações	Total	Total na ocupação	Mulheres			Homens
			Total	Negras	Não-Negras	
TOTAL DE OCUPADOS	100,0	100,0	42,4	13,0	29,4	57,6
Empresário, Administrador, Gerente, Diretor	6,9	100,0	29,6	3,1	26,5	70,4
Chefes e Encarregados	2,7	100,0	26,9	-(2)	21,2	73,1
Educação	3,2	100,0	78,8	12,2	66,5	21,2
Saúde	2,5	100,0	65,8	13,9	51,9	34,2
Médico, Dentista, Nutricionista e Psicólogo	1,0	100,0	57,0	-(2)	55,0	43,0
Enfermeiro, Massag., Parteiro, Ótico, Seg. Trab.	1,5	100,0	71,8	22,0	49,8	28,2
Nível Superior, exceto Educação e Saúde	4,1	100,0	33,6	-(2)	30,8	66,4
Advogado	0,7	100,0	41,6	-(2)	38,0	58,4
Técnicas	1,4	100,0	23,5	-(2)	18,3	76,5
Comunicação e Artes	0,8	100,0	44,6	-(2)	35	55,4
Comprador, Vendedor e Representante	8,5	100,0	47,7	12,1	35,6	52,3
Prestadores de Serviços	21,4	100,0	52,0	22,2	29,8	48,0
Empregado Doméstico	6,4	100,0	96,3	47,1	49,3	3,7
Lavadeira, Passadeira	0,4	100,0	94,0	-(2)	53,2	-(2)
Cozinheiro	2,1	100,0	69,2	24,4	44,8	30,8
Manicure e Pedicure	1,1	100,0	82,6	28,9	53,7	17,4
Costureiro	1,6	100,0	91,7	29,2	62,4	-(2)
Administrativos	12,4	100,0	60,7	13,1	47,6	39,3
Telefonista	0,7	100,0	80,3	-(2)	58,4	-(2)
Recepcionista	1,3	100,0	88,8	20,9	67,9	-(2)
Auxiliar Administrativo, de Escritório	3,8	100,0	64,0	13,0	51,0	36,0
Técnico e Assistente Administrativo	1,1	100,0	68,4	-(2)	52,8	31,6
Secretário	1,0	100,0	96,4	-(2)	81,7	-(2)
Datilógrafo	0,6	100,0	44,6	-(2)	35,5	55,4
Auxiliar de Contabilidade/Caixa	1,7	100,0	67,2	14,9	52,2	32,8
Faxineiro, Servente, Lixeiro, Zelador	4,5	100,0	64,9	32,5	32,4	35,1
Frentista, Repositor/Embalador de Mercadoria	1,1	100,0	41,7	-(2)	26,4	58,3
Garçom	2,5	100,0	46,2	18,6	27,5	53,8
Estagiário	0,9	100,0	49,4	-(2)	45,7	50,6
Comércio Ambulante	1,1	100,0	35,1	-(2)	22,8	64,9

Fonte: SEP. Convênio Seade-Dieese Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED.

(1) Negros: incluem a população preta e parda. Não-Negros: incluem a população branca e amarela.

(2) A amostra não comporta desagregação

Para ser coerente com as categorias utilizadas em algumas tabelas, chamarei de *ocupadas* o contingente de mulheres que exerce algum tipo de atividade, serviço ou trabalho principal remunerado ou ainda utilizarei outras como *ocupado*, *ocupada* e *ocupação*, quando for necessário.

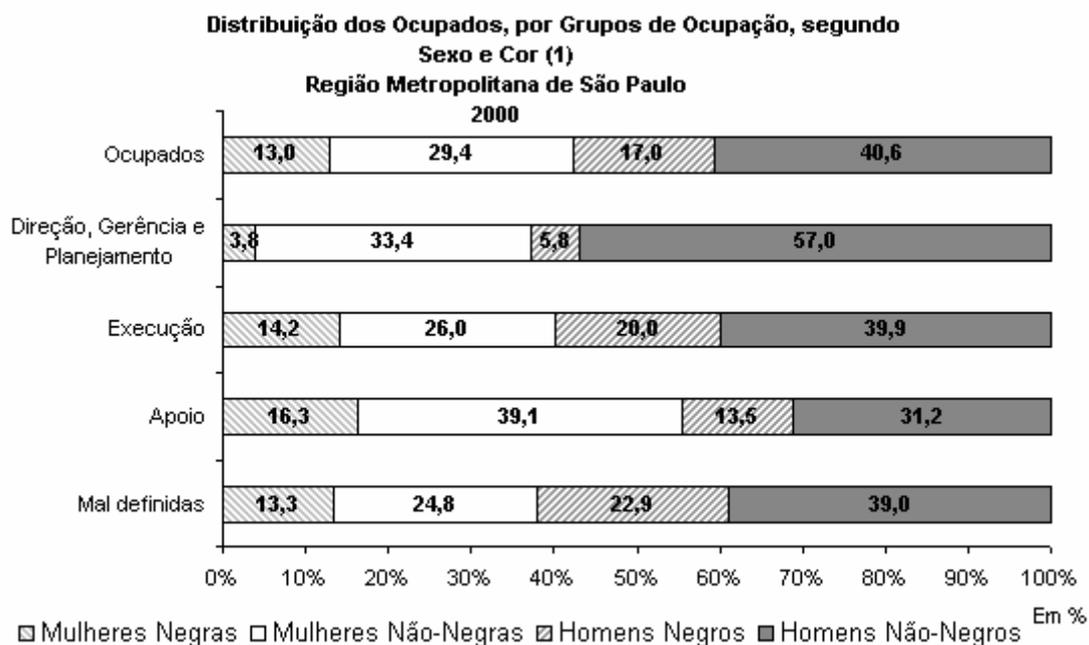
No que diz respeito à cor, a participação das negras como trabalhadoras domésticas (23,2%) e faxineiras (11,3%) é relativamente maior do que a das mulheres não-negras (10,7% e 4,9%, respectivamente).

Os dados revelam que, do total da ocupação de postos de trabalho na Região Metropolitana de São Paulo, 42,4% são ocupados por mulheres sendo, 13% mulheres negras e 29,4% mulheres não negras. Na Educação, 3,2% representam o total da ocupação, sendo 12,2% ocupados por mulheres negras e 78,8%mulheres não-negras.

Apesar do número de mulheres ocupadas representarem 42,4% do total, apenas 13,0 % constitui o grupo das negras, contra 29,4% das mulheres não-negras. Nesse ponto, torna-se importante demonstrar o significativo dado referente a um grande contingente de mulheres ocupando postos na área da Educação. O total representa 78,8%, sendo 12,2% de mulheres negras, enquanto 66,5% são as mulheres não-negras, no entanto, a pesquisa não deixa claro se esta categoria inclui também as educadoras de creche, uma vez que, no ano de sua realização, 2000, as mulheres que entrevistamos ainda não faziam parte do Quadro do Magistério Público Municipal. Portanto, ao olhar para esta tabela, parece-nos difícil localizar em que categoria a função por elas exercida, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, seria contemplada.

Logo abaixo, o Gráfico 1 demonstra, em porcentagem, a Distribuição dos Ocupados, por Sexo e Cor (1), segundo Ocupações/ Região Metropolitana de São Paulo (2000). Observa-se que as tarefas de apoio são ocupadas, majoritariamente, por mulheres (55,4%), enquanto que, as tarefas de Direção, Gerência e Planejamento há uma sub-representação, tanto das mulheres negras (3,8%), quanto dos homens negros (5,8%).

Gráfico 1



Fonte: SEP. Convênio Seade-Dieese Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED.

(1) Negros: incluem a população preta e parda. Não-Negros: incluem a população branca e amarela.

Os dados revelam uma situação de subordinação quando se atenta à bipolaridade homem mulher, no entanto, quando se atenta para o gênero, cor e ocupações que conferem prestígio social, como Direção, Gerência e Planejamento, negros estão sub-representados e, a presença de mulheres nessas ocupações é ainda menor.

O mesmo ocorre em relação ao nível de instrução dos ocupados. Podemos observar negros, independentemente do sexo, em níveis de instrução inferiores àqueles verificados para os não-negros. (Gráfico 2) Isto reforça o círculo vicioso que acarreta a sua inserção ocupacional em postos de baixa qualificação, como é o caso das mulheres entrevistadas que, apesar de terem ingressado em cargos públicos entre os anos 1970 e 1980, o fizeram com pouca escolaridade.

Embora os homens negros ocupados tenham um nível de instrução mais desfavorável que as mulheres, sejam elas negras ou não-negras, a parcela de negros ocupados com trabalhos mais precários ou vulneráveis mostra-se inferior ao total das mulheres.

Esta constatação dos pesquisadores evidencia a maior dificuldade de

acesso a postos mais qualificados pelas mulheres em geral e, indiscutivelmente, mais difícil quando se refere às mulheres negras.

Os dados de 2000 referentes à escolaridade revelam ainda que 51,1% das mulheres negras ocupadas, na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), possuíam apenas o Ensino Fundamental Incompleto, enquanto que as mulheres não negras eram 29,5%.(Gráfico 2)

Utilizando os dados acima, referentes à escolaridade, é possível concluir que da primeira amostra selecionada, composta por 24 mulheres, um percentual de 75%, ou melhor, 18 delas realizavam atividade compreendida como educativa e de cuidados com crianças tendo como formação apenas o Ensino Fundamental Incompleto, desde os anos 1980.

Os dados ainda revelam que alguns postos de trabalho como os trabalhos domésticos, cozinheiras, manicures, costureiras, faxineiras e atendentes de bar e lanchonete são mais disponíveis para as mulheres pobres, em especial, as trabalhadoras negras, pois estes agregam mais de um terço das ocupações desempenhadas por mulheres e não exigem instrução mais elevada. Hercília também percebe isso.

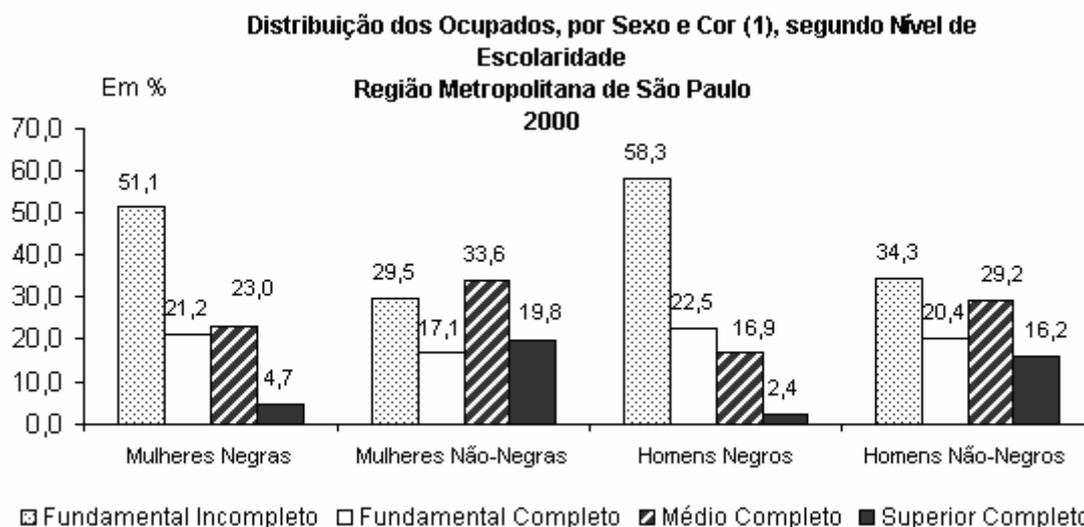
Quando você olha para a história de branco, parece que ele não passa por situações que o negro passa (...) Não que os trabalhos menos favorecidos são para negros.... (Hercília, diretora)

Ainda refletindo sobre o oferecimento de postos de trabalho para mulheres com baixa escolaridade, nas décadas de 1970 e 1980, encontramos as creches promovendo um tipo de atendimento precário, pois, o que parecia importar era a garantia de atendimento à infância pobre representados pela guarda, cuidados básicos e alimentação, conforme nos revelará Cristina, mais adiante. Em relação a algum tipo de profissionalidade docente, ou de saberes específicos para o exercício da profissão, o processo de contratação demonstra a precariedade do atendimento realizado a partir das práticas domésticas de cada uma das educadoras. Vejamos o que diz Rosalina, refletindo sobre a sua entrada como pajem nos anos 1980:

Ninguém sabia o que tinha que fazer lá direito (na creche) eu fui contratada pra ser pajem, mas quando cheguei lá tive que ir pra cozinha com o barrigão (estava grávida). Sabe como é, as outras (pajens) que chegaram

primeiro me mandaram ir e eu fui. Tinha diretora, mas as fujens que chegaram seis meses antes é que mandavam na creche (...). Naquela época ninguém tinha experiência no serviço, então, qualquer coisa tava bom.
(Rosalina, ADI)

Gráfico 2



Fonte: SEP. Convênio Seade-Dieese Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED.

(1) Negros: incluem a população preta e parda. Não-Negros: incluem a população branca e amarela.

Quando ouvi das entrevistadas a importância da entrada na creche como algo que modificou o curso de suas vidas e observei os dados estatísticos do Gráfico 3 - entre 1995 e 2000 -, compreendi o significado do emprego a que elas se referem. Algumas décadas depois do ingresso das entrevistadas na creche, esses dados revelam que houve crescimento do número de desempregados, independentemente do sexo, em decorrência da crise econômica que afetou o país no período 1997-1999.

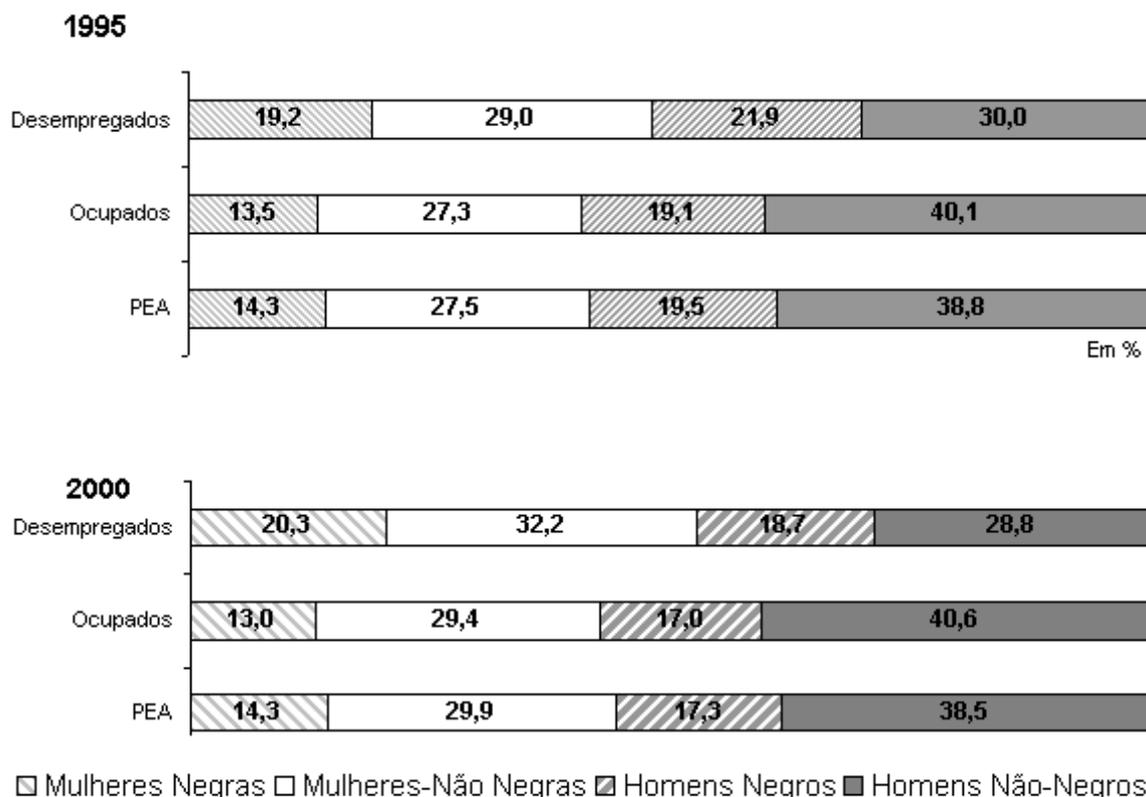
O aumento foi mais expressivo para as mulheres que passaram a ser maioria entre os desempregados, invertendo a distribuição existente no perfil por sexo: em 1995, 48,2% dos desempregados eram mulheres e, em 2000, este contingente alcançou 52,5%.(Gráfico3). E elas, estavam fora dessa estatística.

Não há dúvida: as mulheres negras são mais atingidas pelo desemprego. De fato, verifica-se que a população negra da RMS, naquele ano, representava 31,6% da força de trabalho efetiva – ou População Economicamente Ativa (PEA) –, mas do total dos desempregados, 39,0% eram negros, mulheres e homens. Esta sobre-representação é mais expressiva entre

as mulheres negras, uma vez que, apesar de constituírem 14,3% da PEA, elas formam, sozinhas, 20,3% do total de desempregados.

Gráfico 3

Distribuição da População Economicamente Ativa, Ocupados e Desempregados, por Sexo e Cor (1) Região Metropolitana de São Paulo 1995 – 2000



Fonte: SEP. Convênio Seade-Dieese Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED.

(1) Negros: incluem a população preta e parda. Não-Negros: incluem a população branca e amarela.

As mulheres negras encontram maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho comparativamente às não-negras. Logo abaixo, como mostra a Tabela 2, em 2000, na RMSP, um quarto das mulheres negras estava desempregada (25,1%), ao passo que, entre as não-negras, esta parcela era menor, (18,9%).

Tanto em 1995 como em 2000 as taxas de desemprego por sexo e cor apresentam uma mesma hierarquia. Os homens não-negros possuem as menores taxas – 10,2% e 13,2% –, seguidos por homens negros – 14,9% e 19,0% –, e mulheres não-negras – 17,8% e 25,1%.

Tabela 2

Distribuição da População Economicamente Ativa e Índice de Crescimento do Desemprego,
por Sexo e Cor, segundo Situação Ocupacional

Região Metropolitana de São Paulo

1995-2000

(Em porcentagem)

Situação Ocupacional	Total	Mulheres			Homens		
		Total	Negras (1)	Não-Negras (2)	Total	Negros (1)	Não-Negros (2)
PEA 1995	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Desempregados	13,2	15,3	17,8	13,9	11,8	14,9	10,2
Ocupados	86,8	84,7	82,2	86,1	88,2	85,1	89,8
PEA 2000	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Desempregados	17,6	20,9	25,1	18,9	15,0	19,0	13,2
Ocupados	82,4	79,1	74,9	81,1	85,0	81,0	86,8
Índice de Crescimento (1995=100,0)							
Desempregados	146,6	159,7	155,2	162,8	134,5	125,7	140,9

Fonte: SEP. Convênio Seade-Dieese Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED.

(1) Incluem a população preta e parda.

(2) Incluem a população branca e amarela.

Os pesquisadores, ao se referirem ao atributo cor, destacam que as diferenças tornam-se mais evidentes entre as taxas de desemprego das mulheres. No entanto, se o sexo discrimina, a situação fica ainda mais desfavorável, quando se associa à condição de ser negra.

Em cada estágio da competição social, seja na educação ou no mercado de trabalho, as estatísticas permitem concluir que o ponto de partida dos negros é desvantajoso. Assim, à herança de descendência dos povos africanos

escravizados no Brasil, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. Em relação ao fator gênero, esta constatação se torna ainda mais perversa.

A pobreza e a falta de oportunidades, a desigualdade nos rendimentos e a discriminação atingem muito mais fortemente as mulheres que os homens⁴⁴, ampliando-se as formas de subordinação para as mulheres, para além da bipolaridade homem e mulher.

Guimarães (2002:77) ainda nos ensina que “quando os conceitos de raça e gênero são aplicados aos estudos sobre desigualdades socioeconômicas ou pobreza, eles têm o efeito virtuoso de revelar aspectos que o conceito classe⁴⁵ não poderia explicitar.” Eles desvelam certas particularidades na construção social da pobreza que eram ignoradas.

O autor também revela que a luta pela emancipação das mulheres e pela efetiva igualdade entre os sexos melhorou, em muito, a posição das mulheres brancas na sociedade brasileira, contudo, mulheres negras ainda continuam presas ao desemprego e discriminadas em termos de salário.

Finalizando com mais alguns dados estatísticos, em 2000, a taxa de desemprego registrada para as mulheres negras alcançou 25,1%, ou seja, de cada 100 trabalhadoras negras, um quarto estava sem emprego na RMSP, enquanto as não-negras nesta situação correspondiam a 18,9%. Mais uma vez as mulheres entrevistadas para essa pesquisa ficaram fora dessa estatística.

A creche: um mercado de trabalho possível para mulheres negras e pobres

Do olhar ampliado oferecido pelos dados estatísticos para as possibilidades de inserção no mercado de trabalho para a mulher negra,

⁴⁴ Censo Demográfico de 2000 – Fundação IBGE

⁴⁵ Para o autor, “classe” enquanto conceito ganhou universalidade e difusão a partir da base conceptual dos escritos de Marx e dos marxistas, entretanto, outras formas de coerção não-econômicas como o gênero, a etnia, a idade, a raça, a religião, a nacionalidade são particularidades importantes e devem ser também consideradas na análise social. Cf. Guimarães, 2002.

seremos introduzidos no universo das creches a partir de um pequeno levantamento dessa instituição, ora resgatando a sua origem histórica, ora observando o que revelam os documentos institucionais.

Essa opção refere-se ao fato de que ambos os instrumentos possibilitam a compreensão de que, alguns fatos, foram relevantes na constituição institucional da creche, bem como significou oportunidade para as mulheres com determinado perfil social.

A história revela a imagem da creche como de um tipo de instituição marcada pela subordinação social que se construiu e se conformou ao longo de sua existência como uma instituição pobre para pessoas pobres e, portanto, constituindo-se campo privilegiado de investigação para as questões relacionadas a gênero e raça.

De acordo com Lisboa, (2003:19) os estudos de gênero propõem uma perspectiva específica ao levar à compreensão de que as relações de desigualdade e iniquidade entre homens e mulheres são produtos da ordem social dominante e das múltiplas opressões de classe, raça, etnia, geração, que são exercidas sobre a mulher, configurando-se em uma superposição de domínio.

Levando em consideração que a diferença entre os seres humanos não pode ser reduzida a ser *mulher ou homem*, a autora acrescenta: “gênero é mais que uma categoria, é uma teoria ampla que abrange hipóteses, interpretações, categorias e conhecimentos relativos ao conjunto de fenômenos históricos construídos em torno do sexo”.

Assim, o conceito de gênero é tratado como uma categoria simbólica das representações do masculino e feminino, construído social e culturalmente. De modo que a identidade sexual torna-se mais um aspecto da identidade de gênero.

Segundo Scott (1991:14), o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar as relações de poder.

Uma nova amplitude, então, lhe tem sido atribuída, se considerarmos que o gênero não se reduz à dicotomia masculino e feminino, mas a uma rede de elementos, entre eles, classe, poder e raça, entre outros, na estruturação das relações sociais.

De todo modo, é importante justificar que ainda não foi possível desconstruir tal ordem binária - masculino e feminino -, tampouco desnaturalizar comportamentos e papéis sociais instituídos, por serem esses mediados por práticas culturais e históricas muito sedimentadas.

Trata-se de uma questão de forte enraizamento histórico, como se verá adiante. Em alguns aspectos, a história das mulheres e a história das creches podem ser narradas como se fossem, a depender do contexto, interdependentes.

Isso por que é nos países europeus do século XIX que surge um perfil de mulher, motivada pelo processo de industrialização, desejosa de ter facilitada a sua entrada nas fábricas e, quase ao mesmo tempo, as primeiras creches:

(...) criada na França em 1844, é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Primeiramente, como idéia, ainda no período do Império, no jornal do médico Carlos Costa, *A Mãe de Família*, e também referida no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. (Kuhlmann Jr., 2000:8)

Lembrando que a palavra “creche” em francês significa manjedoura e, aproximando-a da concepção de *assistência científica* apresentada pelo mesmo autor, tal instituição

(...) foi formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já (se) previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma Pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (Kuhlmann Jr., 2000, p.8)

Seguramente, podemos reconhecer a influência desta concepção nas atuais políticas públicas nacionais que mantêm um número significativo de convênios com entidades filantrópicas, igrejas de diferentes credos e

organizações da sociedade civil. O mesmo objetivo de antes, garantir o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade reedita igual tipo de política discriminatória para a educação da criança pobre, desde o início do século XIX.

Naquela época, o atendimento da criança em creche era considerado um favor, uma caridade, não se distinguindo do atendimento oferecido em asilos e internatos destinados às mães solteiras.

De acordo com Freitas,

(...) a vida industrial e urbana despertou a atenção para novas questões, algumas dentre elas causavam preocupação entre os setores mais enriquecidos daquelas sociedades. Por exemplo, o trabalho industrial e a vida nas cidades, mobilizaram políticos e representantes das elites para que aqueles novos espaços fossem “disciplinados” e “controlados”. Muitas instituições criadas para cuidar da infância surgiram motivadas pelo fato de que muitas mães estavam sendo deslocadas para o trabalho industrial e as ruas estavam sendo ocupadas por crianças pobres. Essa situação deu origem a alguns preconceitos contra a criança pobre. É comum encontrar em nossa história opiniões que demonstram “medo” em relação às ruas, como se crianças pobres fossem candidatas à delinqüência. Por isso, muitos reforçaram esse tipo de preconceito quando disseram que cuidar da criança era necessário para combater o crime, como se o cuidado e a educação não fossem direitos da criança e sim uma espécie de “vacina” contra problemas sociais. (Freitas, 2004, p.6)

No Brasil, a origem das creches emerge no contexto do processo de estruturação do capitalismo brasileiro através da expansão das indústrias e a crescente urbanização das grandes cidades, no início do século XX. Desse modo, seria possível atender a necessidade de reprodução da força de trabalho devendo essa ser realizada por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças.

O momento oferecia oportunidade para que associações e organizações religiosas ou filantrópicas criassem as creches com a participação e colaboração das mulheres de classes mais abastadas, visando à promoção de

valores familiares e sua moralização evitando assim, a desorganização institucional da sociedade.

A função da creche, naquele contexto, era a de combater a pobreza e a mortalidade infantil, adotando para isso, padrões de funcionamento que variavam conforme o que se acreditava ser o determinante na multiplicação da pobreza e da mortalidade infantil.

Estavam aí definidos os objetivos explícitos da creche: atender os filhos de trabalhadoras, guardar a criança, aconselhar as mães sobre o cuidado para com os filhos, alertando-as sobre os perigos que os levassem à vagabundagem e à morte. Estabeleciam-se, assim, as “relações de tutela”, partindo-se do pressuposto da incompetência das mães pobres em arcar com as responsabilidades junto aos filhos. E ainda,

(...) as instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. (Kuhlmann Jr., 2000, p.11).

As primeiras creches, no século XIX e início do século XX, eram precárias e insuficientes de recursos: apresentavam má qualidade no atendimento, quadros profissionais em número reduzido, sem formação específica, muitas vezes compostos por voluntários e não havia legislação específica ou normas básicas de funcionamento e sim dificuldades de instrumentos de toda ordem: material/física/humana, como comprovará Cristina, mais adiante.

A creche onde Hercília matriculou sua filha, nos anos 1980, não era diferente. Em conversa informal com uma das diretoras da entidade, soube que a instituição nasceu do idealismo de alguns jovens católicos que, passeando pela região, próxima onde é hoje o *Shopping Continental*, encontraram uma freira cuidando de crianças pobres e abandonadas em uma simples casa, apenas com donativos das pessoas abastadas que a conheciam.

Quando a Carolina tinha dois anos a (minha) madrinha não queria mais ficar com ela e então eu tinha uma amiga, a Angélica, e a gente começou a procurar creche. E aí eu vim parar aqui por acaso. Eu trabalhava de outro lado do Shopping e sabia que do outro lado tinha essa creche. A Norma me recebeu e disse: "traz os documentos e ela pode começar amanhã". Bons tempos aqueles que as mães procuravam a creche e tinham vaga no dia seguinte. No primeiro dia ela nem chorou. No 2º dia ela chorou, eu chorei também... Eu era uma mãe muito participativa, quando tinha festa eu colaborava demais, pedia ajuda pras minhas patroas... Quando tinha festa, elas faziam bolo e então eu fui criando aquela amizade com todo pessoal da creche, a Norma e toda diretoria... (Hercília, diretora)

Ao matricular sua filha, Hercília também se matriculou e passou a estabelecer com a Direção uma relação de gratidão, ao entender ser de sua obrigação ajudar em tudo que pudesse para o bom funcionamento da instituição e foi o que fez. Essa dedicação rendeu-lhe algumas vantagens, pois, em certa medida, acabou provocando a sensibilidade da Diretoria da entidade que veio a contratá-la, primeiramente, como ADI.

Convém destacar que, enquanto mãe, Hercília parece entender que seu relacionamento com a instituição era de tutela da filha e favor para ela. Diante disto, podemos rememorar tanto a repetição dos princípios higienistas manifestos no enrijecimento dos horários de alimentação, sono e treino e controle dos esfíncteres, presentes no atendimento integral das crianças pequenas, em creches, quanto a expectativa familiar, dos séculos XIX e XX. Naquela época, a criança era vista como objeto passivo, desta feita, acreditava-se na necessidade de ruptura com suas famílias como meio de evitar o contágio com suas práticas cotidianas, atendendo-as em período integral.

Vale recordar que o cumprimento desses princípios, nas instituições como os Patronatos ou instituições caritativas, a exemplo da Associação Feminina Beneficente Instrutiva, dirigida por Anália Franco ocupava o cenário dentro do qual a infância era guardada, cuidada ou enclausurada sob o acompanhamento de senhoras da sociedade que doavam seu tempo para a orientação às funcionárias.

No período pós-guerra, aumenta o direcionamento das técnicas psicológicas de análise sobre a relação da criança com a mãe, procurando demonstrar que a ausência de relação afetiva entre elas, em determinados

momentos da infância, poderia produzir personalidades delinqüentes e psicopatas.

Como conseqüência desse discurso, ressaltou-se a importância da estimulação dos cuidados físicos e afetivos da criança, reavaliando-se a proporção de adultos responsáveis pelos grupos de crianças, passando-se a questionar o perfil profissional do adulto, estabelecendo-se e enfatizando-se como central a relação entre mãe e criança como básica para o desenvolvimento saudável.

Como na atualidade, naquela época, o agravamento dos problemas sociais penalizava fortemente a população mais pobre, com altos índices de mortalidade infantil. Para além disso, ainda havia o desemprego e o subemprego e as epidemias mobilizando alguns segmentos da sociedade civil, bem como o Poder Público.

Diante dessa situação, uma das estratégias para minorar os efeitos das más condições de vida da população pauperizada foi a criação de creches para atender as crianças pequenas.

Ainda no Brasil dos anos 1940, o Estado definiu uma política assistencial relativa à infância e criou o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), entre outras medidas, visando ao atendimento das crianças pequenas.

Nessa década, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ficou estabelecida a obrigatoriedade de as empresas manterem creches para os filhos de funcionárias durante o período de amamentação.

Entretanto, para responder à pressão e à demanda oriunda dos movimentos populares de luta por creche, inicia-se uma política de convênios com entidades sociais, visando ao aumento de oferta de vagas à população usuária, já que a rede pública direta não as oferecia em número e rapidez suficientes. Na década de 1950, então, os primeiros convênios são firmados em São Paulo, com o referendo da Câmara Municipal.

As iniciativas governamentais dessa década, então, denotam que a questão da infância pobre passa a ser considerada objeto das políticas públicas.

Na década de 1960, multiplicam-se os discursos pedagógicos baseados nas teorias de privação cultural, fortalecendo a opinião dos que entendiam ser a creche um local privilegiado para compensar as possíveis deficiências bio-psico-culturais da criança. Multiplicam-se os discursos pedagógicos de que a creche deveria ser uma instituição destinada a treinar habilidades específicas, de modo a provocar uma revisão dos papéis nas relações homem/mulher/criança/Estado/Sociedade.

Naquela época, como conseqüência desses discursos, aparece a creche como um projeto para a construção de uma nova sociedade na qual o Estado assumiria responsabilidade sobre a criança, liberando a mulher para a sua inserção na força de trabalho, o que também aconteceu em vários outros países, em diversificadas experiências de organização social.

São Paulo: a especificidade do atendimento

Foi diante desse quadro que, no então governo paulistano de Olavo Setúbal (1975/1979), em especial no Jardim Panamericano, é que houve mobilização da comunidade solicitando da Prefeitura Municipal tanto terreno quanto providências para a construção de uma creche. A princípio, o Poder Público ofereceu um galpão, onde atualmente funciona um Centro de Convivência.

Para iniciar o atendimento, foram convidadas também pessoas da comunidade por um grupo da Igreja Católica do bairro para formarem aquela que seria a primeira equipe de trabalho e, assim deu-se o início do atendimento às crianças, no galpão, até que a promessa de construção da creche da região fosse cumprida.

Mais uma vez, observa-se o quanto há de singularidade nos diferentes tipos de contratação e na forma como cada uma das histórias de vida das funcionárias de creche, na cidade de São Paulo, foi sendo construída.

Inicialmente, a equipe do bairro foi formada por duas funcionárias da cozinha, duas funcionárias para a limpeza, sete Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – na ocasião denominada “pajens” –, uma Auxiliar de Enfermagem, um Zelador e um Vigia.

Figura 4 – Foto aérea do CEI Jardim Panamericano



Fonte: Programa Google Earth.

Zulmira e Rosalina eram uma dessas sete ADIs, também as funcionárias da limpeza e da cozinha, a Auxiliar de Enfermagem e o Vigia ainda são os mesmos contratados naquela época, dentre os que vieram a compor o quadro nos anos seguintes.

O ano era 1980. Enquanto ainda ocorria o debate em torno da reivindicação de um local para deixarem seus filhos, elas ingressavam naquela creche localizada na região de Pirituba-Jaraguá. Situada em uma parte da região da Serra da Cantareira, de onde se pode avistar o Pico do Jaraguá, lá estavam as duas jovens prontas a modificarem o curso de suas histórias, mesmo que as condições de trabalho não parecessem tão favoráveis tanto bem como em outras creches e para outras educadoras.

Com a promessa de que uma creche seria construída, a existência de um “barranco” ao lado do referido galpão e uma ameaça concreta de desmoronamento, essa equipe foi deslocada para prestar serviços de

atendimento em outra instituição onde ainda não havia um quadro de funcionários completo.

Um ano depois retornaram ao mesmo galpão. Em volta do barranco, valetas foram construídas, para o escoamento da água das chuvas, minimizando, assim, os perigos de um provável desabamento.

À época, eram atendidas cerca de cinquenta crianças. Em seguida, esse número foi ampliado para oitenta, durante dois anos seguidos.

Em maio de 1983, no governo do então prefeito Mário Covas, o prédio ficou pronto, mas o mobiliário começou a ser entregue no galpão. Ainda havia indefinição quanto ao momento em que os funcionários poderiam assumir suas tarefas no espaço.

Assim, sob o comando de quem, naquela ocasião, era a diretora, os móveis foram trazidos para as instalações da creche e o atendimento às crianças foi iniciado, de imediato. Em verdade, o temor de todos era que algum outro grupo politicamente organizado se apropriasse do local construído para as crianças para alguma outra finalidade.

A Secretaria da Família e do Bem-Estar Social não se opôs à ocupação. Deu-se continuidade ao trabalho, a equipe foi ampliada com uma pequena contratação de pessoas da própria comunidade, visando com isso, aumentar o número de atendimento às crianças, já que o prédio contava com espaço para tanto.

A atitude da Direção foi tomada em parceria e com total apoio da comunidade, o que caracteriza e revela um forte poder dos movimentos populares na época das reivindicações por esse tipo de atendimento.

O número de instituições existentes, no final dos anos 1970, não era suficiente para o atendimento das crianças e, segundo Cristina, ainda se iniciam reivindicações das funcionárias por formação profissional.

(1978) Tinha dia que tinha nove funcionários e número de crianças era 140, 155. Era uma creche central (...)

Era a única que tinha na região, mas era a única e o número de criança era muito grande e a faixa etária era de 0 a 6 anos e 11 meses ...

(...)

Os conflitos eram muito grandes, a relação adulto-criança e adulto-adulto era muito complicada.

(...)

Em (19)84/85, começaram a intensificar a luta pela reciclagem. Começamos a discutir que deveria ser o 1º. Frau. It, nessa época acontecia tanta coisa na creche: óbito de criança, ataque de abelhas... e grande falta de pessoal

(Cristina, ADI, anos 1970))

Rosalina também vivenciou experiência semelhante, como destacado abaixo.

Eu sofri muito no Rodrigo (creche), às vezes eu ficava sozinha com 43 crianças era de berçário (0 a 11 meses), Mini-Grupo (1 a 2 anos) sozinha pra dar alimentação, trocar fralda... (Rosalina, ADI, anos 1980)

A creche continua sendo definida como equipamento social auxiliar à família e destinado ao atendimento de crianças, na faixa etária de zero a seis anos e onze meses, em período integral, visando atender o desenvolvimento bio-psico-social da criança, integrando os diversos setores: psicopedagógico, serviço social, saúde e nutrição em regime de semi-internato, numa perspectiva que envolvia criança-família-comunidade.

Embora a referência oficial da *Proposta de Reprogramação das Creches* (1984) considerasse a creche como um “equipamento social auxiliar à família”, a permanência das crianças por doze horas diárias significava um atendimento precário.

Cristina confirma a precariedade do atendimento oferecido nas creches às crianças na cidade de São Paulo:

A situação era caótica... Parecia um depósito de crianças... A rotina... de manhã as crianças chegavam e fazia aquela fila enorme ... A gente olhava a cabeça e corpo, a sacola... Tudo lá na porta... Era um constrangimento... por conta da jornada a maioria dos funcionários ... A creche abria às 6 horas da manhã... às 7h30 quase 8 horas, entrava uma faxeja no salão e recebia as crianças maiores... uma outra no berçário que recebia os bebês...uma cozinheira e uma auxiliar de enfermagem...7h30 a faxeja que trava no salão (às vezes tinha duas, mas dificilmente)... Ela já tava no mínimo com 60 crianças... Você ficava num salão que não era essas coisas ..eram muitas crianças e uma pessoa.. as crianças já estavam estressadas quando iam pra sala ... 8 h chegavam as outras e a gente tinha que dar conta dessa jornada...

Fazia parte da nossa rotina: olhar a cabeça, catar piolho e, se tivesse, limpar, limpar orelha, cortar unha...

(Cristina, ADI, anos 1970)

De acordo com Cerisara (1996), há uma enorme influência das práticas femininas domésticas na prática profissional das mulheres trabalhadoras em

creches e pré-escolas e essa análise é fundamental para a compreensão da gênese da Política de Educação Infantil criada em São Paulo.

Focalizando a educadora de creche, a autora apresenta, logo no início de sua pesquisa, a seguinte reflexão:

(...) são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados nos quais a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. (Cerisara, 1996)

Na década de 1980, o avanço e o fortalecimento político dos movimentos sociais organizados alcançaram, entre outras conquistas, uma grande expansão da rede de Creches diretas no Município de São Paulo. O documento *Creches Programação Básica* (1981) concebe a creche como elemento facilitador da organização e mobilização da população, reforçando que a população a ser prioritariamente atendida deveria ser as crianças de zero a três anos e onze meses e, em especial, aquelas oriundas de famílias cuja renda chegasse até dois salários mínimos.

Nesse documento, a creche é ainda concebida como um equipamento social, um espaço de convivência, onde se desenvolve um processo educativo que compreende uma dimensão social e uma dimensão pedagógica e política.

As memórias de Cristina guardam lembranças sobre esse período e das reivindicações das quais participou:

(...) Reduzir a jornada já começou uma mudança de concepção. Nós já não pensava mais que a creche era só guarda e proteção. Em 1981 já tinha 16 creches no Campo Limpo. Em 1983 fundaram as FÁBES e as associações das FÁBES vem somar ao Núcleo em busca das reivindicações. Outra discussão: mas nós não somos pajem nem tomadoras de conta. Começamos a traçar um perfil sociográfico. A nossa organização discutia com a secretaria e no final definiram o nome de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). Nós não concordávamos com o nome de Professora por que pra nós era alguém que ia lá na creche e levava os papéis pras crianças pintarem e a gente não era isso. (Cristina, ADI, anos 1970)

Embora tenha sido apresentado um panorama no qual havia uma significativa evidência dos movimentos sociais, nos anos 1980, houve um

esmorecimento do Movimento de Luta por Creches, segundo Tânia Hammoud (1984) ao questionar “quais” seriam as crianças que se beneficiaram do atendimento em creche naquela época, quando de seu depoimento na Comissão Especial de Inquérito na Câmara Municipal de São Paulo que efetuou uma avaliação sobre a rede de creches:

(...) a base de sustentação do Movimento de Luta por Creches eram mulheres de operários que, atuando geralmente nos clubes de mães reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. Sua luta por creches era determinada por razões concretas, ou seja, ter um local onde pudessem deixar seus filhos para poderem aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado. Sendo insuficientes as vagas nas creches de empresa, e por serem donas de casa (portanto, distanciadas da militância sindical que ressurgia na época), atuam no bairro e reivindicam, junto ao poder local – a Prefeitura – a expansão da rede de creches. Ora, o Estado, ao responder à pressão do Movimento de Luta por Creches, construindo novas creches, destina as vagas à camada da população de mais baixa renda (até dois salários mínimos) emprestando, assim a esse equipamento a finalidade de combater a miséria. Desse modo, “as mães dos Clubes de Mães, que foram aquelas mulheres que realmente participavam da luta, ficaram fora da possibilidade de serem atendidas pelas creches existentes”⁴⁶.

Quanto à escolaridade, no ano de 1980, Rosalina não tinha nem terminado a 4ª série, quando ingressou no quadro da Administração Pública e expressa certo descontentamento ao sugerir que, naquela época, teria sido possível que algumas de suas colegas pudessem ter ingressado sem necessariamente terem sido submetidas à prova escrita:

Pra entrar na Prefeitura fazia uma prova pra saber se a pessoa era alfabetizada, mas algumas pessoas eram colocadas, a gente sabe disso. Eu pensei que eu não ia conseguir porque eu não conhecia ninguém, não era da Igreja Católica nem nada. (Rosalina, ADI, anos 1980)

Soma-se a esse fato a revelação de Cristina sobre a restrição do atendimento em creche para os filhos das próprias funcionárias, como também

⁴⁶ Rosenberg (1989, pp.100-101)

o impedimento de que elas se servissem da alimentação da instituição, relatado em meio a uma fatalidade ocorrida com filhos de uma funcionária:

*(...) quando começou as creche, as funcionárias não poderiam levar seus filhos (a creche foi fundada em 73) era proibido de alimentar, as funcionárias deixavam seus filhos sozinhos em casa... Quando eu entrei (como funcionária), os filhos de funcionários já podiam ir (1978). Aconteceu um acidente. Uma auxiliar de cozinha, ela era negra e deixava suas filhas sozinhas e uma delas foi dar banho na menor e usou bombril pra ver se a irmã ficava branca. Imagina o que aconteceu... bombril entrou na pele (...) Quando entrei isso já foi uma primeira vitória (...) Apesar dos conflitos o grupo era aguerrido, briguento ativo. Eram donas de casa que aprenderam a lutar ali mesmo com as dificuldades. Eram muito briguentas para ...pedir, exigir, começou-se a discutir a situação que era cáutica... o nível de agressividade das crianças era muito grande... Quando entrei em 78 ...além da jornada as mulheres eram obrigadas a fazer 2 horas extras. Fazia parte do contrato ...O contrato era de extra numérico diarista... essa jornada extensa... e elas eram obrigadas a assinar.
...Eram 3 creches diretas só... A creche do Belenzinho e do Brooklin foram as primeiras em 68 e logo depois elas conveniaram e foi inaugurada depois a vila Pedroxó, a creche da Penha e depois a Natália ...
(Cristina, ADI, anos 1970)*

As regras pareciam não ser muito transparentes o tempo todo, visto que Rosalina, Zulmira e Jandira levavam seus filhos consigo. Cristina e Hercília também, pois seus filhos já freqüentavam a creche antes de elas se tornarem funcionárias. Enquanto isso, novos convênios eram firmados para também garantir a demanda de crianças não atendidas na rede direta, viabilizando o atendimento naquela que seria uma creche indireta:

(...) Em 1987, a creche ganhou um terreno da Prefeitura e eles tinham que construir um Centro de Juventude para crianças de 7 a 14 anos e eu como mãe participava muito. Tinha uma mãe, A Divo, aliás faz tempo que eu não a vejo...e ela também era uma mãe que ajudava muito. E nesse envolvimento eu sempre estava junto com a diretoria. (Hercília, diretora, anos 1990)

Em relação à carreira, foi durante a administração Mário Covas (1983/1985) que houve a primeira tentativa de criação de estruturas de carreira com a proposta de mudança no perfil do quadro de pessoal, aumento do nível de escolaridade e da jornada de trabalho e mudança de denominação de algumas funções.

No caso da profissional que lidava diretamente com a criança, foi sugerida a modificação da denominação “pajem” para a de “Auxiliar de

Desenvolvimento Infantil”, que deveria ter o 1º grau completo e freqüentar cursos de formação. Entretanto, essa resolução não se propagou para todos os equipamentos sociais e a expressão “ADI”, que havia sido criada para diferenciar o nível de qualificação/certificação passou a se referir a qualquer profissional que se responsabilizasse diretamente pela criança.

A mudança do perfil do quadro básico de pessoal, nas creches diretas, resultou na convivência de profissionais com diferentes características: Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) com 1º grau completo⁴⁷ ou incompleto e jornada de trabalho de 8 horas; pajens com 4ª série completa e jornada de trabalho de 06h30min; professoras com 2º grau completo – habilitação em Magistério e jornada de trabalho de 4 horas e Orientador Pedagógico com 3º grau completo e jornada de trabalho de 8 horas. (Rosemberg, Campos e Haddad, 1991, p.53).

Na gestão Jânio Quadros (1985/1988), acelera-se o crescimento dos equipamentos públicos, realizando-se convênios com entidades sem fins lucrativos, tal como essa, onde Hercília é diretora. E, nas creches diretas o ambiente era tenso:

Em (19)87 foi um sucateamento da alimentação só vinha ovo e macarrão... A creche era mal vista... Não havia Projeto Pedagógico nem nada. Havia escuta nas assembléias do sindicato... A população era maltratada... Extremamente truculento. Eu cheguei a ser suspensa por 90 dias e entrei em processo administrativo. Fiquei sem pagamento e o pessoal da creche se cotizou e me enviava dinheiro e alimentos... No tempo de Jânio (Quadros) continuava a disparidade entre ADI e pajem... (Cristina, ADI)

Antes da Constituição de 1988 a creche não era considerada como direito da criança e sim de um “certo tipo de mãe”, portanto com uma destinação social bastante evidente, de modo que antes:

(...) não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado. (Kuhlmann Jr., 2000, p.12)

⁴⁷ Refere-se à exigência de formação da época, de acordo com os parâmetros da Lei 5692/1971.

Em 1988, a pressão de vários setores junto à Assembléia Constituinte resultou na aprovação de uma das principais reivindicações presentes na Carta Constitucional que passou a determinar como dever do Estado: “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos (artigo 208 – inciso IV), o que inclui como um direito de trabalhadores homens e mulheres, no campo e na cidade.” Como também “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas (artigo 7 – inciso XXV).”

Em especial nos anos 1970, 1980 e 1990 e até a transição das creches para a Secretaria de Educação, no ano de 2002:

(...) Os critérios para ingresso das crianças na creche ficavam na dependência da diretoria, que considerava a situação da família e da criança: quanto mais miserável e desnutrida, mais facilmente era atendida (...) os critérios para o ingresso na creche eram: renda familiar de até dois salários mínimos e que os adultos trabalhassem (embora não fosse exigido que a mãe trabalhasse e, atualmente, face ao desemprego, nem que o pai trabalhe). (Oliveira e Rossetti-Ferreira, 1989, p. 56)

Também no campo da Legislação Federal, convém destacar *O Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei nº. 8.069 que, em julho de 1990, repetiu em seu Artigo 54 o dever do Estado em oferecer às crianças de zero a seis anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas.

Essas conquistas determinaram direitos específicos da criança não mais circunscritos à família: o atendimento em creches e pré-escolas é definido como um direito à educação e, portanto, um dever do Estado. Acreditava-se também que tais conquistas representavam um grande passo para a superação do caráter assistencialista nos programas destinados à faixa etária de zero a seis anos.

Diante dessa situação, confirma-se a necessidade de uma política nacional objetivando estabelecer diretrizes básicas vinculadas aos direitos da criança e não exclusivamente da mãe trabalhadora ou de família pobre. Cabe destacar que, apesar da Constituição de 1988 prescrever como direito da criança de zero a seis anos de idade as creches e as pré-escolas, no período

de 1988 a 1992, as instâncias federais pouco se movimentaram para garantir tais direitos constitucionais.

Em São Paulo, atendendo às orientações da Carta Constitucional, em 1989, o auto-proclamado Governo Democrático e Popular Municipal definia: "creche pública é um equipamento social que, neste contexto histórico, político e econômico, cumpre vários papéis como de proporcionar educação, guarda e alimentação à criança e de liberar a mãe ou pai para a inserção no mercado de trabalho e para um conjunto de práticas sociais, culturais, de lazer e de preguiça de modo a estabelecer uma relação mais rica entre o mundo doméstico e o mundo social e público, sob a perspectiva do alargamento da cidadania".

Entretanto, essa determinação legal não era bem compreendida no interior das creches:

Ah, lembro de um texto, já no tempo da Erundina, que dizia "os pais têm direito à preguiça" (...) os funcionários se revoltavam com esse texto: "Como? Os pais vão ficar em casa e a gente cuidando das crianças deles?" A creche era extensão também da casa das crianças... (Cristina, ADI, anos 1970)

Em termos de Política Pública, surge, então, o documento *Políticas de Creches*, em versão preliminar, tece considerações a respeito do caráter sócio-educativo da creche: "equipamento público, colocado a serviço do povo, com caráter de complementação à formação e desenvolvimento da criança" (1989).

Acontece, nesse mesmo ano na cidade de São Paulo, o 1º Concurso de ADIs – Auxiliar de Educação Infantil - com exigência de escolaridade de 1º grau, também os primeiros concursos de pedagogo, cozinheira, Auxiliar de cozinha, vigia, zelador e auxiliar de enfermagem para creches.

Na década de 1990, aparecem vários estudos sobre a Educação Infantil que enfatizavam a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena ganhando uma dimensão extremamente significativa quanto menor a idade da criança.

Entretanto, em 1992, o documento, *Políticas de Creches - Diretrizes Pedagógicas*, discute a dicotomia assistência/educação, pois "concebe a criança na sua globalidade, um ser em desenvolvimento, buscando satisfação

de suas necessidades básicas, respeitando seus momentos afetivos, cognitivos e sociais” (SEBES, 1992).

É no âmbito municipal, a partir da administração Luiza Erundina (1989/1992), que os educadores e educadoras infantis, ainda denominados Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) começaram a ser contratados, mediante Concurso Público, com a exigência de que comprovassem, pelo menos, o Ensino Fundamental.

Nesse período, a formação e a profissionalização ainda ocorriam em cursos não regulares e seminários de formação, numa perspectiva não formal, em muitos casos chamada de “Parada Pedagógica”, coordenada pelo diretor ou diretora da unidade ou pela equipe multiprofissional⁴⁸ regional responsável pela supervisão das creches.

Aquela administração pretendia atuar junto aos grandes problemas sociais. Sua intenção era consolidar também instituições habilitadas a oferecer atenção especial à Criança e ao Adolescente, na atualidade, Centros de Juventude, visando transformar e romper com a discriminação, a tutela e o favor que caracterizam as práticas conservadoras do trabalho social.

Em 1993, a Lei Orgânica de Assistência Social (Lei Orgânica da Assistência Social 8742, de 07/12/1993) e Portaria 71 /FABES GAB /93 e as “*Diretrizes Pedagógicas básicas de Creches*”: concebem creche como equipamento de assistência e educação. Tendo como objetivo favorecer o desenvolvimento da criança de zero a seis anos em todos os seus aspectos de modo a contribuir para o alcance de sua autonomia, criatividade, cidadania, e conhecimento do mundo.

O documento da SEBES, *Diretrizes Pedagógicas Básicas para as Creches do Município de São Paulo* (1994) era destinado aos técnicos de área e aos profissionais de creche, especialmente aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil diretamente responsáveis pela execução do projeto pedagógico e define a creche como equipamento de assistência e educação e entende o direito das crianças à assistência. Enquanto equipamento de caráter educacional, a creche era concebida como um local privilegiado para favorecer

⁴⁸ Como forma de implantar nova orientação ao trabalho realizado em creches, já em 1971, uma equipe multiprofissional (um assistente social, um psicólogo, um pedagogo, um orientador musical, uma enfermeira e uma nutricionista) elaborava uma programação para as creches e acompanhava o seu desenvolvimento. Cf. Oliveira e Rossetti-Ferreira (1989, p.46)

o desenvolvimento da criança de zero a seis anos, em todos os seus aspectos e como espaço de relações múltiplas e variadas entre crianças e adultos.

Um dos avanços da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN – 9394 de 20/12/1996, foi o de reconhecer creches e pré-escolas como integrantes da primeira etapa da Educação Básica e, de um lado Freitas (2004, p.13) nos chama atenção para o fato de que,

(...) historicamente na maioria das vezes em que se comparou a ação das creches em relação à ação dos jardins-de-infância foi possível perceber que por muito tempo a creche não foi considerada parte da história da educação, não só porque a lei não a reconhecia como parte do sistema educacional, mas também porque se consolidou a imagem da instituição voltada para dar assistência ao pobre. (Freitas, 2004:13)

De outro lado, Kuhlmann Jr. (1999, p.55) convida a refletir sobre a divisão da Educação Básica em creches e pré-escolas, pois, para o autor, as duas modalidades

(...) não coincidem com a realidade institucional de nosso país. Nos textos legais, a intenção da letra é distinguir as faixas etárias atendidas, creche para as crianças de zero a três anos, pré-escolas para as de quatro a seis anos. Essa intenção atendeu à demanda dos pesquisadores da educação infantil, que argumentavam ser necessário retirar da instituição o estigma de destinação exclusiva aos pobres, assim como delimitar aspectos relativos à educação da criança pequena.

Ainda nos anos 1990 e na gestão do prefeito Paulo Maluf (1993/1996), o órgão do Bem-Estar Social voltou a ser denominado Secretaria da Família e Bem-Estar Social (FABES). No início dessa gestão, foram demitidos vários profissionais que assumiam cargos de confiança, principalmente diretores de creche.

As creches restringiram o atendimento a crianças na faixa etária de zero a três anos e onze meses de idade, definindo ainda como critério de ingresso a renda da família.

Também, durante esta gestão, foram instaladas 131 creches, sendo a maioria delas conveniadas, e oferecidas 15 mil vagas à demanda disponível, segundo Camões Vita Argolo, assessor de imprensa da FABES na época,

(Saparolli, 1997).

Algumas creches diretas também foram transformadas em creches conveniadas. Observou-se, na gestão Maluf, a retomada da tendência política das administrações anteriores (gestões Covas e Quadros), que enfatizavam o crescimento dos equipamentos de Educação Infantil, através do convênio com entidades privadas sem fins lucrativos, até mesmo oferecendo prédios públicos disponíveis para esta finalidade e, ao mesmo tempo, isentando o Poder Público da realização de novas construções.

Mais um fato novo ocorre durante a gestão Celso Pitta (1996/2000), motivado por aquele ocorrido em nível federal. Trata-se da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, em 20 de dezembro de 1996 e, a partir dela, inicia-se um processo de discussão sobre a transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, a regulamentação e efetiva transferência das creches, atualmente Centros de Educação Infantil (CEIs), ocorreram somente na gestão Marta Suplicy (2001/2004).

A promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº. 9394/96 de 20/12/1996, bem como a Lei nº 10.172 de 09/01/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) – criaram a oportunidade para que a Prefeitura do Município de São Paulo através da Portaria nº 10, de 28 de dezembro de 2001, regulamentasse a transferência da estrutura administrativo-pedagógica dos Centros de Educação Infantil (CEIs) da Rede Direta da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação (Diário Oficial do Município de 29/12/2001, p. 19 e 20).

Desse modo, a partir de 01 de janeiro de 2002, os Centros de Educação Infantil passam a ser subordinados administrativa e pedagogicamente aos Núcleos de Ação Educativa da Secretaria Municipal de Educação e, no ano seguinte, o mesmo ocorreu com as creches indiretas e conveniadas.

Este breve retrospecto buscou elementos para compreender melhor as exigências hoje colocadas pela LDBEN, na perspectiva dos avanços para a Educação Infantil.

Ressalte-se que tais avanços foram resultados das lutas e conquistas de todos aqueles que vêm atuando nesse âmbito maior que é o da atenção e

cuidado com a educação e com as necessidades específicas das crianças pequenas.

A entrada na creche: uma conjuntura virtuosa de interesses?

A seguir, apresento, nesse item, outros fragmentos dos relatos de educadoras que colaboram com essa investigação do ponto de vista da sua situação pessoal e familiar e condição de vida, interpretando-os.

Especialmente no que toca o universo dos perfis profissionais, cabe conhecer o momento em que cada uma começou a trabalhar na creche, em alguns casos, ainda como pajem ou Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, procurando compreender a situação nascida de determinadas circunstâncias, e que passa a ser considerada como ponto de partida de uma evolução.

Nas creches onde atuam as educadoras e diretoras entrevistadas para essa pesquisa, não localizamos nenhum educador de sexo masculino, atuando diretamente com crianças, ainda que estudos anteriores comprovem a existência de poucos profissionais de sexo masculino em seus quadros. (Saparolli, 1997)

Procurei delinear o percurso das entrevistadas desde o início. Com este propósito, estive atenta, em particular à análise das motivações que as levaram a fazer a escolha profissional e às dificuldades encontradas na construção de sua(s) identidade(s), enquanto mulheres, negras e pobres.

Sabendo de antemão tratar-se de uma profissão de gênero feminino, somada à subordinação inerente a esse tipo de instituição, parece que os depoimentos confirmam a hipótese inicial que às pessoas subordinadas sócio-economicamente foi oferecida uma oportunidade de trabalho, anunciada por uma convergência de interesses *sui generis*.

Ou seja, a demanda dos movimentos sociais oportunizou trabalho às mulheres negras, oferta do atendimento em creches às mães e crianças, mesmo que isso não significasse a exigência da presença de um profissional qualificado para esse tipo de atendimento.

Jandira, que possuía apenas o Ensino Fundamental e nenhuma experiência com crianças pequenas, me contou que, certo dia, passando por um determinado órgão público da Prefeitura do Município de São Paulo viu

uma grande fila e perguntou do que se tratava. Soube que estava sendo feita inscrição para posterior contratação de funcionários para trabalharem em creches. Interessou-se por estar desempregada e manteve-se na fila. Alguns meses depois, foi chamada e, preocupada por estar grávida acreditou que seria dispensada. Qual não foi sua surpresa quando, ao apresentar sua inquietação, ouviu da funcionária que seria ótimo, pois, ela já estaria com experiência de ser mãe, quando voltasse da licença maternidade e isso seria suficiente para a contratação.

Vejamos outros depoimentos revelando o processo de seleção e ingresso como profissional da creche:

A minha colega disse que só ia pegar criança da favela... e eu fui lá na Igreja...Pensei que não ia conseguir porque eu não era da comunidade (Igreja Católica)...Isso era o ano de (19)80. Precisava de gente pra trabalhar eu fui pra fila...Tinha que fazer uma prova e sabe qual era o critério pra entrar? Quem tivesse mais filho!...Eu tinha 26 anos e 6 filhos...Ai fui selecionada...Tive entrevista com a assistente social e ela perguntou porque eu queria trabalhar...Tinha que ter experiência...então um primo fez uma carta dizendo que eu tinha trabalhado pra ele. Mas é claro que eu tinha experiência: já tinha 6 filhos! (Zulmira, ADI)

(...)

Então eu já morava aqui no Jardim Panamericano e fiquei sabendo por uma vizinha que tavam fazendo inscrição na prefeitura pra trabalhar na creche. Em dezembro eu tava grávida de novo e fui falar com a assistente social e ela me disse que gravidez não era doença. Pra entrar na prefeitura fazia uma prova pra saber se a pessoa era alfabetizada, mas algumas pessoas eram colocadas, a gente sabe disso. Eu pensei que eu não ia conseguir por que eu não conhecia ninguém, não era da Igreja Católica nem nada. Ai eu fui reprovada mas, entrei com recurso já tava grávida de 7 meses. Passei por uma junta médica. Marcaram outra data pra voltar e eu não voltei. Ai um dia recebi um papel escrito APJA, eu nem sabia e que era isso, eu não tinha nem terminado a 4ª série! Ai assinei um contrato e comecei lá no Menino Jesus como faxineira. (...) Acabou a licença (maternidade) e eu fui pro Jardim Rodrigo andava mais de 10 quilômetros todo dia pra ir e pra voltar mais com a criança no colo. Tinha que passar no meio do mato pra chegar na creche. Ai com 2 anos eu pedi transferência e em agosto de 83 vim pro Panamericano. (Rosalina, ADI)

(...)

Eu vim parar aqui por acaso. Eu trabalhava (como trabalhadora doméstica) do lado do Shopping Continental e sabia que, do outro lado dele, tinha essa creche. Eu era uma mãe muito participativa, quando tinha festa eu colaborava demais, pedia ajuda pras minhas patroas... Então, em 1987, a Norma me chamou e disseram que eles iam dispensar uma moça do Jardim, que trabalhava com

crianças de 5 anos. E eu só ficava pensando: e as minhas patroas? Então, eu cheguei para uma delas, a dona Vanda e contei o que estava acontecendo. Ela disse: "se vai ser melhor pra você, então vai, vou sentir sua falta, mas te dou o maior apoio. (Hercília, diretora)

(...)

Eu tinha decidido que não continuaria na vida religiosa e, depois de trabalhar um pouco em Belo Horizonte, voltei pra São Paulo e um amigo me disse que estavam precisando de diretora para uma creche. Ele disse olha é um grande desafio, mas acho que é bom pra você. Estão precisando de uma pessoa que tenha experiência em trabalhar com comunidade e formação e você tem os dois.

(Doralice, diretora)

(...)

A diretora consultou várias mães...se queria trabalhar... Era (6 ano)77. Aceitei. Fiz inscrição... Era processo seletivo. A gente entrava por processo seletivo.... Minha escolaridade era 4º ano primário. Eles perguntavam: "você não é mãe, então você sabe cuidar de criança... Eu ia todo dia ajudar ...e já comecei a trabalhar em sala.... e eu comecei a conhecer por dentro... E com isso eu tava ganhando experiência. Fiquei 6 meses trabalhando como voluntária... (Cristina, ADI):

Estou falando de um contexto específico no qual havia a efervescência de movimentos sociais, em especial o Movimento de Luta por Creches a partir do qual postos de trabalho, nas creches, foram oferecidos às mulheres oriundas das classes populares. Em certas situações, algumas mulheres foram também membros ativos das comunidades de seus bairros, portanto, reivindicavam para si, na verdade, vagas para seus próprios filhos, ainda assim, não foi o que ocorreu com nenhuma das entrevistadas.

A respeito de Zulmira e Rosalina, podemos afirmar que elas nos remetem àquela experiência vivida pelos moradores de Winston Parva, cidade fictícia criada por Elias (2000), na qual atravessaram um processo grupal – do passado para o futuro através do presente – que lhes dera um estoque de lembranças, apegos e aversões comuns.

Um exemplo de estoque de lembranças refere-se à entrada na creche, como pajem. Tanto uma quanto a outra se recorda que foi a experiência materna – um tipo específico de capital – o critério fundamental para a contratação, como também se lembram das indefinições do papel profissional que realizavam, bem como do movimento popular no bairro onde moravam.

Exceto no caso de Doralice, que adentra o espaço da creche na condição de diretora, em todos os outros casos confirma-se que a escolaridade

ou a posse de saberes específicos relacionados à profissionalidade da educadora da infância não eram levados em consideração no ato da contratação dessa mão-de-obra.

Em certa medida, percebe-se que, em meio a uma série de movimentos sociais dos quais essas mulheres estiveram indiretamente próximas, o fato relevante em suas vidas foi a posse de um tipo de capital acumulado pela experiência da maternagem, provavelmente “pouco útil”, em muitos outros campos de disputa, mas efetivamente um capital naquela circunstância específica, como veremos a seguir.

*Por meio de narrativas (e memórias)
Nós construímos nossas vidas
E (talvez) a vida dos outros*

Bárbara Hardy

CAPÍTULO III

Fragmentos da história de seis vidas

Como já explorado anteriormente, as macro-análises confirmam que as possibilidades concretas da maioria das mulheres negras de ingressarem no mercado de trabalho estão localizadas preferencialmente nas atividades que requerem pouca ou nenhuma escolaridade, como é o caso da área de Prestação de Serviços.

De agora em diante, minha intenção é pinçar dessas estatísticas mulheres que apresentam, em sua condição de existência, a cor, a pobreza e a falta de oportunidades, com a intenção de interpretar suas histórias de vida em busca de singularidades que as fizeram *escapar* daquilo que, a princípio, parecia estar socialmente reservado a elas.

Embora as histórias de vida das seis mulheres selecionadas revelem características comuns, não se pode garantir que a creche tenha-se tornado a única oportunidade de trabalho para todas elas e que, ao mesmo tempo, tenha se tornado uma única possibilidade de construção de sua(s) identidade(s) racial ou de gênero.

Com exceção de Jandira e Doralice, podemos afirmar que todas as mulheres entrevistadas tiveram subtraído o tempo social da infância e de ser criança pela lógica da sobrevivência que as obrigou, desde muito cedo, a enfrentar o mercado de trabalho, como trabalhadoras domésticas.

Numa avaliação aligeirada se poderia supor que elas estariam na creche apenas porque *aceitaram* do leque de profissões disponíveis no mercado, somente o que lhes fora permitido, ou seja, o trabalho como educadora de creche, em oposição ao trabalho doméstico.

Todavia, considero que as histórias revelaram *mulheres em movimento* modificando o *script* do qual deveriam “encenar um determinado papel” para se tornarem sujeitos de suas próprias histórias.

Estamos diante de um processo de “subjetivação” (Dubet,1996), no qual mulheres, através de uma ação deliberada, romperam, negaram a aceitação de um papel social prescrito para negras e pobres. O que é singular é inexplicável pelas estatísticas.

Durante o trabalho, ousei realizar, por um pouco, a instrução de Geertz (2005) buscando interpretar, o que fora mais significativo na vida de cada uma das entrevistadas. E o detalhe foi revelador.

O pertencimento racial e/ou origem social semelhante que, de início, me parecia trazer alguma previsibilidade com relação a possíveis semelhanças nas histórias, surpreenderam-me nos resultados quando as histórias de vida foram contadas.

Encontrei em Cristina um forte traço de mulher sindicalista sendo construído durante toda a sua trajetória profissional:

Antes o pessoal era mais unido acreditava num sonho de melhoria (...) Parece que hoje as pessoas têm outros interesses que acabam se sobrepondo à luta maior. Nessa época a luta era pela redução de jornada, férias coletivas (isso até hoje!) Começamos a discutir melhoria no atendimento... A questão da unidade era muito bonita. Você se motivava pra luta (...) Em 1983, eu comecei no movimento sindical (...). Eu nunca deixei o trabalho para ser dirigente sindical. Hoje eu avalio que me dediquei extremamente.

Deixei a minha casa, os meus filhos (...) Eu saía do serviço e ia pras reuniões... Eu não tava preocupada com outras coisas. Eles (família) não entendiam (...) eu tava lutando por uma transformação na sociedade. Por que eu não queria ser cobrada por ter ficado de braço cruzado (...) Agora já passou... E eu já passei da fase de ficar me cobrando. Eu sei que tinha que dar a minha contribuição...(Cristina, ADI)

Embora seja ela alguém que acredita em políticas universalistas e as defende para todos e, em especial, para os pobres, seu discurso parece ignorar a existência de dificuldades específicas que possam estar relacionadas ao pertencimento racial das pessoas:

(...) eu acho que a reivindicação tem que ser pra todos... Branco, negro. Não gosto dessa coisa de política para negros. Então, é por isso que eu acho que tem que ser mais social, pra todos. (Cristina, ADI)

Para ela, políticas dessa natureza podem significar vantagens para um determinado grupo, no caso, os negros. Dá impressão também que ela não reconhece a existência da demarcação de um lugar social a partir da cor da pele. A visão que tem de si mesma foi construída a partir da visão que outrem tem dela: de uma liderança sindical espera-se um discurso universalista e é esse o discurso que ela possui.

Ouvir as pessoas significou perceber, em algumas das histórias, um esforço pessoal para “pertencer” a um determinado grupo social. Mesmo que discordasse de alguns dos comportamentos de sua mãe, a paulista Zulmira era

enfática ao buscar para si uma forte identidade nordestina ao explicitar o seu modelo de mulher, representado pela única alagoana que conhecia: sua mãe.

Minha mãe não deixou eu conhecer meu pai. Ela dizia: "você vai ver só homem quando far coisa errada você não vai tolerar"... Ela era dessas alagoanas com gênio ruim... Mas até hoje eu desconfio da história... Será que é isso mesmo? Será que é verdade que meu pai era tão ruim? A mãe tem que dar a chance dos filhos conhecerem o pai... Eu não conheço nenhum parente. Minha mãe escondeu a gente da família do meu pai.... Às vezes eu penso, será que se eu for lá a história é essa mesmo?

(...)

"Tem que ter pulso forte." (com filhos) Minha mãe falava pra gente "Eu tenho que fazer papel de pai e mãe" E a minha filha também tem que fazer isso. Eu criei meus filhos dum jeito que nunca me deu trabalho. Eu criei com responsabilidade, como minha mãe criou eu e meu irmão. Hoje em dia o que tá faltando é mostrar o que acontece. Também falta amor... Essas mães de hoje não tem tempo de dar amor pros filhos delas... (Zulmira, ADI)

Em se tratando da identidade racial, a combinação de critérios de descendência com os critérios de classe social foi determinante para a construção da identidade de Doralice.

Seu discurso demonstra um reconhecimento do significado de ser negra do ponto de vista de uma posição política e ideológica, não se limitando somente à herança de aspectos físicos, à medida que buscava a valorização da cultura de matriz africana, apesar de sua prática em instituição católica.

É possível afirmar que ela experimentou um crescente aumento da consciência sobre as questões raciais e a valorização dos negros no curso de sua vida religiosa, sem nos esquecermos de que a iniciação se deu na infância, na sua família. Por outro lado, suponho também que, por fazer parte daquele grupo de indivíduos com escolaridade mais elevada⁴⁹, ao invés de "migrar" para as categorias mais claras, como ato político passa, cada vez mais, a se declarar como negros, como expressão de um ato político.

⁴⁹ No período em que realizei pesquisa piloto, encontrei mulheres negras - pretas ou pardas - com baixa escolaridade tentando se aproximar do grupo mais claro, declarando-se mais claras do que aparentavam ser, buscando origens longínquas que poderiam ligá-las a povos europeus ou negando seu pertencimento racial. Todavia, também pude perceber uma "migração" de pessoas mais claras, com escolaridade elevada para categorias mais escuras, o que pode significar um posicionamento político frente à questão racial.

Romper com a opção pela vida religiosa enclausurada significou para ela resgatar a mulher que estava engessada na figura da freira, na tradição católica, na estrutura e na hierarquia masculina.

Na congregação eu era muito submissa (...) a gente obedecia, tinha as regras (...) eu me apropriei desse meu ser negra e desse ser mulher religiosa (...) E aí você fica com um peso muito grande porque, dentro da Igreja Católica é difícil ser mulher (...) A mulher tem que ser submissa (...) Ela está na Igreja, mas ela não participa das decisões, a vida religiosa é essa instância em que você se submete. (Doralice, diretora)

No caso de Jandira, apesar de ela declarar-se negra, parece que a experiência profissional da adolescência causou-lhe constrangimentos que até hoje definem algumas de suas opções estéticas.

As histórias que me foram reveladas remetem a algo que Catani (2000) já demonstrou: o resgate das histórias das ações de formação de professores apresenta significativas potencialidades educativas para a formação de identidades. Entretanto, a narrativa de Doralice parece sugerir que, quando a reflexão é favorecida pela reconstituição da história individual torna-se possível ao sujeito realizar interpretações férteis de si mesmo e do processo de construção de identidade(s), nesse caso a racial e de gênero estão bem demarcadas.

A reconstrução de si mesma através de suas memórias permitiu-lhe reconhecer seu lugar social e suas relações com os outros. Doralice comentou, em certo momento, que fora entrevistada para outra pesquisa acadêmica e concluiu:

Eu já tinha me descoberto como mulher e negra (...) participei daquela pesquisa (...) como eu lidava com a castidade, pobreza, obediência. Ser sujeito em uma outra pesquisa, ir para o grupo negro (...) me ajudou a organizar a liturgia, a partir da influência afro. (Doralice, diretora)

A construção da identidade negra acontece para além da essência biológica, aparentemente determinada a priori. Tal construção apóia-se na percepção de elementos discriminatórios, diretos ou indiretos, percebidos desde a mais tenra idade, passando pela resistência e a dor em relação a essas discriminações, como demonstrado nos relatos de Doralice.

Desde muito cedo, eu descobri que ser negro não era um bom negócio, não é? E aí eu fui crescendo e fui percebendo do esforço que eu tinha que fazer pra eu estar ali no meio com todo mundo. Ou seja, pra eu me sentir ali junto com todo mundo. (Doralice, diretora)

Muitas vezes, para além do preconceito e da luta contra ele, estamos diante de sujeitos em busca de caminhos positivos de reconhecimento e de reconstrução da sua identidade negra.

Foi possível constatar que os sujeitos desenvolvem uma capacidade de observação ao longo de suas vidas que lhes permite perceber as inúmeras situações que favoreceram ou não a construção de sua história pessoal e profissional.

Em especial no caso de Doralice e, em se tratando de identidades raciais e de gênero é nos seus relatos que percebemos sua manifestação com mais clareza. Isso se torna significativo visto que, ao mesmo tempo, ela também experimenta em sua trajetória, certo tipo de mobilidade social, quando comparada à sua família de origem: seus pais eram pequenos comerciantes numa cidade interior do Estado de Minas Gerais.

Estar na instituição religiosa a impedia de se projetar como indivíduo na sociedade, impossibilitando-lhe a experiência de individuação e de ser sujeito de suas próprias ações e emoções. Usar aquela roupa impedia-lhe de viver a experiência que ela desejava para si, de ser mulher, em especial, de ser mulher sem conflitos com sua identidade negra.

As dificuldades impostas pela escolarização tardia são reveladas nos relatos de Rosalina que ingressou na creche no ano de 1981, possuindo a antiga 4ª série incompleta. Somente no ano 2000, concluiu em Curso Supletivo, o Ensino Fundamental para novamente retomar em 2003 e 2004 a experiência como aluna do curso ADI- Magistério. Apesar das dificuldades impostas pelas atividades escritas, ela percebe que a certificação confere-lhe legitimidade na função:

Foi difícil colocar no papel, é difícil colocar no papel (...) tudo que eu vi lá eu já sabia. Muitos anos eu já fazia o que elas diziam lá (...) O importante é que a gente passou a valorizar o trabalho da gente. Antes, eu era que nem uma mãe. (Rosalina, ADI)

Esse tipo de afirmação sugere que a experiência da formação, da qual foi aluna nos anos 2003 e 2004, permitiu perceber o valor do trabalho que sempre realizou, mesmo que, em nenhum momento, ela tenha feito menção ao título que lhe fora conferido.

Atualmente, Rosalina e Zulmira fazem parte do Quadro do Magistério Municipal, lugar reivindicado pela liderança sindical e negociado, por direito, junto ao Poder Público, desde os primeiros dias da Administração Pública paulistana, em 2001, quando a mesma efetivou a transferência das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação.

Todas as antigas funcionárias de creche, chamadas, em outros tempos, de pajem ou Auxiliares de Desenvolvidos Infantil, estão experimentando um tipo de prestígio social, conferido pelo diploma, mesmo que no holerite os proventos ainda não estejam registrados⁵⁰.

Nos meus primeiros contatos com as educadoras de creches, chamava-me atenção o fato de que elas trocavam de roupa quando chegavam para trabalhar, remetendo-me à lembrança de um tipo de profissional que executa trabalho doméstico remunerado e tem essa prática de trocar de roupa.

Em geral, usavam uma roupa velha, no dizer delas, acompanhada de “chinelos de dedos”. Nas creches que conheço, há um vestiário e nele um armário com pequenas portas individuais onde elas guardam “a roupa de trabalhar” e outros pertences pessoais como pentes, desodorantes que são utilizados *na hora de ir embora*, pois, algumas vão para a escola depois do expediente.

Lembro-me de ter presenciado também o almoço de crianças pequenininhas – de um a dois anos de idade – no qual a educadora estava de chinelos e envolta num grande lençol, sobre a roupa surrada. Demonstrei incompreensão sobre o tipo de vestimenta e fui esclarecida que essa era uma forma de ela não se “sujar”, enquanto estivesse servindo as crianças, durante o almoço.

⁵⁰ Até o momento em que realizamos os encontros com Zulmira e Rosalina, 2º semestre de 2004 e 1º semestre de 2005, a equiparação salarial, reconhecendo-as como parte do Quadro do Magistério, ainda não havia ocorrido.

Ainda sobre alimentação, observei práticas domésticas de “engrossar o leite” com algum farináceo, de outrem, como mais uma tentativa de alimentar bebês em fase de adaptação ao ambiente institucional.

Em relação ainda ao “perfil da profissional de creche”, atualmente, observo um número significativo delas com, ou em busca de, uma nova aparência. Estão, mais freqüentemente, com os lábios pintados de batom, com roupas novas ou pouco desgastadas pelo uso, talvez numa alusão àquilo que acreditam ser vestes de professora; algumas ainda usam um jaleco por cima, para resguardar a roupa do contato com as crianças. Não mais, se trocam quando adentram esse “novo-velho”, local de trabalho – o Centro de Educação Infantil (CEI) –, chamado até o ano de 2001 chamado de creche.

Hoje eu percebo que tem teorias. (sobre estar na Educação) Não tinha teoria de saber o que a gente desenvolvia. Hoje eu sinto um crescimento profissional... Hoje a gente é valorizada. As mães têm outro olhar, respeito, percebem a diferença da creche, chama a gente de professora... (Zulmira, ADI)

Ainda sobre as condições objetivas e subjetivas, do passado e do presente, ela destaca que a sua entrada na creche, como profissional, modificou suas condições de sobrevivência, em todos os sentidos, inclusive possibilitando-lhe decidir pelo fim de sua vida reprodutiva:

(...) Naquela época, então eu tinha meu dinheirinho e juntei dois meses e paguei a cirurgia de laqueadura ... A vida melhorou, sai do barraco mesmo que construindo no quintal dos outros ... Comprava coisas pras crianças ... Dava pra cuidar das crianças e trabalhar...(Zulmira, ADI)

Ganhar poder econômico para manter sua família, estabilidade, emprego e renda constituíram-se como diferenciais na sua vida, quando comparada à vida de seu irmão e até mesmo de seus filhos. É na sua história que vemos uma forte identidade geográfica marcada pela “presença ausente”, já mencionada, das características de mulheres oriundas do Estado de origem de sua mãe - Alagoas.

Isso permite concluir que a questão de gênero, enquanto construção de um tipo peculiar feminino passou por um jeito diferente de se constituir impondo-se em sua vida a partir da convivência materna. Zulmira construiu um

jeito de ser mulher forte, de “tipo alagoano”, sem nem mesmo conhecer outras mulheres daquele Estado.

Seguramente, posso afirmar que, mesmo com escolaridade insuficiente, encontrei mulheres que resistiram ao destino de trabalhadoras domésticas, pois buscaram uma maneira de assumir a condição de sujeitos de suas próprias histórias, conquistando emprego e renda, ocupando um posto de trabalho que as diferencia no seu campo relacional (Bourdieu, 2004).

Ainda que Zulmira e Rosalina tenham feito pouca referência ao papel social da creche, é possível perceber o forte impacto provocado em suas vidas nessas bem como na construção de suas identidades sociais, visto que reconhecem a situação circunstancial de entrada no serviço público como diferencial em suas vidas, quando comparadas com a de suas irmãs ou outros familiares. Jandira refere-se claramente às condições salariais objetivas quando se compara às suas irmãs.

É necessário afirmar que elas transformaram suas histórias de vida num constante processo de subjetivação, como diria Dubet (1996), na medida em que rompem o tempo todo, com o destino reservado às pessoas de origem social como a delas.

Eu tenho hoje muito mais que as minhas irmãs, em termos de salário, mas a vida ainda tá mudando (...) A diferença salarial tá existindo mesmo. (Jandira, ADI)

(...) Hoje eu tenho muita coisa. Eu não tinha nem o que comer. A minha vida é melhor do que a delas (referindo-se às irmãs). Uma das minhas irmãs tem mais de 50 anos e tá em casa de família até hoje. Ela cuida de uma idosa. E se essa mulher morrer? Acabou o emprego, como ele vai viver? Eu não, tenho emprego, tenho aposentadoria... (Rosalina, ADI)

(...) O serviço me fez sentir gente, deu condição de uma vida melhor ... eu hoje me sinto rica ... Quantas vezes eu ia buscar o pão e dividia pras crianças e não sobrava pra mim... Tudo mudou depois que eu entrei na prefeitura ... É, mas a mulher tem que ter cabeça ... (Zulmira, ADI)

Lutas, oportunidades e a ocasião podem fazer diferença na vida de pessoas de mesma origem social, o que permite concluir que é necessário sair do determinismo, se há intenção de compreender individualidades. É necessário olhar para as diferenças e para as singularidades presentes na vida de cada sujeito se, de fato, quisermos compreender as desigualdade sociais.

A seguir, destacarei mais alguns fragmentos das histórias de vida das mulheres entrevistadas para esta pesquisa, numa tentativa de agrupar seus depoimentos em torno de quatro tópicos: *Infância e Escola*, *A descoberta da cor*, *As primeiras experiências de trabalho* e *as Identidades que emergem do discurso*.

Infância e Escola

Início esse item retomando as características das mulheres negras, sujeitos dessa pesquisa, cuja cor e pobreza as remetem a uma determinada parcela da população brasileira cuja origem histórica é comum: são descendentes de povos africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. A falta de oportunidades marcadas por gênero também as une: pesquisas revelam vulnerabilidade socioeconômica no que diz respeito à presença feminina no mercado de trabalho⁵¹.

As histórias de vida são singulares e permitiram perceber o quanto a sociedade se configura em tempos simultâneos. Pessoas de mesma faixa etária viveram “tempos de ser criança” e “tempos de ser jovem” diferentemente. Isso porque todo universo relacional é composto por um conjunto amplo de condições como moradia, trabalho e relações sociais entre outras que são fundamentais para que se compreenda a existência dessa relação ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica.

O depoimento de Doralice poderia ser analisado a partir do conceito de “moratória social” elaborado por Martin-Barbero (1999) que se refere à postergação do tempo de ser criança e jovem legitimado como um período no qual uma pequena parcela da população se prepara para a vida adulta, em função da apropriação de bens materiais, ou seja, da riqueza de sua família. Entretanto, não se pode dizer que ela estava nesta situação, porque considerar o tempo de preparação para o noviciato aos doze anos como usufruto de “moratória social” pode ser um equívoco, pois a vida religiosa para ela foi uma vida de trabalho.

⁵¹ Fonte: Pesquisa Emprego e Desemprego do SEADE-DIEESE/2000

Lá quanto mais você é boa de serviço mais você é explorado. Se você for preguiçosa, você vai embora. Se fizer a lei do mínimo esforço (...) então, at lá fora. (Doralice, diretora)

Quanto às demais, na mesma idade, Hercília deixava a escola para atuar como trabalhadora doméstica e Cristina, desde os oito anos, já trabalhava como babá para sua própria professora.

*Vivi muito tempo em instituição religiosa entrei com doze anos.
(Doralice, diretora)*

(...) com 12 anos, eu falei pro meu pai que eu não ia estudar mais. Naquela época era comum trabalhar em casa de família e eu lembro que eu não sabia nada. (Hercília, diretora)

Pensando na infância ou na juventude como estruturas nas quais alguns possuem a vantagem de permanecer nelas por mais tempo, o mesmo não se pode afirmar das mulheres entrevistadas, pois estas tiveram estes tempos sociais subtraídos em função do “lugar” que ocupavam no mundo social.

Para as entrevistadas que estão na faixa etária entre 50 e 60 anos, a subtração do tempo de ser criança também ocorreu tanto pela entrada no mercado de trabalho, quanto pela gravidez precoce:

Minha infância foi ótima. Parecia até índio, morava no interior, sempre na sujeira. Eu tinha 5 irmãs e 2 irmãos (...) Eu tinha uns 7 anos e já tinha responsabilidade de adulto. Não tinha direito à brincadeira. Carregava saco nas costas (...) Fiquei adulta logo. Era assim: a gente trabalhava três meses na roça, estudava um pouco, ia pra roça. (Rosalina, ADI)

Aos 8 anos, eu já comecei a trabalhar para ajudar meus pais, eu trabalhava mesmo eu ia pra escola e, depois, eu ia pra casa da minha professora, ela era um amor. (Cristina, ADI)

Com 13 anos, fiquei grávida e fui embora com toda família dele a gente ficou num coreto da praça quando chegou lá (Paraná). Não tinha pra onde ir. (Zulmira, ADI)

As reminiscências de Rosalina parecem contraditórias, pois, ao mesmo tempo, em que avalia que sua infância “foi ótima”, refere-se ao fato de ter responsabilidade de adulto, carregar saco nas costas... Não ter direito à brincadeira, revelando, portanto, que não tinha direito também à infância.

Como em nossa sociedade, o “tempo de ser criança” tem sido garantido pelo tempo que se permanece na escola, a percepção dessas mulheres revela esse amálgama pela experiência escolar marcada, no caso de Zulmira, pelo constrangimento de ser membro de uma família monoparental pela qual sua mãe era a responsável. Rosalina remete-se a um tempo escolar de “poucas letras” e do convívio social.

Então, na escola o que mais me deixava chateada era quando a professora queria que eu colocasse o nome do meu pai na lousa (...) O que mais me marcou foi a falta de pai(...)(Zulmira, ADI)

Era assim: a gente trabalhava três meses na roça, estudava um pouco, ia pra roça...Sabe que eu lembro da escola:

B-O B O, L-A L A B O L A.

B-O B O, A-E A E, E-A E A B O A E E A

Eu gostava de ver os mocinhos na escola. (Aqui em São Paulo, só estudei, porque curvi dizer que o Janio Quadros ia exigir.) Fui numa escola de supletivo, fiz uma provinha e passei. Lá (Cité-Bahia), a professora batia nos alunos com a régua. Acho que, no interior, eles pagavam uma professora pra alfabetizar as crianças na própria casa. Meus avós, meus tios, meus pais, ninguém sabe ler. Quando eu era pequena a gente morava num lugar que só tinha mato. De vez em quando vinha a marinete (um tipo de ônibus) que vinha de Salvador. (...) Tomava banho de 8 em 8 dias. Eu lembro que a gente brincava perto dum cajueiro e, à noite, lavava os pés e o rosto e ia dormir. (Rosalina, ADI)

No depoimento de Hercília, a seguir, sobre a escola, aparece o conteúdo que remete a um tipo de história “ensinada” sobre os povos africanos. Doralice fez menção ao alcance de resultados satisfatórios como aluna, mas registra as experiências de exclusão das atividades escolares.

Chama atenção o fato de essas mulheres se referirem também às “lembranças da escola” relacionadas ao seu pertencimento racial. Ora tais experiências estiveram voltadas para conteúdos sobre a presença do negro escravizado na sociedade brasileira, ora estavam voltadas para as suas experiências pessoais de constrangimento marcadas pela professora que não facilitou a presença da criança negra nos eventos escolares. Elas dizem do “passado vivido” o que pesquisas da atualidade têm demonstrado a respeito da

existência de tensas relações raciais nas escolas, tanto entre crianças e crianças, quanto entre crianças e adultos, no Brasil e no mundo⁵².

Cristina acredita num tipo de exclusão que pode ser somente de classe social, portanto ela atribui os xingamentos da professora somente à sua condição de pobre.

Da escola me lembro daquelas fotos de negros com o bumbum de fora. Aquilo me chocava. Ainda bem que eu não nasci no tempo dos escravos, senão eu ia pro tronco. .(Hercília, diretora)

Então, na escola (...) na escola, eu me sai bem. Eu decorava muitas poesias (...) eu decorava e, embora a professora não me chamasse, eu recitava na minha casa e eu ficava contente...

Eu sempre fui uma menina atrevidinha... (Doralice, diretora)

Eu comecei a estudar (...) Eu gostava de ir na escola (...) Havia muito preconceito havia divisão de ricos e pobres e eu sofria muito. Tinha uma professora muito ruim; ela chamava a gente de burra (...) E eu era chamada para corrida e a gente corria, a gente brincava. (Cristina, ADI)

Como me disse que só foi trabalhar aos 16 anos, Jandira parece ser a única das entrevistadas que vivenciou um pouco mais o tempo de ser criança. Ela conta que passou sua infância brincando com seus irmãos em um quintal com muitas árvores. Da escola, lembra que conseguia participar do time de handebol por ter uma estatura baixa e ser muito competente para circular entre os jogadores adversários para fazer *gols*.

Ela percebia que os vizinhos viam com curiosidade o poder aquisitivo de seu pai, um militar, que, mesmo alcoólatra, possuía e mantinha uma boa casa e automóvel particular.

A situação descrita pelas entrevistadas apresenta muitas semelhanças com as histórias de diversas crianças negras. O difícil acesso ao ensino oficial, as interrupções, “as dificuldades de aprendizagem”, dificuldades materiais, abandono dos estudos para trabalhar, falta de vagas nas escolas são algumas das situações que contribuem para engrossar os dados sobre a baixa escolarização dos negros e negras no Brasil.

⁵² Cf. Fazzi (2004); Cavalleiro (1998)

Pensando no campo relacional dessas mulheres e nas situações concretas do cotidiano, é possível afirmar que singularidades de suas experiências transformaram os assim chamados “pequenos saberes” em certo capital, conferindo a elas algumas vantagens em relação às outras pessoas com as quais se relacionavam.

Tais mulheres negras, porque negras, estiveram em situações históricas complexas. Entretanto, para elas, trabalhar na creche permitiu-lhes a posse de um diferencial econômico e social considerável no campo de relações sociais onde circulavam.

A trajetória delas foi modificada mesmo sem o acúmulo de outros capitais, pois aqueles que possuíam acabaram conferindo-lhes vantagem sobre outras mulheres em situação social semelhante à delas. Algumas, poucas, se tornaram diretoras de creche ainda que mulheres e ainda que negras.

Considerando que, dos anos 1970 em diante, a mulher trabalhadora na creche estivesse em desvantagem para o ingresso no mundo do trabalho especializado, ainda assim, é possível afirmar que as entrevistadas capitalizaram vantagens em relação a outras como elas. Saber “cuidar de crianças” poderia ser considerado um capital “zero”, num certo campo de comparação, mas para elas significou capital “dez”, quando do processo de seleção para conquista do emprego.

Naquela época, a contratação se tornou mais viável para uma mulher que já fosse mãe em comparação a outra que o não fosse. Mesmo assim, o campo restrito de escolha ainda pode ser entendido como a situação peculiar de pessoas que têm sido historicamente subordinadas, no caso dessas educadoras ainda discriminadas em termos de salário e de prestígio social.

O fato de só conseguir fazer um Curso Superior, porque esse foi pago pela mantenedora da creche, reforça a desigualdade de oportunidades para pessoas com histórias semelhantes à de Hercília. A questão não está somente em ser pobre. A essa condição soma-se o fato de que os negros acabam freqüentando as piores escolas públicas e, conseqüentemente, as chances de sucesso, mesmo entre pessoas com histórias de vida semelhantes, tornam-se mais remotas. A aprovação em um concorrido vestibular como aquele realizado para os cursos da Universidade de São Paulo é uma prova disso, conforme analisa Hercília.

É na Escola Básica que o círculo vicioso se apresenta e se repete – escolas pouco equipadas, professores nem sempre preparados, falta de professores e, ainda, baixo rendimento escolar – atingindo grande contingente de crianças e jovens negros. Não por acaso, escolas com tais características são comumente encontradas em locais denominados pelos pesquisadores de territórios negros na cidade de São Paulo e pode ser compreendida como mais uma forma de segregação urbana e racial⁵³. Embora não oficializada, esse tipo de segregação implica desigualdades, das mais diversas, quando comparadas a outras regiões onde não há expressivo número de moradores negros.

.../Então a Rosário disse: Por que você não continuou a estudar? Eu disse: não consigo vaga na escola pública e não tenho dinheiro pra pagar a particular. Sempre estudei em colégio do Estado... Como é que eu ia entrar na USP? Ela disse: Ah, Você gostaria, então tá bom. Presta vestibular. Se você passar, a gente vai pagar (a mantenedora da creche).

[...] A entidade pagou o curso de Pedagogia, mas, naquela época, eu trabalhava na creche e ainda faxina faxina no sábado para cobrir as despesas com livros, apostila. Eu não tava nem aí. É daí? Faço faxina sim, eu dizia. Sempre tive dificuldade com computador e daí todos me ajudavam. (Hercília, diretora)

O processo de escolarização de Doralice, diferentemente de todas as outras, foi o único que não sofreu interrupções. Isso ocorreu porque, em geral, as congregações religiosas investem na formação de seus quadros, o que, para ela, significou outras possibilidades profissionais, quando resolveu deixar a vida religiosa.

A minha formação de Magistério também se deu lá (na congregação)... A vida religiosa é bastante seletiva. A pessoa tem que ter inteligência mediana. Se você tiver algum problema de saúde(..., se você não dá conta do teu trabalho também fica muito difícil. E aí a minha formação de educadora foi interessante, porque muitas não gostavam de lidar com aluno. Eu tive a oportunidade de trabalhar das obras mais humildes até o colégio. (Nível Médio)

Ela (a superiora) olhava pra cara (das candidatas) e dizia: - “Essa pode estudar, essa vai fazer um cursinho e vai pro artesanato, essa aqui vai fazer faculdade” (...) Eu queria ter feito Letras, mas elas precisavam de alguém que fizesse Pedagogia por que iam precisar de mim no colégio. Era o último dia e eu prestei o vestibular com mais duas branquinhas e acho que sei lá, Deus me ajudou, ou sei lá quem, que eu consegui entrar e elas não e isso deu um pânico danado. (Doralice, diretora).

⁵³ Cf. Oliveira, 2002 e Silva, 2004.

Os encontros com a cor

Em se tratando dos conceitos de raça e gênero utilizados nesta pesquisa, observa-se que, quando eles são aplicados aos estudos sobre desigualdades socioeconômicas ou pobreza, eles passam a desvelar certas particularidades na construção social da pobreza até então encobertas, pois revelam aspectos que o conceito classe, na concepção universal de sua relação social de trabalho no capitalismo, não poderia explicitar.

Estou falando de mulheres negras e pobres que foram crianças, jovens e hoje são adultas com experiências de subordinação das mais diversas.

Uma delas refere-se ao fato de Jandira ter sido chamada à atenção por seu chefe imediato, na agência bancária, para que usasse cabelos lisos em substituição ao lenço nos cabelos, tal experiência, desde então, marcou definitivamente a relação que estabelece com seus cabelos, apesar de reconhecer-se como negra.

Seus sentimentos e atitudes revelam ambigüidades, pois apesar de dizer ter-se revoltado com a atitude da sua chefia, parece tentar driblar os estereótipos do corpo mantendo seus cabelos sempre lisos e bem curtos, ao mesmo tempo, em que parece estar em busca de uma identidade negra.

No caso de Zulmira, ela parece dizer do indizível por Doralice a respeito das impressões que o corpo negro pode causar aos colegas e professores no espaço escolar:

Ná escola, eu lembro que, uma vez, a professora dava impressão de que a gente parecia suja, porque era mais escura. Eu me sentia rejeitada, tinha medo de abrir a boca (...) Acho que antes tinha muito preconceito pela cor, era tudo diferenciado (...) A professora não dava chance pra gente falar, se colocar (...). Acho que ela não dava importância. Hoje tá melhorando. Ainda não tá bom, mas tá melhorando. (Zulmira, A.D.S)

Ela também parece perceber a distribuição desigual de afeto e atenção justificados, talvez, por preconceito da professora em relação às crianças negras como ela, tentando encontrar alguma diferença para os dias atuais. Ainda assim, mesmo fazendo parte de um grupo que traz em seus corpos a inscrição das diferenças fenotípicas e experiências sociais significativas para que se declarasse como negra ela não a diz, de si, em nenhum momento da narrativa.

Rosalina parece ter dúvidas sobre seu pertencimento racial, mesmo revelando singularidades dessa “não-percepção”, quando dá a entender ter sido o seu avô um caçador de escravos fujões, numa alusão ao “Capitão do Mato”, do século XIX e das possíveis experiências de discriminação que possa ter vivenciado:

Eu acho que eu sou parda, num olhei no registro, mas acho que pessoa mais clara que eu fala que é parda. Minha mãe é bem escura, mas meu pai era claro. Minha mãe é resto dos negros da África. Conheci meu avô: era um negão forte, com um 'narizão'! Ele falava: o Eduardinho tem que bater nessas meninas pra elas num ficar descaradas (Eduardinho era o meu pai). Ele era muito ruim também, meu avô por parte de pai tomava conta de escravos, sabe o que ele fazia? Cortava o calcanhar dos escravos pra eles não fugir.

(...)

Você sabe que eu posso até ter sido discriminada, mas acho que eu não percebi. Eu fico longe de pessoas que querem ser "deus".

(Rosalina, ADI)

Retomando a explicação de Munanga (2004) sobre um dos múltiplos significados que podem estar implícitos na aparência do mestiço para o outro e na forma como ele mesmo se vê, explica “o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro”, no qual Rosalina parece emaranhada. É, talvez, por isso que a identidade em torno da cor e da negritude não é assumida pela maioria mestiça cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento.

Um outro exemplo diz respeito à experiência de Cristina que “se considera negra”, apesar de estar escrito parda em seu registro de nascimento. Esse pequeno trecho aponta para mais uma das tensões que envolvem os diferentes grupos étnicos no Brasil:

(...) Um dia teve um episódio comigo... e eu fui chamada de 'cor de burro quando foge' Ai eu disse pra minha amiga: tá vendo? Pros brancos não sou branca e pros negros não sou negra! E aí?

(Cristina, ADI)

Ficou evidente que, dependendo da situação, atribui-se uma ou outra cor às pessoas, deixando-se de lado a sua consciência de pertencimento racial que pode ir além da tonalidade da pele, o que não foi demonstrado por ela.

Hercília fala da surpresa de ter ouvido comentário a respeito da sua cor de pele, quando se tornou diretora na creche onde anteriormente foi mãe de criança e pajem bem como onde recebeu incentivos materiais da mantenedora para concluir o Ensino Superior. Há trechos nos quais reflete sobre as desigualdades entre brancos e negros:

'Ah, aquela negra gorda'! Aquilo caiu de um jeito... Não que ela não tivesse posição. Ela sempre sabia falar muito bem. A princípio, comecei a pensar que todo mundo pensava igual a ela...

(...) Na faculdade, achei que ia sofrer realmente porque lá não tinha negros. A mantenedora pagava a mensalidade, mas eu tinha que me virar para ter xérex, livros...

(...) Quando você olha para a história de branco, parece que ele não passa por situações que o negro passa...

(...) Vejo que os trabalhos menos favorecidos são para negros.... Muitas vezes, o pessoal não acredita no seu potencial... e aí, quando você conversa com negros, você vê o quanto batalharam para chegarem onde chegaram... (Hercília, diretora)

Zulmira também tenta algumas considerações sobre suas percepções:

Tem muitos lugares ainda... Tem lugares que a pessoa... que você ainda chega e ainda tem diferença, as pessoas olham diferente. Por mais que tenha igualdade, ainda tem muita desigualdade... As pessoas acham que você pode fazer trabalho dobrado... Ainda existe desigualdade... Brancos, ainda fazem trabalho melhor.

(Zulmira, ADI)

Na reconstrução da história de vida de cada uma das entrevistadas, pude colher depoimentos nos quais a questão do pertencimento racial não era nem mesmo percebida, em especial por aquelas que possuem menor escolaridade, o que nos leva a inferir que identidades racial ou de gênero não

são construídas facilmente. Zulmira e Rosalina revelam certo desconforto e dúvida em reconhecer que possuem cor da pele para ser identificada.

Considerando que identidades raciais ou de gênero também são construídas em situações relacionais (Bourdieu, 2004), pareceu-me ser igualmente interessante perceber que estar em situação de subordinação nem sempre contribui para a emergência desses tipos de identidade.

Os depoimentos sugerem que, em situações nas quais as mulheres sofreram interrupções de suas carreiras, quando se percebiam em mobilidade social, possivelmente ascendentes, predominava a barreira da origem social. (Bourdieu, 2004), como revelou Hercília.

Olhar para as diferentes narrativas permitiu-me concluir que identidades sociais, raciais e de gênero surgem, predominantemente, em pessoas que estão experimentando trajetórias de ascensão social. Apesar de Jandira, Zulmira, Rosalina, Cristina e Hercília estarem numa situação social que signifique algum prestígio social no local de onde elas são originárias, somente no caso de Doralice podemos perceber a construção de sua identidade racial como um processo contínuo.

As questões que foram postas até esse momento dizem respeito a problemas presentes na sociedade brasileira há muito tempo. Rosalina experimenta todas as dificuldades impostas pela sua condição de pobreza e, a partir, dela avalia sua condição atual.

A situação de gestante lhe garantiu a vaga como funcionária da creche no ano de 1980 e, ao final da licença maternidade, ela ainda obtém a permissão de retornar, agora com a filha nos braços. Segundo ela, por quase dois anos, com a menina no colo, realizou diariamente uma caminhada de *“mais de dez quilômetros para ir e outros dez para voltar”*, através de um matagal que a conduzia por uma pequena trilha à creche onde deveria prestar serviço até que fosse solucionado o problema da existência de um “barranco” na Creche do Jardim Panamericano, onde ela ingressou.

Para além desses transtornos, as condições de trabalho oferecidas às profissionais como Rosalina não eram das melhores, como ela já revelou anteriormente, quando chegou a ser responsável, sozinha, por 43 crianças.

Não é mais possível pensar que a relação entre cor e pobreza é coincidência. Os depoimentos revelam também a necessidade de outros estudos capazes de investigar o papel constituinte da cor sobre a pobreza.

Está evidente que as condições objetivas de pobreza e falta de oportunidades educacionais das educadoras de creche não podem ser compreendidos somente com o uso das explicações simplistas que justificam a “pobreza” negra somente como “herança do passado escravista” (Costa Pinto, 1998).

Finalizo esse item com Guimarães, compreendendo que tal tipo de explicação esconde alguns problemas graves:

(...) primeiro isenta gerações presentes de responsabilidade pela desigualdade atual; segundo, oferece uma desculpa fácil – aos governos republicanos - para a permanência das desigualdades (...); terceiro, deixa sugerido o que os diversos governos têm buscado corrigir, gradualmente, tais disparidades (...) o argumento explícito entre os economistas: é preciso que a economia cresça para que os problemas sociais resolvam-se naturalmente.” (Guimarães, 2002, p.65)

As primeiras experiências de trabalho

As histórias revelam experiências as mais diversas sempre entrecortadas por interrupções no processo de escolarização, mais uma vez enfatizando diferentes oportunidades para pessoas de origem social diferente.

Minha vida toda trabalhei na creche, nessa creche... Com 14 anos, eu já tive o primeiro filho... Antes de trabalhar na creche, trabalhei um ano em confecção de roupas. (Zulmira, ADI)

Ao olhar para si e concluir que trabalhou sua vida inteira em creche, Zulmira, que ingressou num tempo em que a destinação de gênero para esse tipo de atividade era bem clara, nos oferece uma outra reflexão em torno de um tipo de profissional para essa instituição.

Naquela época, talvez a discussão a respeito da superação da dicotomia entre *cuidar–educar* ainda não estivesse clara para Zulmira o que a levava a executar um tipo de prática profissional que solidificava e reforçava a institucionalização da atividade materna na creche. A sua opção pelos

pequeninhos também chama atenção, porque está há mais de duas décadas, trabalhando com aqueles que mais exigem cuidados elementares para a garantia de sua sobrevivência. Algo negociável até então. Houve momentos nos quais as diretoras das creches decidiam quem ficaria com os diferentes grupos. Soube que os critérios para atribuição eram os mais variados, desde experiência e empatia com os menores, ou até mesmo como uma forma de imposição de autoridade, às vezes por insubordinação de algumas funcionárias.

Já na Secretaria de Educação, no final do ano de 2004, a legislação orientou que os grupos formados para o ano de 2005 fossem escolhidos, primeiramente, pelos Professores de Desenvolvimento Infantil (PDIs) que possuíam as exigências de comprovação de certificação e tempo comprovado na Carreira do Magistério.

Tal dispositivo legal gerou certa tensão entre os profissionais, porque (PDIs) recém-saídos do referido Curso de Formação ou com tempo de docência muitas vezes inferior à atividade – hoje chamada de docente – que as ADIs já desenvolviam, obtiveram prioridade no momento da escolha do turno e/ou grupo de crianças. Isso já foi revisto pela Administração Pública e, para o ano de 2006, a escolha dos grupos considerará como docência o tempo de serviço que as ADIs têm na creche. Observei que um número significativo das funcionárias mais antigas das creches preferem o período das 7 às 13 horas e, se isso se confirmar, para o próximo ano, poderemos encontrar, na Creche do Jardim Panamericano, um período formado por PDIs (ex-ADIs) – porque mais antigas no cargo – e um outro formado por PDIs, egressas da Universidade.

A respeito da entrada no mercado de trabalho e do acúmulo de experiências formadoras do aprendizado de cuidados com crianças revelam singularidades:

...Com 15 anos, eu já trabalhava como babá pra um engenheiro da Petrobrás. Um dia, queimei o ferro elétrico e o homem me bateu tanto. Ah, eu não tinha experiência com ferro elétrico tava acostumada com ferro de brasa... Ai eu sai da casa desse homem e fui morar com umas amigas. Não deu certo. Voltei pra casa em Espó (Bahia); depois de um ano fui pra Salvador. E ai tive a primeira filha com 29 anos. Trabalhei de babá, cozinheira, faxineira... Em (19)80, vim pra cá, trabalhei numa fábrica de camisa já grávida; em janeiro, fiz o pré-natal...era um menino, mas ele morreu. (Rosalina, ADI)

Em determinado momento, Rosalina referiu-se a períodos escolares entrecortados com o trabalho na roça durante a infância e a esse “trabalho” como babá. Parece que o primeiro não lhe era tão difícil, pois, em certa medida, confundia-se com o seu brincar.

As palavras não estão sendo capazes de registrar o sentimento que ela tentava me passar, quando se referia às experiências profissionais citadas acima. São lembranças carregadas de um pesar indescritível, sugerindo-me que foram penosas e de humilhação.

Tanto para Hercília quanto para Cristina a condição de ter-se tornado trabalhadora doméstica, aos oito e aos doze anos de idade, aparece como naturalizada e de uma forma tão simplificada que não lhes foi possível avaliar que, nem para todas as meninas com essas idades, tal máxima é uma verdade ou realizável.

... com doze anos, eu falei pro meu pai que eu não ia estudar mais. Naquela época, era comum trabalhar em casa de família e eu lembro que eu não sabia nada... (Hercília, diretora).

Aos oito anos, eu já comecei a trabalhar para ajudar meus pais, eu trabalhava mesmo eu ia pra escola e, depois, eu ia pra casa da minha professora. Ela era um amor.

(Cristina, ADI)

A ausência de interrupções no processo de escolarização de Doralice permitiu que ela seguisse a carreira do Magistério, passando como professora pelas diversas modalidades de ensino até a Direção, como também a fez perceber as situações nas quais não era reconhecida, uma vez que ocupou cargos nem sempre possíveis às mulheres negras.

Eu tive a oportunidade de trabalhar nas obras mais humildes até o colégio.

Muito bem encarei o desafio da 1ª série. No outro ano, foi contratada uma outra professora... Eu tinha Magistério de São Paulo e eles achavam que eu sabia grandes coisas e então a irmã contratou outra professora e, então, eu fiquei como coordenadora das duas primeiras série

...situações de discriminação muito grande... a cidade de Vilhena que fica no sul de Rondônia e foi construída por pessoas que vieram do sul do país e então tem aquelas pessoas com cabelo de fogo e chega eu pra ser Coordenadora da escola e essas mães vinham falar com a Coordenadora... minha sala ficava do lado da secretaria) e ela dizia:

"a irmã Doralice está ali (era um colégio de classe médio alta) era aquela nata de elite burra que só conseguiu dinheiro, mas não tem valores, não tem cultura. E a mulher entrava, me via na sala e não falava comigo..."

(Em Belo Horizonte)... Comecei a dar aula no Educafro. Quem sabia um pouco mais podia ensinar. E eu fui dar aula de História

...Tentava emprego numa escola particular e lá você não entra é com carta marcada e, preto não ia entrar né? Eu pensava se eu não passar nesse colégio ... Vou ter que voltar pra Filipinas e botar o hábito e isso eu não queria... Mas eu passei e fiquei lá um tempo...

"Então eu tinha uma amiga aqui em São Paulo que tinha dado uma formação no Colégio Santa Cruz. Eles estavam procurando uma pessoa que tivesse experiência de comunidade em educação pra dirigir uma creche.

(Doralice, diretora)

As identidades que emergem do discurso

Aliadas à concepção de mulher negra, as histórias de vida permitiram perceber etapas ou influências que teriam sido determinantes na construção de algum tipo de percepção relacionada à identidade negra, indicando o surgimento da mulher negra.

Sendo assim, há importantes considerações que necessitam ser feitas no que se refere à história de vida narrada por Doralice. Em primeiro lugar, fica claro o aspecto de construção permanente; perceptível como um processo contínuo, que cruza momentos e discursos os mais variados: discursos familiares e escolares, discursos sociais, discursos da congregação religiosa e, assim por diante, conforme podemos identificar em sua narrativa:

Desde pequena meu pai falava pra gente: nós somos negros, você é negra. E quando criança, eu ficava reparando as outras e eu via muitas rezas... Eu ia nas coroações de Maria e eu ficava dentro de mim pensando, pensando o seguinte: quando chegava a época do mês de maio, as meninas brancas iam ser anjo e eu ficava me perguntando por que eu não podia ser e eu perguntava pra minha mãe. Perguntei pra minha mãe: 'mãe por que você não deixa eu ir lá, coroar Maria'. E ela dizia: 'Isso é só para meninas branca'."

(...) Eu não entendo muito por que a minha mãe fez isso: então a minha mãe fez um jantar e, nesse jantar, tinha 12 crianças vestidas de anjo até hoje eu não sei por que minha mãe fez isso. Então eu me vesti de anjo na minha casa."

(...) Na escola, tinha sorteio e nunca cata pra gente e eu falava que parece que isso era combinado né, mãe? A minha professora tinha estudado com o meu pai e, sendo a cidade tão pequena, todo mundo se conhecia muito bem. A cidade era Belo Oriente. Meu pai dizia que lá na Igreja a gente não ia ter espaço pra ser anjo... a gente só ia ser anjo lá no céu.

De criança, eu brincava com as minhas irmãs e quando me chamavam de negrinha... eu nunca aceitei...

(...) Se tiver um grupo de crianças e um outro grupo de crianças negras e tiver alguma confusão, vai ser sempre a criança negra a culpada então, meu pai criou a gente dizendo isso não entra em confusão... não faz isso, não faz aquilo outro.. Desde muito cedo eu descobri que ser negro não era um bom negócio, não é? E aí eu fui crescendo e fui percebendo do esforço que eu tinha que fazer pra eu estar ali no meio com todo mundo. Ou seja, pra eu me sentir ali junto com todo mundo.

Então, na escola ... na escola, eu me sai bem. Eu decorava muitas poesias, eu decorava e, embora a professora não me chamasse, eu recitava na minha casa e eu ficava contente...

Eu acho que meu pai dava uma certa estrutura pra gente aprender a lidar com essa coisa de ser negra...

Minha mãe fazia trançinha e os amiguinhos me amolavam... Eu dizia: e daí que o seu cabelo é liso, mas o meu tem trançinhas...

Eu perguntava: 'porque não tem preto na Igreja?', Meu pai me disse tem sim tem Nossa Senhora Aparecida e eu conheci e ela era negra e isso foi contribuindo eu penso que isso foi construindo essa coisa de ser mulher e ser negra ...

No discurso de Doralice, é possível notar tanto as primeiras vivências de discriminação, nos espaços sociais, quanto a influência da voz do pai colaborando para a percepção que ela constrói de si. Tais vivências demonstraram como as discriminações sofridas se transformaram no motor básico na construção de sua identidade, evidenciada tanto em termos raciais quanto no plano do fenótipo.

Em suas lembranças, a descoberta de que “ser negro não é um bom negócio” refere-se à representação de alguém que parece o tempo todo estar fora do lugar: não há lugar para anjos negros na Igreja, não há negros vencedores de sorteios escolares como não há lugar para as marcas de pertencimento racial, por exemplo, para o seu cabelo trançado.

Por outro lado, a atitude da mãe em realizar, no espaço privado, algo que poderia ser experimentado na coletividade religiosa se apresenta como uma tentativa de minimizar a experiência de exclusão da filha.

O depoimento de Doralice demonstra que, na escola, alguns lugares lhes têm sido destinado aos negros: o lugar da indisciplina, da travessura e dos comportamentos indesejados.

Em um novo momento de percepção de si mesma, passou a participar de grupos de discussão sobre a vida religiosa do negro e do indígena e, segundo ela, surgiram vários grupo de reflexão no Brasil, além dos agentes da Pastoral do Negro, já atuantes, desde o ano de 1988.

(...) eu estava deixando de lado aquilo que era a essência do meu ser, usar meus brincos, minhas roupas coloridas e isso deu uma confusão muito grande, paguei caro por isso e, com muita negociação, eu consegui tirar o hábito... O legal na minha história é que dentro desse movimento negro eu fiz uma apropriação que não ficou pra mim só ... outras religiosas viviam...a mística sobre a questão do negro ... é uma mística que eu posso rexear com outros elementos ... não, é uma rexa só Deus e eu, mas eu posso estar rexeando com o meu corpo."(Doralice, diretora)

Dessa experiência, identifico mais uma fase da construção de sua identidade negra, expressa no encontro com a dimensão cultural, decisiva, segundo Doralice, para apressar sua saída da vida religiosa e um resgate de si:

... ir para o grupo negro... me ajudou a organizar a liturgia, a partir da influência afro.No meu quarto, sempre tinha algo que lembrasse África, sempre tinha música negra... Eu passei a curtir Milton Nascimento... Ele era considerado por elas (outras religiosas) como (cantor de) música profana ... Ele não canta, ele rexa. Eu fui juntar tudo para conhecer o meu lado negro, eu comecei a juntar panos, toalhas, colares, até me perguntavam se era guia, (quando eu morava no convento)... Uma vez nós fizemos uma liturgia, saiu até na Globo, a gente levou pipoca, manga como oferenda e isso causou espanto e novidade. Nossa preocupação era rexear, mas de um jeito diferente. O europeu gosta do canto gregoriano, mas para o negro, o atabaque é muito importante, se faz presente. E eu tentava mostrar que esses elementos eram pertinentes ao nosso jeito de ser. Se Jesus Cristo encarnou nas culturas não tinha por que achar que o atabaque não era sagrado... Nos conventos as capelas são bonitinhas, um olhando na cabeça do outro...e eu acreditava no abraço. Na vida religiosa...todo mundo é uma pedra de gelo que não podia tocar...tudo isso influenciou na minha saída...eu agradeço a Deus por que eu consegui lidar com esses elementos profanos e sagrados, mas se você falar isso...Será que não podia trazer aquilo? (influência afro) nós éramos 8 negras, mas só 3 é que tinham essa consciência. Elas diziam: "você são loucas, mas eu gosto do que vocês fazem. A gota d'água foi quando veio uma superiora da Itália e disse: "a gente quer te salvar.Você tem uma semana para ir pra Itália."E eu não queria. Ir pra Itália significava voltar a usar o hábito, e toda aquela vida de submissão. (Doralice, diretora)

Justificando para a Madre Superiora sua decisão de usar ornamentos como parte de um desejo de ser mulher, a decisão de deixar o hábito e, em seguida, o abandono da vida religiosa representa para Doralice, atualmente, a consciência de carregar diferentes estigmas, chamados por ela de **preconceitos**:

(...) eu uso, porque é uma parte integrante do meu ser mulher, é por isso que eu uso um brinquinho. E ela entendeu, conseguiu entender... Daí pra cá, eu fui percebendo que ainda carrego três preconceitos muito fortes um de ser

negra, e outro de ser mulher e o outro de ser uma ex-religiosa. Porque, no fundo, as pessoas passam a olhar pra você de forma diferente... (Doralice, diretora)

A busca de estratégias⁵⁴ para representar um desejo de viver sua vida religiosa de acordo com padrões da atualidade também é singular:

É aí foi o momento que eu fiz... primeiro eu fiz uma pesquisa, na verdade eu tava querendo perceber qual era o carisma do grupo, mas esse carisma estava sendo sufocado, se perdendo no meio dos panos. Descobri que, em 1692, quando começou o grupo (nome do grupo), nessa época, a mulher realmente tava fora e ela (a fundadora do grupo) sendo uma pessoa rica teve condições de estudar ... ela começou a estudar e quando ela recebeu essa formação toda no mosteiro, ela começou a pensar que poderia fazer alguma coisa para as mulheres pobres. E ela começou a fazer um trabalho que obviamente começou pela catequese e depois foi para a escola ... fui pesquisar tudo isso para entender e até conversar com as superiores ... Eu fui ver que a (fundadora) usou a roupa da época. A palavra chave: usar a roupa da época. E então eu pensava que não fazia sentido eu usar aquela roupa inventada pelos homens, com a cabeça machista, não fazia sentido usar essa roupa... eu estava deixando de lado aquilo que era a essência do meu ser; usar meus brincos, minhas roupas coloridas e isso deu uma confusão muito grande paguei caro por isso e com muita negociação eu consegui tirar o hábito ... a roupa não tinha nada a ver o que estava à frente deveria ser a minha postura, a minha conduta moral, a minha ética. Isso era inegociável, mas, a roupa não ... a fundadora leu isso na sua época ...logo, se eu more no Brasil eu vou andar como os brasileiros e se eu for para Roma eu vou andar como os romanos ... e então tentaram dar o golpe, dizendo que eu podia morar na Itália, mas eu não aceitei.

Com Michel de Certeau, é possível avaliar que Doralice percebeu e, de alguma forma, avaliou as relações de força no seu entorno. Tornou-se sujeito de poder e querer, alguém próprio com características próprias.

Esse tipo de cálculo da situação, mais uma vez, justifica Doralice como um sujeito singular que escapa das estatísticas, alguém que agiu subjetivamente controlando quem a controlava e assim obtendo para si um lugar autônomo.

⁵⁴ “Estratégias”, como ensina Michel de Certeau (2004, p.99), significam o “cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se tornam viáveis a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa etc.). O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo. Cf. Certeau (2004).

No caso de Jandira, quando questionei sobre o porquê de ela se afirmar negra, as explicações demonstram um tipo de percepção, aparentemente recente, relacionada à construção de sua identidade negra.

Mais uma vez, detectamos o aspecto de construção permanente da identidade relacionado à forma como o outro nos vê e como passamos a nos perceber também. No trecho a seguir, Jandira apresenta sua reflexão em torno do fenótipo que, merece ser destacada:

Ah, por causa da minha cor, dos meus traços e, na minha família, com certeza tem (negros). Não tem como eu dizer que não. Sou da raça negra... a cor da minha pele pode ser mel, jambo, mas a minha raça, é raça negra. Ser mulher negra é a minha classificação. Eu fui um dia com uma amiga negra num baile e eu disse que era negra e ela me disse: "onde é que você é negra!" eu disse: "eu sou!" No meu registro tá que eu sou branca... Mas as minhas características... no meu registro tá na cor branca... Mas eu descobri depois de saber o que é raça negra de ler muito... Deve ter caboclo negro e eu comecei a investigar com a minha mãe. A mãe da minha mãe é negra... (Jandira, ADI)

No mínimo, se pode sustentar que ela percebe a ligação de seus traços físicos a uma ancestralidade africana, uma vez que demonstra perceber a presença da mestiçagem em sua família.

Sem referir-se a nenhum dos dados objetivos das pesquisas quantitativas, inclusive àquelas apontadas anteriormente, um de seus comentários diz respeito à sua percepção de que, nessa Administração Pública paulistana atual (2004/2007), mulheres negras não ocupam cargos de chefia. O "não dito" parece dizer que estas mulheres não têm oportunidade de chegar a esses postos de trabalho.

Nesta gestão, até agora, não vi nenhuma diretora negra, nenhuma coordenadora negra ou nenhuma supervisora negra (Jandira, ADI)

No entanto, Rosalina, parece confusa, pois ao mesmo tempo que avalia a escolaridade como promotora de mobilidade social ascendente para mulheres negras, no caso, políticas, sugere que, se as mulheres forem negras e pobres podem encontrar maiores dificuldades.

Eu acho assim, se a pessoa é estudada não tem diferença. Mas, se é pobre... ah... coitada! Não tem aquela lá no Rio de Janeiro que é estudada e chegou lá e a outra que é vereadora. (Rosalina, ADI)

No discurso de Zulmira, surgem alguns indícios que podem ser associados a uma forte influência regional marcadamente expressa como parte importante na constituição do seu “ser mulher” e, quiçá, como um tipo de identidade marcada pela pertença a um determinado grupo constituído em uma determinada região : mulher forte, alagoana. Vejamos seu depoimento:

Minha mãe foi mãe de 11 filhos. Em Alagoas, minha mãe perdeu 10. Ela veio pra São Paulo com meu irmão e estava grávida e então eu nasci aqui. Não conheci meu pai. Minha mãe era valente e não agüentava traição. No meu registro... não tenho o nome do meu pai. Minha mãe sofreu muito... foi bôia-fria, às vezes, só tinha farinha pra colocar no caldeirãozinho...

Então minha mãe já tinha o meu irmão e ficou grávida de mim... Ela conta que quando passava perto de uma Igreja pedia a Deus que eu nascesse morta.... Porque não queria que eu sofresse.... Ela não queria a filha, mas quando me viu, não queria (me) dar nem nada... Tinha até uma mulher que queria dar dinheiro pra ela, mas ela não quis e... não queria dinheiro nem nada.... Com 6 anos fui morar na casa da minha madrinha...ela morreu e meu padrinho ficou com os filhos.... Então, nós foi morar na casa dele, eu, meu irmão e minha mãe. Lá a gente tinha fartura... Ele queria casar, mas minha mãe não quis.... Ah eu lembro um dia que uma amiga foi em casa e perguntou quem dormia naquela cama (era a cama de casal do meu padrinho), então eu disse: “Minha mãe e meu padrinho” Minha mãe me bateu tanto. É que eu queria muito ter um pai. Ai minha mãe decidiu que ia embora e a gente passou muita necessidade. Eu lembro de comer abóbora madura... ai como eu não gostava. Eu não tava acostumada e só tinha aquilo... Meu irmão tinha só 14 anos e já trabalhava numa indústria... Quando eu tava na 4ª. Série foi quando mudou uns vizinhos... Era a família do que hoje é meu marido. Ele era 10 anos mais velho do que eu e me agradava muito...

Era o pai que eu não tinha: me carregava nos ombros...

Eu sou como a minha mãe era com a gente... sou enérgica com meus filhos e também passei isso pra eles... Eu não conheço Alagoas, porque nunca fui lá, mas é como se eu tivesse ido...sou como ela (Zulmira, ADI)

No discurso de Doralice, surgem também referências ao “bom mineiro”, esse que seria bom de reza e de trabalho aos seus olhos e aos olhos dos outros, talvez legitimando pessoas com essas características a um tipo de grupo coeso. Parece que tais qualidades ela tomou para si, durante grande parte de sua vida, enquanto membro de instituição religiosa. Refere-se ao seu “ser”, quando diz de si mesma e ao que esse ser representa. Ela não é só um

nome. A sugestão de apresentação como estratégia metodológica permitiu às entrevistadas afirmarem *quem* são e não *o que* são. Ela se revela uma pessoa em busca de si mesma e de sua ancestralidade:

Sou Doralice. Sou de origem mineira, sou negra. Conforme as minhas origens de negra,consegui saber que eu venho do grupo banto. Por conta das características que eu tenho. Os bantos têm canela fina, membros inferiores e superiores finos. E se você observar, você vai perceber isso em mim [...] Testa alta que são características dos bantos eu consegui saber isso lendo e até percebendo isso na minha famílias. Por isso consegui identificar de qual família negra eu venho. Desde pequena, ou seja, venho de uma família com 9 filhos. Meus pais são mineiros Desde muito cedo, cresci mergulhada nessa coisa que se chama religiosidade. E, por conta disso minha vida começou e foi pautada nessa coisa da religiosa. Vivi muito tempo em instituição religiosa entrei com 12 anos. Na época, foi vontade minha acho que meus pais de certa forma contribuíram muito pra isso. Como bom mineiro, diz que mineiro é bom de reza, bom de trabalho. Também desde pequena cresci com essa consciência negra de que era negra. (Doralice, diretora)

Em Cristina, vemos surgir a mulher experimentando a liderança sindical, desde os anos 1970, impondo-se o dever de tomar para si responsabilidades sociais, ocupando um lugar considerado masculino. É ela quem avalia sua situação:

Hoje eu avalio que deixei minha família de lado e até prejudiquei muita coisa, mas eu pensava que lutando pela creche muito mais pessoas seriam beneficiadas... mas eu faria tudo de novo."

(...)

Nós não tínhamos direito a organização sindical, mas tinha um sindicato, a UNESP (União Nacional dos Servidores Públicos); foi fundada em (19)52 e representava todos ... todas as lutas de funcionalismo eram através dessa entidade,... as discussões para redução da jornada de 48 para 40 começaram lá e também a luta para concurso público, eram todos extra-numerário-diarista. Em (19)78, começou a efervescer o funcionalismo . começou a lutar pelo concurso público, redução da jornada ... assumi no dia 15 e, logo em seguida, aconteceu o seguinte... eclodiu uma greve em março de 79 e .. já começou uma famosa greve 70 mais 2000... nos decidimos que ia acontecer .. todo mundo parou ... ficava eu e outra funcionária grávida. ... As reuniões eram na Igreja São José Operário em Campo Limpo, na Igreja do Caxingüi. a gente tinha a união... solidariedade na organização. Uma funcionária ficava com os filhos dos outros e eles saíam pra ... Na nossa época, não era comissão de convencimento era piquete mesmo... as outras iam pra assembleia, manifestação até, tudo e as 3 creches participavam e o Natália tava lá. Quando acabou a greve nos ganhamos so os 2000 os 70% tamo esperando ate hoje. (Cristina, ADI)

Alguns dos conteúdos presentes nos trechos anteriormente citados demonstram que, mesmo sendo tão significativa a contribuição de Marx, que permitiu uma compreensão mais ampla sobre a categoria classe social, em meados do século XIX, ela se revela insuficiente para explicar outros fenômenos sociais. A presença dessas mulheres nas creches confirma que, nas últimas décadas desse século, elas emergem como sujeitos sociais, históricos e econômicos e, em menos de trinta anos, se tornaram a metade da população economicamente ativa mundial exercendo um papel cada vez mais determinante nas estruturas políticas, sociais e econômicas.

Dados sobre as taxas de participação, por sexo e cor, segundo posição no domicílio da Região Metropolitana de São Paulo, em 2000, informam que de um total de 78,1% das mulheres, participam mais intensamente do mercado de trabalho as negras num percentual 67,1% enquanto 56,4% das chefias de família são ocupadas por mulheres não-negras. Nessa tabela, a análise a partir da posição ocupada pelo indivíduo no domicílio mostra que as maiores pressões recaem sobre a chefia, independentemente de sexo e cor. Entretanto, a análise ainda revela mulheres participando menos do mercado de trabalho por vários motivos associados ao seu encargo nas tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos, que lhes são atribuídos como parte de seu papel familiar. Por outro lado, é possível também que as chefes de família acabem participando muito mais do mercado de trabalho, em razão da responsabilidade de prover o sustento da família⁵⁵.

Portanto, a categoria *gênero*, legitimada por mulheres que percebem o seu papel na história e também sua condição humana, vem acrescentar e complementar, entre outras, a categoria *classe social* contribuindo com um novo potencial de análise para relações sociais repletas de preconceito.

⁵⁵ Para saber mais, consultar o *Boletim Mulher e Trabalho* da Fundação SEADE - Inserção feminina no mercado de trabalho e, em especial, *Inserção das Mulheres Negras nos Mercado de Trabalho da Região Metropolitana de São Paulo* São Paulo. Boletim no. 4. Junho de 2001. (www.seade.gov.br)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, as diferentes histórias de vida presentes nessa pesquisa dialogam com as desigualdades raciais da sociedade brasileira. Sendo assim, é possível afirmar que elas atingem e atingiram, diretamente, as mulheres entrevistadas em diversas fases de suas vidas.

Seus pais não tiveram oportunidades de estudo, e elas, independentemente da faixa etária, as tiveram em condições adversas. No entanto, superaram as barreiras, concluíram o Nível Superior, no caso de Hercília e Doralice, escapando do lugar destinado às mulheres negras em nossa sociedade, isto é, ocupar cargos e empregos menos valorizados entre os já desvalorizados.

Essa realidade as retira das estatísticas para transformá-las em sujeitos concretos mesmo fazendo parte da população negra, estando abaixo da linha da pobreza, muitas vezes possuindo menor escolaridade e menos acesso aos serviços de saúde, por exemplo.

Chama a atenção o fato de ficar por conta de cada uma delas, ou de pessoas que se comovem com a difícil situação de garantia da continuidade do processo de escolarização, a criação de condições para a conclusão dos estudos, como foi o caso de Hercília, quando revelou ter certeza de que não conseguiria concorrer à vaga na universidade pública, por ter realizado toda sua vida escolar em escolas públicas.

O processo de escolarização de Jandira, Zulmira, Rosalina, Cristina e Hercília sofreu descontinuidades, desde a infância, seja pela gravidez precoce, o trabalho doméstico infantil para a própria família e, ainda, o trabalho doméstico remunerado interferiram negativa e diferentemente na escolaridade de cada uma delas, revelando semelhança com a situação educacional do alunado negro da atualidade.

Jandira, Rosalina, Zulmira e Cristina já eram funcionárias de creche há mais de dez anos quando concluíram estudos obrigatórios, em Nível Médio, para o exercício da atividade junto a crianças de zero a seis anos – ADI Magistério – quando essa exigência se tornou obrigatória por lei⁵⁶ e a formação das funcionárias, que já estavam na ativa, foi assumida pelo Poder Público.

No caso de Doralice, o apoio da congregação religiosa parece ter sido importante para que o seu processo de escolarização não sofresse interrupções, o que lhe permitiu seguir a carreira do Magistério, passando como professora pelas diversas Modalidades de Ensino até chegar ao final da carreira docente como diretora, em uma instituição educacional.

Por outro lado, apesar de Hercília também ter alcançado a função de diretora isso só foi possível, porque ela pôde contar com a colaboração da Direção da mantenedora da creche que a incentivou a concluir o Ensino Médio, quando ainda era educadora, para, em seguida, assumir custos com a mensalidade do Curso Superior em Pedagogia, realizado em instituição particular.

É lamentável constatar a falta de políticas do Sistema Público de Ensino, em especial da Educação Básica, com vistas a garantir o ingresso, a permanência e o sucesso escolar dessas, que outrora, foram alunas.

⁵⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Com exceção de Doralice, as demais relataram trajetórias de dificuldades financeiras, uma vida de sacrifícios, de trabalho precoce e de muito esforço para alcançarem seus objetivos. Tiveram também apoio, dentro das limitações, dos pais e familiares numa rede complexa de relações.

A pesquisa realizada mostrou que, para o conjunto das educadoras pesquisadas, o ingresso na creche representou mobilidade social ascendente em relação à sua família de origem. Ser funcionária pública, ter emprego e renda, há mais de duas décadas, conferiu à Jandira, Zulmira, Rosalina e Cristina *status* e prestígio, quando analisado em situação relacional, de modo que, junto aos seus familiares podem até ser consideradas em melhor situação social, por ostentarem *status* adquirido pela sua condição profissional.

Vale destacar que Jandira é a única delas a mencionar que o fato de ser educadora de creche não lhe confere um tipo de prestígio que, para ela, têm os professores.

Ela percebe, no contato social, que realiza atividade pouco reconhecida, por que considerada, talvez, no ponto baixo da hierarquia simbólica da docência. Sua reflexão é apresentada por um diálogo de frases entrecortadas, demonstrando até mesmo seu constrangimento pela não valorização de seu trabalho:

As pessoas não vêm... Você chega e fala assim que trabalha na Educação (...) - Ah você trabalha... Ah você dá aula, de que?... Não, não dou aula, trabalho com crianças de zero a quatro anos... Como que é isso, você não dá aula?... Ah, mas então você é... Tu de creche, não é nem PDI nem ADI nem nada. Eu falo é Educação infantil. Essa é a diferença tudo o que a gente trabalha com a criança tem que ter progresso com a criança... Tente explicar... Ninguém diz ah que trabalho bonito que você faz. Não vêm que cada dia a gente agora tem que ler escrever...(Jandira, ADI)

“Trabalhar na Educação”, para muitos, pode significar somente um tipo de atividade voltada para alguma espécie de cognição especialmente voltada para a construção de habilidades como a leitura e a escrita, por exemplo.

Pelo depoimento de Hercília, aos usuários, a busca de uma vaga numa instituição pública de atendimento à criança pequena ainda não parece ser reconhecido como um direito à cidadania e sim como relações de favor e tutela.

Isso pode ser devido à vocação assistencialista que justificou o projeto das primeiras creches que, ainda presente até os dias de hoje.

(A creche) Antes, era olhada como assistencialista. Antes as crianças iam para creche para as tias cuidarem. Hoje há professoras, profissionais que estão evoluindo as crianças. Veja que até o nome "creche" dá diferença: algo simples...

Quem tem dinheiro para pagar escola diz: "Meu filho tá na escolinha, no berçário"... Mas tem muita escolinha que não chega nem nos pés das creches. Nem no ponto alimentar... Nossa comida tem sustança lá eles pagam e a criança tem um lanchinho fraco... (Hercília, diretora)

O depoimento de Hercília revela a ambigüidade com a qual a sociedade também olha para o local onde o atendimento às crianças pequenas é oferecido: pessoas com poder aquisitivo deixam seus filhos em "escolinhas" ou "berçários", como ela mesma diz, e os pobres deixam seus filhos nas "creches".

Sem dúvida, tais palavras também revelam prestígio social tanto para os usuários dos diferentes locais – berçários, escolinhas ou creches - como para os profissionais.

É verdade, também, que a creche se transformou em um mercado de trabalho possível para as mulheres oriundas dos segmentos sociais subordinados, em especial as negras, que nela adentraram com quase nenhuma escolaridade, vítimas que foram de um sistema educacional excludente e de toda sorte de desigualdades sociais das quais foram sujeitas.

Ainda assim, não se pode afirmar que estar presente num tipo de situação nascida de um encontro de determinadas circunstâncias ou uma "conjuntura virtuosa" de interesses, decorrente de uma série de acontecimentos imbricados, tais como: *crianças pequenas* necessitando de atendimento institucional para liberar suas mães para o trabalho, *mulheres* oriundas de segmentos pauperizados da sociedade necessitando entrar no mercado de trabalho e o *Poder Público* pressionado pelos movimentos populares para oferecer tal atendimento, tenha proporcionado a construção de identidade racial ou de gênero para todas elas.

De uma história de vida como a de Cristina, cercada de experiências voltadas para os direitos das trabalhadoras das creches, pelo direito das mães em ter creches para os seus filhos e pela qualidade do atendimento oferecido, tinha-se a impressão de que despontaria alguém com percepção da urgência de um ideário político e social que incluísse os negros. Alguém que pudesse

perceber a presença da desigualdade na distribuição de direitos e de prestígio social, para os negros, em sociedades capitalistas.

Parecia que seria ela a destacar a presença dos negros, seja como profissional, seja como público-alvo e comunidade, seja como um grupo identitário, como diria Guimarães (2002).

Entretanto, isso não ocorreu, pois ela também engrossa as fileiras daqueles que, no Brasil, acreditam que as discriminações raciais, aquelas determinadas pelas noções de raça e cor sofridas pela população negra são consideradas como discriminação de classe social.

No caso de Doralice, percebe-se que ela apresenta uma história de vida na qual vai se *tornando negra*, construindo, ao mesmo tempo identidade(s) racial e de gênero, desde as mais tenras experiências no interior de sua família de origem.

Também é necessário registrar que, no caso citado acima, há uma tentativa pessoal de reconhecer um tipo de identidade, seja pela situação da pesquisa, seja pelo contraste imposto pela proibição de participar de alguns rituais católicos ou pela assunção de uma posição política.

A pesquisa ainda revelou que o fato de mulheres negras resistirem ao destino de trabalhadoras domésticas significou que elas “tomaram a vida nas próprias mãos” para decidirem o rumo de suas histórias de vida.

Entretanto, mesmo trabalhando em instituições e não em residências, por muito tempo, a tradicional depreciação voltada à “servidão” a qual esta ocupação é remetida, também não lhes conferia nenhum prestígio na sociedade, por serem vistas como babás ou “tomadoras de conta” de crianças.

Desse ponto de vista, talvez seja possível compreender o quanto foi significativo para todas elas serem membros do Quadro do Magistério, representado pela transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil para Professor de Desenvolvimento Infantil.

Na atualidade, avaliando a situação de convivência de diferentes profissionais, as reflexões e observações de Rosalina e Zulmira parecem recomendar novos campos de investigação, quando avaliam que a transferência das creches para a Secretaria da Educação parece estar atraindo um novo perfil de educadora interessado em “migrar” para as creches quando se refere, por exemplo, à atividade docente que as vê realizando:

...agora tá tendo mais (mulher) branca...tá entrando gente da cidade acho que... o padrão de salário mudou antigamente era mais pra classe "mais coitado" mais pros pobres... Agora são os filhos de papai que vêm lá da cidade.

*(...)Então ela (Luísa) grita muito, aí diz que é porque ela lidou com escoteiro e é por isso que ela grita ...
Escoteiro fica no mate, né? (Rosalina, ADI)*

(...)

Não tem diferença a gente faz até crítica, com o que vê (sobre o papel das novas professoras)... Antes, a gente fazia brincadeira com as crianças e hoje? Gente nova, que ainda tá estudando? (hum!!!), então faz muita diferença. Eu não vejo diferença...os grandes você tem que dar atividade... Eu não vejo nada disso... Elas só gritam...Elas não fazem nada antigamente a gente cantava, hoje só cuço grito. Eles pensam que é fácil, mas elas não agüentam choro... (Zulmira, ADI)

Esse cenário sugere que um novo campo de tensão pode estar se instalando no interior das creches legitimado pela presença de profissionais com diferentes tipos de formação: professoras com Curso de Magistério em Nível Médio e/ou Pedagogia e profissionais que, há décadas, realizam um tipo de ação profissional ainda considerada de menor prestígio social, porém, agora reconhecidas pela certificação.

Também é forte o desejo das profissionais mais antigas em demonstrar à sociedade que hoje realizam um outro tipo de prática distante daquelas atividades somente relacionadas aos cuidados, às quais historicamente toda profissional da creche sempre esteve vinculada. Jandira empreende um esforço para revelar que hoje faz um tipo de atividade que a remete às práticas das jardineiras dos *kindergarten*.⁵⁷ e muito influenciou (e ainda influencia) as práticas educativas de muitas instituições de Educação Infantil.

(Hoje) Modificou muito era um trabalho, como doméstica (...) trabalhar na creche. Hoje é um trabalho educativo. A gente educa a criança... A gente aqui vai adubando, adubando a criança. (Jandira, ADI)

A respeito do domínio de conhecimentos peculiares necessários aos profissionais da infância, não explorados nessa pesquisa, destaco a recente

⁵⁷ A denominação kindergarten (jardim de infância) foi criada por Friedrich Froebel, a Alemanha e era utilizada para designar um tipo de instituição pré-escolar tipicamente educativa. Ao escolher esse nome, Froebel opta por uma metáfora do crescimento da planta em comparação ao desenvolvimento da criança. Cf. Kishimoto, 1988.

configuração da creche. Dá a entender que ainda há muito o que se saber sobre “como” os educadores se tornam capazes de captar a especificidade do trabalho com crianças pequenas de zero a seis anos de idade.

Ficou ainda a impressão de que as educadoras de creche, oriundas da Secretaria de Assistência Social, começam a se sentirem profissionalmente deslocadas com a presença de profissionais com efetiva e reconhecida experiência na docência, tanto em escolas de Ensino Fundamental quanto em Escolas de Educação Infantil.

Embora tais educadoras reconheçam e afirmem ter acumulado “muito mais” conhecimentos necessários para a realização de sua prática cotidiana, como diz Rosalina, *sabemos muito mais do que as novas, que só têm teoria*, certa relação de constrangimento está presente nas relações cotidianas.

Gostaria de ressaltar que o escopo de pesquisa, embora restrito a seis profissionais da infância, procurou um maior aprofundamento em suas trajetórias de vida em busca de peculiaridades que pudessem desvelar se, em situações de subordinação, a construção de identidade(s), em especial, a racial e a de gênero, são viáveis.

É possível defender debates mais amplos relacionados ao pertencimento racial, principalmente no âmbito da Educação. Espera-se, inclusive que todas as crianças possam estar diante de profissionais que favoreçam a construção de uma auto-imagem positiva, sem tanto sofrimento, em especial das crianças negras, trazendo para o cotidiano das instituições que as educam, novos conteúdos.

Tais conteúdos, talvez alguns saberes voltados para a educação das relações raciais, desde a infância, poderão ser oportunamente aprofundados, em futuros estudos. Em relação a este trabalho, ainda permanece uma questão que merece aprofundamento: o que significou para as Auxiliares de Educação Infantil tornar-se Professora de Desenvolvimento Infantil?

E mais, tornar-se “professora” retirou da profissional que trabalha na creche o estigma de ser reconhecida como “profissional de cuidados”, rompendo com a dicotomia “cuidar/educar”?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar*. Textos em História Oral. FGV Editora. 2004.

BARATA, Carlos Eduardo de Almeida. BUENO, Antonio Henrique da Cunha..
Dicionário das famílias brasileiras. Rio de Janeiro: CA. FGV. 2000.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo*.
São Paulo: Brasiliiana. 1959.

BENTO, Maria Aparecida Silva. "Raça e Gênero no mercado de trabalho". In:
ROCHA, Maria Isabel Baltar (org). *Trabalho e gênero. Permanências e
Desafios*. São Paulo: Editora 34. 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. Sobre a teoria da ação. 5ª Edição. São
Paulo: Editora Papirus. 2004.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. "Raça, demografia e indicadores sociais".
In: OLIVEIRA, Iolanda (org). *Relações raciais e educação. Novos desafios*.
Coleção Políticas da Cor, Rio de Janeiro: DP&A, pp.19-72. 2003.

Boletim Dieese- Edição Especial – Nov. 2002. *A desigualdade racial no
mercado de trabalho*.

Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/negro2002.pdf>>.

Acesso em: 10 de janeiro de 2005.

Boletim Mulher e Trabalho da Fundação SEADE. Boletim no. 4: *Inserção
feminina no mercado de trabalho/Inserção das Mulheres Negras nos Mercado
de Trabalho da Região Metropolitana de São Paulo*. São Paulo, junho de 2001.

Disponível em: www.seade.gov.br. Acesso em: 08 de maio de 2005.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia, FERREIRA, Isabel. *Creches e Pré - Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

CATANI, Denice Bárbara. *Docência, Memória e Gênero. Estudos sobre Formação*. São Paulo. 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto. 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil ente o Feminino e o Profissional*. Tese de Doutorado. São Paulo. FEUSP. 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes. 2004.

DIAS, Edney Cielici. *Cidade Tiradentes é a memória negra*. Folha de São Paulo. São Paulo. 21 de setembro de 2003. Caderno Cotidiano. p.4.

DEMARTINI, Zeila B.F. "Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais". In: VON SIMON, Olga. *Experimentos com história de vida*. Itália-Brasil. São Paulo: Vértice/Editora da Tribuna, pp. 44-71. 1998.

DUBET, François et MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil. 1996.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. São Paulo: Editora Zahar. 2000.

Estudos e Pesquisas. Ano II. – Nº 14 – Novembro de 2005. *A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano: inserção marcada pela dupla discriminação*. Disponível em

em: <http://www.dieese.org.br/esp/estpesq14112005_mulhernegra.pdf> .

Acesso em: 30 de novembro de 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial das crianças brasileiras*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

FORMOSINHO, J. O. FORMOSINHO J. *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária: Braga. 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Os intelectuais na história da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

_____. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

_____. *Uma história sobre educadores e crianças numa sociedade que custa a aprender o que é infância*. Brasília: UNESCO. 2004.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas – O antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ Editora. 2005.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras. 1991.

GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo: LTC. 1988.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que eu vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34. 2002.

_____. *Como trabalhar com raça em sociologia*. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa v.29, n. 01, pp.93-108. 2003.

_____. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34. 2005.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

_____. (1997). *A ecologia da Educação Infantil: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo. Tese de Doutorado. FEUSP. 1997.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu. LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DPA. 1997.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional – A produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, pp. 24-26, nov. 1987.

HAMMOUD, Tânia. *A participação popular no movimento de luta por creches. Depoimento prestado à Comissão Especial de Inquérito sobre Creches da Câmara Municipal de São Paulo*. São Paulo. 1984.

HEIBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELLI, Sergio. *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. Volume 2. Sociologia. São Paulo: Editora Sumaré. 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Edições Loyola. 1988.

KRAMER, Sonia. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

KUHLMANN Jr. Moysés. "Educação Infantil e Currículo". In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil Pós-LDBEN : rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados. 1999.

_____. “Histórias da educação infantil brasileira”. In: Revista Brasileira de Educação. Nº.14. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2000.

LISBOA, Teresa Kleba. *Gênero, classe e etnia. Trajetória de vida de mulheres Migrantes*. Florianópolis. Santa Catarina: Argos Editora Universitária. 2003.

MAPA DA EXCLUSÃO INCLUSÃO SOCIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Dinâmica social dos anos 90. São Paulo: Polis/INPE/PUC-SP em CD. 2000.

MAPA DA GRANDE SÃO PAULO. Disponível em <<http://www.prefeitura.sp.gov.br>> . Acesso em 18 de maio de 2004.

MAPA DA POPULAÇÃO NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO. (2003). Disponível em : <<http://www.dieese.org.br/esp/negro.xml>> . Acesso em: 23 de agosto de 2004.

MARGULIS, Mario. URRESTI, Marcelo. “La construcción social de la condicion de juventud”. In: CUBIDES C., Humberto et alli (org). *Vivendo a toda: jóvenes, territórios y nuevas sensibilidades*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, pp. 3-21. 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. “Jovenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad”. In: CUBIDES C., Humberto et alli (org). *Vivendo a toda: jóvenes, territórios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp.22-35. 1999.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória*. A cultura popular revisitada. São Paulo: Editora Contexto. 2003.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: *Cadernos PENESB, Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Intertexto. p.9-19.1998.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp.21- 45. 2004.

MURARO, Rose Marie. PUPPIN, Andrea Brandão. *Mulher, Gênero e Sociedade*. Rio de Janeiro: FAPERJ. Relumen Dumará. 2001.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de Marca. As relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: EDUSP. Reedição 1998 [1955].

OBRA KOLPING DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.kolping.com.br/site/index>>. Acesso em 10 de junho de 2005.

O BRASIL NEGRO. POPULAÇÃO NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO (2003). Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/05.shtml>>. Acesso em: 23 de agosto de 2004.

OLIVEIRA, Iolanda et al. *Cor e Magistério*. XXIV Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. 2001.

OLIVEIRA, Reinaldo José. *A presença do negro na cidade: memória e território da Casa Verde em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de e ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. "Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. Histórico de uma realidade. 1986". In: ROSEMBERG. Fúlvia. *Temas em destaque: Creche*. São Paulo: Cortez Editora. Fundação Carlos Chagas. 1989.

ONGARI, Bárbara e MOLINA, Paola. *A educadora de creche – construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

PAUGAM, Serge. *A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez Editora e Educ. 2003.

PEREIRA, João Baptista Borges Pereira. A criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, pp.41-45, nov. 1987.

PINTO, Luiz Aguiar da Costa. O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1998.

PERFIL DAS MULHERES RESPONSÁVEIS PELOS DOMICÍLIOS NO BRASIL. (2000). Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfildamulher/defaulttab> >

. Acesso em: 08 de maio de 2005.

PINTO, Pahim Regina. (2002). *As diferenças étnico-raciais nas teses da área da Educação*. Comunicação apresentada na Mesa Redonda “A situação do negro na educação brasileira”. Seminário Relações Raciais e Educação: cidadania e diversidade no século XXI, 25 a 28 de novembro de 2002, Cuiabá, Mato Grosso.

PROGRAMA GOOGLE EARTH. Disponível em <<http://www.googleearth.com>> . Acesso em 20 de dezembro de 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, Olga. *Experimentos com história de vida*. Itália-Brasil. São Paulo: Vértice/Editora da Tribuna. 1998.

ROSEMBERG. Fúlvia. “Educação Infantil, Gênero e Raça”. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo & LYINN Huntley. *Tirando a máscara/ Ensaio sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2000.

_____. “Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90”. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. *Gênero, democracia e na sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34/ Fundação Carlos Chagas. 2002.

_____. “O movimento de mulheres e a abertura política” no Brasil: O caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia. *Temas em destaque: Creche*. São Paulo: Cortez Editora/Fundação Carlos Chagas. 1989.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, pp.19-23, nov. 1987.

SÃO PAULO. Coordenadoria do Bem-Estar Social. *Creches/Programação Básica*. 1981.

_____. Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. *Proposta de Reprogramação das creches*. 1984.

_____. Secretaria da Família e Bem-Estar Social. *Políticas de Creches*. (documento preliminar). 1989.

_____. Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. *Políticas de Creches - Diretrizes Pedagógicas*. 1992.

_____. Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. *Diretrizes Pedagógicas Básicas para as Creches do Município de São Paulo*. 1994.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. *Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1997.

SCHWARCZ, Lilia. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade.” In: *História da vida privada no Brasil (vol.4): Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil para análise histórica.” Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em 18 de julho de 2005.

SILVA, Maria Nilza da. *A mulher negra: o preço de uma trajetória de sucesso*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. PUC/SP. São Paulo. 1999.

_____ *Nem para todos é a cidade: segregação urbana e racial em São Paulo*. Doutorado em Ciências Sociais. PUC/SP. São Paulo. 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania". In: SILVÉRIO, Valter e ABRAMOWICZ, Anete.(org.). *Afirmando diferenças*. Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. São Paulo: Editora Papyrus, pp. 27-54. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo Vai À Escola*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 27-79. 1992.

TELLES, Edward. *Racismo a brasileira. Uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2003.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado. História Oral*. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

TRISCAFÉ. Disponível em <<http://www.tristao.com.br>> . Acesso em 05 de setembro de 2005.

Unidades Educacionais por Coordenadoria de Educação. Disponível em: <<http://www.sinpeem.com.br>> Acesso em: 22 de outubro de 2005.

Unidades Educacionais por Coordenadoria de Educação. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br>> . Acesso em: 22 de outubro de 2005.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e Sociedade. Uma experiência de geração*. São Paulo: Jorge Zahar Editor. 2002.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto:Porto Editora. 1991.

ANEXOS

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)