

Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan

Compondo tessituras:

Os saberes e os fazeres nos relatos das histórias do cotidiano e nas trajetórias profissionais de um grupo de educadoras.

**Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL
Americana/ SP
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan

Compondo tessituras:

Os saberes e os fazeres nos relatos das histórias do cotidiano e nas trajetórias profissionais de um grupo de educadoras.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre ao Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Sueli Maria Pessagno Caro.

**Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL
Americana/ SP
2010**

Ramadan, Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga

R1 Compondo tessituras: os saberes e os fazeres
34c nos relatos das histórias do cotidiano e nas trajetórias
profissionais de um grupo de educadoras / Ana Maria
Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan. – Americana:
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2010.
215 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Maria Pessagno Caro.
Inclui bibliografia.

1. Educação infantil. 2. Educadoras de creche. 3.
História oral – Brasil. I. Título.

CDD –

372.21

Catálogo elaborado por Maria Elisa V. Pickler Nicolino.
Bibliotecária do UNISAL – UE – Americana, CMA – CRB-
8/8292.

FOLHA DE APROVAÇÃO:

Autor: Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan

Título: Compondo tessituras: Os saberes e os fazeres nos relatos das Histórias do cotidiano e nas trajetórias profissionais de um grupo de educadoras.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de mestre ao Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob orientação da Profª Drª Sueli Maria Pessagno Caro.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em ___/___/____, pela Comissão Julgadora:

Membro Externo: Profa. Dra. Adriana Varani

Membro Interno: Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Americana/ SP

2010

Dedico este trabalho à minha família, José Carlos, Thais e Gabriel, que me apoiou muito desde o início, desde a intenção em fazer a seleção para o Programa de Mestrado, me dando motivação e suportando às minhas muitas ausências...

Agradeço a todos que me ajudaram nesta jornada de dois anos:

À minha família, que amo muito, sempre me apoiando e tendo paciência comigo nas crises de ansiedade e nas longas ausências;

À minha irmã que me ajudou na digitação das transcrições, na elaboração do documentário e na presença “amiga” no momento da qualificação;

Às entrevistadas que foram muito solícitas ao projeto, sendo que algumas cederam até seu horário de almoço para participarem e serem entrevistadas;

À equipe de gestores da minha escola que me ajudou em todo o processo;

À Tânea que aturou minhas “queixas”, minhas dúvidas, sempre com uma palavra amiga e consoladora, me mostrou seu memorial e me ajudou nas sugestões de nomes para os capítulos e também a Valéria pelas dicas de como fazer o documentário;

Às colegas da escola, Marta, Ângela e Tânia, que me ajudaram, substituindo minhas ausências;

Aos colegas do Mestrado pelo carinho e pelas sugestões em todo o processo;

Aos professores Luis Antonio Groppo pela ajuda na definição do projeto de pesquisa, Manoel Nelito pelos livros sobre História, Severino Antônio Barbosa pelo encantamento e paixão com que atua, motivando muito com suas palavras e apontamentos;

Agradeço à Prof^a Norma Trindade pelo apoio e contribuições e à Prof^a Adriana Varani, que compôs minha banca de qualificação, pelas valiosas sugestões...

Agradeço imensamente à Prof^a Sueli Maria P. Caro, minha orientadora, por sua infinita paciência comigo, respondendo com carinho a todos os meus muitos e-mails e acalmando sempre minha ansiedade...

E finalmente agradeço a Deus pela possibilidade de mais esta conquista.

RESUMO:

A finalidade da pesquisa e dissertação de mestrado foi compreender como se constituíram as identidades profissionais de um grupo de monitoras de educação infantil que atuam nas creches municipais de Campinas, compreendendo também como vêm se construindo para este grupo a profissão de educadoras de crianças pequenas. A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a História Oral, fazendo uso da memória como suporte para reavivar as histórias do cotidiano, bem como algumas categorias de análise como estudos sobre identidade, gênero e especificidades da educação infantil, a fim de que a pesquisa pudesse dialogar com a teoria e nesse processo fosse possível conhecer as concepções (saberes) e as práticas educativas (fazeres) construídas ao longo de suas trajetórias profissionais. Como conclusão, destaco que este “ser profissional” se constituiu ao longo do tempo, não enquanto uma identidade única, mas como uma representação de educador infantil, que foi se diferenciando de acordo com as relações vivenciadas, as funções desenvolvidas, as formações e o cotidiano, e que hoje, para as entrevistadas, se constitui em um educador que atua junto às crianças de 0 a 6 anos, não enquanto um parente, mas como um profissional que é responsável pela educação coletiva dessas crianças, exigindo uma atuação com intenção pedagógica – cuidando e educando.

PALAVRAS-CHAVES:

Educação Infantil - Educadoras de creche - História oral.

ABSTRACT:

The purpose of the research and dissertation was to understand how professional identities are formed by a group of early childhood caregivers who work in nursery schools in Campinas, comprising also as they come to this group is building the profession of teachers of young children. The survey has a theoretical and methodological Oral History, by making use of memory as a support to revive the stories of everyday life, as well as some categories of analysis and studies on identity, gender and characteristics of early childhood

education, so that the research could converse with theory and this process was possible to know the concepts (knowledge) and educational practices (doings) constructed throughout their professional careers. In conclusion, I emphasize that this "being professional" was formed over time, not as a unique identity, but as a representation of early childhood educator, who was being distinguished according to the experienced relations, the functions carried out, that training and daily life and today, for the interviewees, constitutes an educator who works with children 0-6 years, not as a relative, but as a professional who is responsible for the collective education of these children, an activity requiring a pedagogical intention - caring and educating.

KEYWORDS:

Early Childhood Education - Educating the nursery - Oral history.

SUMÁRIO :

INTRODUÇÃO.....	1
1. UM ENCONTRO COMIGO MESMA: BUSCANDO NA MEMÓRIA AS ESCOLHAS E CAMINHOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS QUE ME CONSTITUÍRAM.....	9
1.1. Breve Trajetória Pessoal.....	10
1.2. Trajetória Acadêmica.....	11
1.3. Trajetória Profissional.....	14
1.4. Curso de Aperfeiçoamento de Monitores: Quando a proximidade vira desejo... ..	23
1.5. Considerações Finais do Memorial.....	30
2. O PROJETO E OS TRAJETOS: COMPONDO O CAMPO DA PESQUISA.....	31
2.1. “O caminho se faz ao caminhar...”: a história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos.....	31
2.2. Era uma vez...Conte outra vez: um pequeno histórico sobre a educação infantil na cidade de Campinas.....	50
2.3. Fiando com a História: um esboço sobre a origem das primeiras creches e sua função social.....	60
2.4. A dupla trajetória que se constituiu historicamente: o cuidado e a educação nas instituições de educação infantil.....	67
3. BUSCANDO COMO INSPIRAÇÃO O USO DA MEMÓRIA: REFERENDANDO A PESQUISA COM A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL.....	72
3.1. Histórias do cotidiano – saberes, fazeres e constituição de identidade profissional: tessituras fiadas pelas memórias.....	74
3.2. História Oral: os usos e as possibilidades da metodologia na pesquisa.....	78
3.3. Tecendo histórias com os fios das memórias.....	83

3.4. História oral: rememorar o passado e construir a história do tempo presente.....	87
3.5. Interpretação dos relatos: suporte no pensamento constelar de Walter Benjamin.....	89
4. FOCANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: MONITORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL OU EDUCADORAS? QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?	94
4.1. Compondo o projeto de pesquisa: buscando inspiração na metodologia de História Oral e no uso da memória.....	95
4.2. Construindo identidades a partir das representações e diferenças nas creches.....	100
4.3. Tecendo histórias de vida. Embaralham-se às trajetórias profissionais?.....	113
4.4. Delimitando funções: cuidadora, educadora mãe. Qual é o seu papel?.....	119
4.5. Compreendendo a escolha e o trabalho das educadoras da infância e promovendo tessituras: refletindo sobre os depoimentos através do viés do gênero.....	137
4.6 Costurando práticas: cuidar e educar são tarefas interligadas ou estão divididas na educação infantil?.....	149
4.7. Histórias do cotidiano: as práticas, vivências e concepções nas trajetórias profissionais	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
ANEXOS.....	212
Anexo 1. Roteiro para as entrevistas.....	213
Anexo 2. Modelo da Carta de autorização das depoentes.....	215

Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho das danças das mãos, macias
O suor dos corpos na canção da vida, história
O suor da vida no calor de irmãos, magia
Como um animal que sabe da floresta, perigosa
Redescobrir o sal que está na própria pele, macia
Redescobrir o doce no lamber das línguas, macias
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia
Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
Somos a semente, ato, mente e voz, magia
Não tenha medo, meu menino bobo, memória
Tudo principia na própria pessoa, beleza
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério
Amor se fazer é tão prazer que é como de fosse dor, magia
Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias
O suor dos corpos na dança da vida, história
O suor da vida no calor de irmãos, magia.

Gonzaguinha

INTRODUÇÃO

A palavra “tessitura” presente no título da dissertação expressa o ato de tecer, de compor, entretanto, não tecer fios, tecidos e tramas, mas sim tecer vozes. É finalidade da pesquisa não se falar sobre as vozes, mas se falar com e principalmente, através das vozes dos sujeitos, e dessa forma ao ouvir as histórias do cotidiano e compreender como se constituíram as práticas (fazeres) e as concepções (saberes) das monitoras de educação infantil das creches municipais de Campinas permitir por meio deste trabalho que se cumpra uma função social, divulgá-las para um número maior de pessoas, uma vez que de acordo com Verena Alberti (2004) as histórias do cotidiano possibilitam reconstruírem discursos cotidianos, que geralmente não estão registrados em outro tipo de fonte, só na memória de cada um.

O universo da pesquisa desenvolvida se trata da creche, uma instituição que teve sua história construída a partir de atendimento assistencial às crianças carentes, ou melhor, antes de ser um direito da criança ao atendimento foi um direito da mãe trabalhadora, o que aconteceu não por “bondade” do Poder Público em oferecer, mas a partir de movimentos sociais que exigiam o atendimento.

Dessa forma, a creche brasileira seguiu o padrão europeu, com caráter assistencial e voltado para as necessidades da mãe e não das crianças, substituindo as salas de asilo, as amas de leite, a roda dos expostos, onde se priorizava o cuidar, a higiene e a saúde. A mentalidade para estes atendimentos na época era de um “mal necessário” para a criança, por acreditar que o ideal é a educação em casa, o que também era cômodo para o Poder Público, que com este discurso eximia-se de garantir este atendimento.

Em Campinas, as creches públicas municipais começaram a ser inauguradas a partir de 1967, entretanto não eram instituições vinculadas à Secretaria de Educação e, portanto com caráter educativo, mas compunham a Secretaria de Promoção e Assistência Social e cumpriam uma função social de cuidado e assistência às famílias carentes.

Essa situação perdurou até 1988, quando parte da população Brasileira se organizou e a partir de mobilização social pressionou e conquistou com a Constituição Federal de 05 de outubro, um grande avanço na educação infantil,

pois de um nível de ensino omitido nas leis, agora tem seu reconhecimento, sendo não somente um direito da família, mas um direito da criança à educação.

As transformações se estenderam também nos anos 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990), responsável por chamar a atenção para um novo e significativo avanço: a criança passaria a ser concebida como um sujeito de direitos e a luta pela educação infantil como um direito de cidadania, que deve ser implementado pelo Estado através da ampliação de vagas nas pré-escolas públicas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também deu sua contribuição ao referir-se sobre a educação infantil e determiná-la como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança e institucionalizando a creche como um espaço educativo.

Na cidade de Campinas, as mudanças se deram a partir de 1989, quando por determinação de cumprir a Constituição de 1988, pelo Decreto Municipal nº 9.904 de 24/08/89, as creches (Centros Infantis) que até então pertenciam à Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social passam a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação, mudando também seu nome para Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e depois CEI (Centro de Educação Infantil) como são denominados hoje.

A minha intenção com a pesquisa foi desenvolvê-la com profissionais que trabalhavam nas creches quando estas ainda estavam atreladas à Secretaria de Promoção Social e ao ouvi-las, compreender como eram as práticas desenvolvidas (fazeres), como eram as relações, as concepções do atendimento e as suas próprias concepções (saberes) e dessa forma, buscar com os relatos elementos para entender como se deu a construção da identidade dessas profissionais que ainda sentem-se indefinidas, uma vez que são profissionais que ingressaram como “auxiliares de creche”, depois se tornaram “monitoras de educação infantil”. Entretanto, as pessoas que ingressam hoje, concursadas, para exercerem a mesma função que elas, denominam-se “agentes de educação infantil”, e assim como elas também não se enquadram à Educação, fazem parte de um Quadro Operacional.

Atualmente a categoria luta junto ao sindicato para definir sua função, nome do cargo e possibilidade de valorização na carreira, buscando o ingresso na Educação, pois as creches são instituições que vieram da Promoção Social para a Educação, mas elas que lá atuavam não. Como fica claro neste relato:

C – a gente até então achava que a gente era educador e agora descobrimos que não somos, então não sei o que somos.

Entrevistadora – A creche veio para Educação. E o funcionário que estava na creche, atuando como educador?

C – Exatamente. O que somos? Não sei. Até então achava que a gente era educador, porque vem esse discurso, né? Quando vêm as coordenadoras das NAEDS (a educação na cidade de Campinas foi dividida em regiões a fim de descentralizar e organizar o trabalho, a região da pesquisa abrange a região leste da cidade), da Educação, fala: “Vocês todos, educadores”. Depois vem o Secretário e fala que nós não somos educadores porque não somos pedagogos. Então o que somos? Se a gente não está aqui educando, então o que estamos fazendo, se ele fala que cuidar e educar é mesma coisa (é discurso e a ‘bandeira’ da Secretaria de Educação). Não dá para entender, né? (Cemei 7)

Dessa forma, é neste clima de indefinições, de relações que nem sempre favoreceram um trabalho conjunto entre as profissionais envolvidas, uma vez que foram marcadas por conflitos, dicotomias e divisões na atuação ao passarem para Educação, pois a presença de duas profissionais de categorias diferentes (professora e monitora), com diferenças: no nível de escolaridade, na carga horária, no nível sócio-econômico, ao invés de propiciar um trabalho conjunto que as respeitasse, muitas vezes gerou desigualdades.

Sendo assim, a dissertação foi construída não só pensando na monitora, que será nomeada ao longo do texto por educadora, função que acredito que desempenha, mas pensando em compreender todo esse contexto onde se constituiu sua trajetória profissional e, além disso, firmar e defender ao longo do texto uma concepção de educação infantil ampla que trabalhe com a principal idéia que o conhecimento é construído socialmente a partir das interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social em que estão inseridos, sendo assim se aprende em todos os ambientes, aprender é o mesmo que criar/ produzir cultura (BARBOSA, 2008).

Quando me refiro a uma concepção ampla quero dizer que na educação infantil o enfoque não tem que ser educar, “escolarizar”, nem tampouco cuidar,

“assistir”, deve-se vencer as dicotomias (corpo/mente; arte/ciência; cuidar/educar; teoria/prática); a fim de se compreender que a função dessas instituições é cuidar e educar as crianças de 0 a 6 anos de maneira indissociável, não como a casa (família) e nem como a escola, mas tendo intencionalidade pedagógica e especificidade de funções que fundamentem seu trabalho, entre elas: o desenvolvimento de diferentes linguagens (não só a gráfica), o favorecimento das interações, priorizar o brincar como eixo de trabalho e pensar sobre a organização do tempo e do espaço que favoreça todas as demais funções. (CERISARA, 1996).

Isso tudo me leva a pensar na concepção de criança que também sofreu alteração ao longo do tempo, a criança que antes era vista como uma “tabula rasa” ou um recipiente vazio que devia ser “preenchido” pelas mãos sábias do professor, hoje é compreendida como um ser único, singular, que produz cultura e tem história e por isso e pensando em abranger todos esses aspectos, a dissertação se organizou em quatro capítulos.

No primeiro capítulo com objetivo de introduzir e justificar a minha intenção, enquanto pesquisadora, pelo tema e pelos sujeitos da pesquisa, dou início a dissertação com o meu memorial que diz muito de mim enquanto pessoa e principalmente enquanto profissional. Intitulado: “Um encontro comigo mesma: buscando na memória as escolhas e caminhos pessoais e profissionais que me constituíram...” tem justamente essa finalidade de ao falar de mim e os caminhos percorridos na minha trajetória, me conectar ao tema escolhido. Neste capítulo narro também um curso ministrado por mim no ano de 2004 para algumas “monitoras” da Rede Municipal de Campinas que também foi responsável pela escolha dos sujeitos da minha pesquisa, por isso nomeio este item como: “Curso de aperfeiçoamento de monitoras: quando a proximidade gera desejo...”

O capítulo 2, “O projeto e os trajetos: compondo o campo da pesquisa” é construído com objetivo histórico e conceitual, dessa forma, no item: “O caminho se faz ao caminhar”: a história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, é abordada a história e o atendimento referente à criança pequena pelo Poder Público ou não no Brasil, busco traçar a trajetória ao longo do tempo, os avanços com as leis e como está o atendimento atualmente.

Este capítulo vai se especificando procurando tratar no item “Era uma vez...conte outra vez: um pequeno histórico sobre a educação infantil na cidade de Campinas”, as conquistas, os avanços com as leis e decretos e o que ainda há para melhorar, ou seja, o que tem sido feito e os caminhos traçados para o futuro. Em seguida é abordado “Fiando com a História: um esboço sobre a origem das primeiras creches e sua função social” que é a instituição que se constitui o universo da pesquisa, pois é o espaço que os sujeitos da pesquisa ingressaram, se profissionalizaram e atuam até hoje (há mais de 20 anos), portanto foi importante conhecer as suas origens, os objetivos do atendimento e as mudanças à qual a instituição passou que alteraram o caráter e também a Secretaria que estava vinculada.

Concluo o capítulo com o item “A dupla trajetória que se constituiu historicamente: o cuidado e a educação nas instituições de educação infantil” questão importante e necessária de ser tratada porque se percebe que esta dupla trajetória (pré-escolas e creches) se constituiu como reflexo da história da educação infantil no país, que foi marcada por desigualdades sociais acompanhando o próprio contexto social, dessa forma, as instituições foram “divididas” de acordo com a clientela que deveriam atender. Tratar esta questão remete a um problema ainda maior porque é a partir dessa diferenciação entre as instituições de educação infantil, isto é, a diferenciação do nome, do Departamento que está subordinada, do prédio, da diferença na faixa etária a ser atendida, é que nasce a distinção entre os objetivos de atendimento e as diferenças entre os profissionais que deveriam atuar diretamente com as crianças.

O capítulo 3, “Buscando como inspiração o uso da memória: referendando a pesquisa com a metodologia de História Oral” trata de esclarecer a opção metodológica e teórica da pesquisa, justificando o uso de uma combinação de técnicas e metodologia para a coleta dos dados, mas tendo como principal opção o trabalho com a história oral, visando reavivar as memórias dos sujeitos, enquanto saber / poder coletivo construído, responsável por instituir e produzir sentidos para sua realidade. (MAGALHÃES NETO, 2008). Tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa.

Este capítulo se divide em tópicos: o item “Histórias do cotidiano – saberes, fazeres e constituição de identidade profissional: tessituras fiadas

pelas memórias” justifica a escolha pela metodologia e o uso da memória a fim de valorizar e “ouvir” as narrativas dos entrevistados, sendo eles mesmos os responsáveis e interessados em recuperar e reconstruir suas memórias, tornando-se, portanto, protagonistas de sua história. Compartilho com Meihy (2005) que este é um projeto temático, entretanto combina um pouco de história oral de vida, pois busca enquadrar dados objetivos do narrador com as informações colhidas, mesclando situações vivenciais e subjetivas. Em seguida trata da questão: “História Oral: usos e possibilidades da metodologia na pesquisa” que trará as referências metodológicas a serem utilizadas, compreender como colher os dados, como utilizá-los, entre outras questões.

Outro tópico pensado foi: “Tecendo histórias com os fios das memórias” que vai fazer referência às idéias de Ecléa Bosi e Verena Alberti a respeito da memória, conceito fundamental para a metodologia, dessa forma define que: “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI, 2003, p.61). Por isso o trabalho com a memória e com a metodologia de história oral pretende não só trazer o passado até o presente, com o rememorar dos fatos vividos, mas principalmente trazer através da lembrança e da voz, as percepções individuais e coletivas das entrevistadas e a compreensão tanto no passado como no presente acerca do seu lugar e seu papel no mundo. Nesse sentido, o tópico seguinte do capítulo: “História Oral: rememorar o passado e construir a história do tempo presente” aborda a metodologia como história do “tempo presente” ou “história viva”. Sendo assim, mesmo que a intenção seja lembrar e rememorar o passado, sua finalidade não é obter uma visão idealizada e nostálgica deste ou colher dados com os relatos de forma neutra, com um fim na própria entrevista.

Pretende-se, com as narrativas, colher “versões” dos fatos e não o fato em si, dessa forma mesmo que sejam parecidas, “(...) cada vez que são reeditas carregam diferenças significativas” (MEIHY, 2005, p.56), pois são construídas no tempo presente e carregam as emoções, paixões e saudades de quem as viveu. Assim sendo, não se colhem somente dados, mas experiências das pessoas dispostas a contar de si.

O último tópico do terceiro capítulo, “Interpretação dos relatos: suporte no pensamento constelar de Walter Benjamin” tem como objetivo se apoiar nas

análises de Otte e Volpe (2000) sobre o discurso constelar benjaminiano, no sentido de relacionar e estabelecer uma ligação entre textos mesmo cronologicamente ou ideologicamente distantes.

Dessa forma, fundamentando-se na concepção de Benjamin de conhecimento enquanto coleção (1987) busco fazer dos fragmentos de relatos e memórias colhidos tais coleções, mantendo a sua singularidade, mas utilizando-os no processo de se construir o todo (texto da dissertação).

É pretensão ao montar esta “coleção”, não fazer uso exclusivamente da pesquisa, mas também não focar o trabalho somente pela teoria, entretanto, foi objetivo construir esse movimento, permitindo sempre o diálogo em todo o processo.

E finalmente no capítulo 4 apresento a pesquisa e o abro com o item: “Compondo o projeto de pesquisa: buscando inspiração na metodologia de História Oral e no uso da memória”, o qual esclarece o que se pretende nesta pesquisa: o tema, a justificativa, a documentação formulada (entrevistas transcritas), os objetivos e metodologia - composta por entrevistas individuais ou coletivas, e justifico a opção pela metodologia de história oral a qual se deu justamente pela especificidade da entrevista, que se baseia na narrativa, através da qual são transmitidos os fatos, acontecimentos e as histórias vividas (ALBERTI, 2004).

Ao longo do capítulo faço uso da metáfora de “tessitura”, como se para compreender os sujeitos da pesquisa e sua trajetória profissional fosse preciso ir “costurando”, “tecendo” a partir das vozes e das várias categorias de análise, as quais foram abordadas ao longo do capítulo: “Construindo identidades a partir das representações e diferenças nas creches”; “Tecendo histórias de vida. Embaralham-se às trajetórias profissionais?”; “Delimitando funções: cuidadora, educadora, mãe. Qual é o seu papel?”; “Compreendendo a escolha e o trabalho das educadoras da infância e promovendo tessituras: refletindo sobre os depoimentos através do viés do gênero”; “Costurando práticas: cuidar e educar são tarefas interligadas ou estão divididas na educação infantil?” e “Histórias e memórias do cotidiano: as práticas, vivências e concepções nas trajetórias profissionais”.

Todas elas que “tecidas” umas as outras, através de fragmentos de relatos (vozes) e teorias, possibilitaram não somente compreender o processo

de constituição de identidade dessas educadoras, mas as concepções, as histórias do cotidiano, as práticas educativas e as relações vividas e também modificadas neste processo, as quais puderam ser (re) vividas e (re) significadas pela memória.

Concluo essa introdução com uma idéia muito interessante de Margareth Park e Renata Fernandes relacionando a forma como a memória vai sendo tecida, enquanto filigrana:

(...) fios que se entrelaçam em uma trama complexa, formando desenhos delicadamente intrincados, aproxima-se da idéia de um cérebro em ação, com conexões, ramificações, articulações que possibilitam pensamentos, memórias lembranças e esquecimentos. O desvelamento desse desenho, que por vezes se satura e por vezes se deixa entrever, é o exercício que todos os autores que se ocupam do tema da memória tentam fazer, como o cuidadoso, delicado e preciso trabalho de ouriveres. (PARK e FERNANDES, 2006, p. 6)

1. MEMORIAL: “UM ENCONTRO COMIGO MESMA: BUSCANDO NA MEMÓRIA AS ESCOLHAS E CAMINHOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS QUE ME CONSTITUÍRAM...

No meu peito o amor do sol ardia,
Hoje insiste em não brilhar
E porque que era tão lindo andar
Junto ao mar no fim do dia?
Me acalmava ver cair a chuva
Nos telhados, nos quintais.
Por que é que a luz dos olhos meus
Não te ilumina mais?
Coisas do coração:
Quando vêm nos fazem bem e mal.
Chegam como um grande carnaval
Desfilando alegrias e cores;
Energia, magia e dores.
Coisas do coração:
Passam como as nuvens lá no céu,
Fazem da lembrança um carrossel
Que o tempo que aí vem vindo
Pouco a pouco irá cobrindo
Tudo, tudo com seu imenso véu.
Quantos sonhos me acenaram ao vento,
Quase sempre os persegui.
Uns renascem todo dia em mim,
Outros já me esqueci.
Toquinho

É a primeira vez que escrevo um memorial, uma tarefa difícil, porque me leva a buscar em minhas memórias as escolhas feitas, as minhas vivências e fases da vida que me constituíram de alguma forma. Portanto, a tarefa a que me proponho é fazer um relato de tudo que sou: a minha trajetória pessoal, educacional e profissional, que interligadas me constituem.

Didaticamente busco separá-las a fim de encontrar em cada uma, fios e lembranças a serem narradas, mas haverá momentos em que elas se misturam, se conectam porque todas na verdade são uma só e me representam.

Dessa forma, é pretensão não relatar somente o que fui, mas o que sou hoje e quais as perspectivas futuras.

1.1. BREVE TRAJETÓRIA PESSOAL:

As paixões são como ventanias que sopram as velas dos navios,
Fazendo-os navegar,
Mas se não fossem elas,
Não haveriam viagens, nem aventuras, nem novas descobertas.
Voltaire

Nasci em 1970, em Campinas, morei quando pequena com meus pais e avós. Era uma casa muito grande no centro da cidade...

Meu pai queria me batizar como “Geórgia” em homenagem à música de Ray Charles, mas minha avó havia feito uma promessa que se minha mãe engravidasse e fosse uma menina teria o nome da avó e mãe de Jesus, portanto, Ana Maria. Ela venceu!

Moramos com meus avós até os meus 7 anos, depois disso, meu pai formado engenheiro e buscando serviço, mandou currículos para muitos lugares...Fui filha única até 13 anos, filha de professora. Desde pequena “dava aulas” para as bonecas e bichos de pelúcia, minha brincadeira preferida: brincar de escolinha.

Mudei-me muito na infância, por causa do emprego do meu pai, fomos de Aquidauana (Mato Grosso), para Campo Grande (capital de Mato Grosso) e depois Peruíbe (litoral de São Paulo) e isso me tornou uma pessoa com poucas raízes, com poucas amizades, poucas, mas profundas, verdadeiras!

Quando adolescente, por ocasião do nascimento de minha irmã, minha família retornou e se fixou na cidade em que nasci: Campinas e nesta fase, duas amizades influenciaram muito as minhas escolhas. A primeira me incentivou a fazer inscrição para o Curso de Magistério, que cursei por quatro anos e por sua influência, possibilitou o primeiro emprego: uma escolinha infantil particular, onde ingressei como auxiliar e depois me tornei professora.

Fase muito feliz, que me deixou muitas marcas, responsável também por me constituir na profissional que sou hoje, mas também muito difícil, fazia

magistério no período da manhã e à tarde trabalhava na escolinha, tinha muitos alunos e era uma loucura! Lembro das “lembrancinhas” que tinha que fazer. Toda semana era dia de alguma coisa e as crianças levavam para casa “coisas” que nós adultos fazíamos para elas, como lembranças das datas comemorativas. Hoje não vejo sentido nisto, mas na época era obrigada a fazer e todos da minha casa ajudavam, um cortava, outro colava, outro pintava... até mesmo os amigos e o namorado!

A segunda amizade que citei, cursava o magistério comigo e me estimulou a prestar o vestibular na Unicamp a fim de fazermos pedagogia, decidi fazer ao acompanhá-la ao banco para pagar sua taxa de inscrição. O vestibular foi no final de 1989, eu entrei, a fim de cursar pedagogia, meio que no “oba-oba”, sem muita convicção, mas ela não. Separamo-nos e tivemos percursos diferentes.

A partir daí é que defendo ser impossível separar as trajetórias (pessoal/ acadêmica/ profissional), pois uma acaba por influenciar diretamente sobre a outra. Desse modo, revisitar o passado não nos dá a possibilidade de analisá-lo neutramente, como se estivéssemos vendo um filme, mas acredito, assim como Ecléa Bosi que “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”. (BOSI, 1994, p. 48). Hoje defendo que o trabalho com a memória possibilita não só a compreensão do vivido, mas a possibilidade de compreender também o presente e alterar o futuro.

Dessa forma, é que reflito que foi a partir do curso de Pedagogia: das experiências, da influência, exemplos de alguns professores, das leituras que me abriram outro mundo, outras possibilidades... Que a escolha passou a ser realmente minha e a profissão já não era mais uma brincadeira, algo temporário, mas uma escolha, uma carreira!

1.2. TRAJETÓRIA ACADÊMICA:

Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

É preciso que a leitura seja um ato de amor (...) um ato de beleza, com o leitor reescrevendo o texto. A tarefa fundamental é experimentar com intensidade a dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”.

Paulo Freire

Entrar na faculdade de Educação da Unicamp em 1990 me abriu outro mundo, até então, no curso de magistério tinha uma visão mais técnica, mais didática da carreira de magistério, na faculdade de educação passei a ter uma formação política.

As relações entre educador- educando e entre educando- conhecimento mudaram a partir daí, pois agora não era só um educando, mas alguém que tinha uma história, que carregava seus conhecimentos e que era convidada a relatá-los. As leituras foram fundamentais para compreender minha condição, como sujeito da minha história e não mero expectador, para isso muitos autores foram responsáveis: Paulo Freire, Rubem Alves, Freinet, Saviani, entre muitos outros. As disciplinas de filosofia, sociologia me abriram um mundo novo e a possibilidade de ajudar a escrevê-lo.

Essa formação me possibilitou uma relação diferente com o conhecimento, não mais um conhecimento que estava fora de mim, que eu “absorveria”, mas a possibilidade e o direito de construí-lo, de pensá-lo e a partir dele conduzir o meu destino, a minha trajetória.

Não foi tão fácil compreender e vivenciar essa nova relação, principalmente, porque até então o que foi exigido de mim como estudante era ser uma ouvinte passiva, calada, tarefa da educação tradicional, “bancária”, como diz Freire, na qual fui alfabetizada e adestrada até o “colegial”. Colegial este que foi o magistério e teve um agravante, pois era um ensino para mulheres, futuras professoras, que aprendiam a ser boas moças, calmas, educadas, hoje enxergo que era um ensino pensado mais para uma “vocação” do que uma profissão, o objetivo maior era aprender a fazer e não pensar.

Na Unicamp aprendi a pensar, a relacionar o conhecimento, percebi logo cedo, que lá não viria nada pronto, eu teria que fazer as leituras e essas proporcionariam a compreensão sobre o lido, sobre o assunto da disciplina e a relação com o meu próprio conhecimento, percebi algo que carrego até hoje: a certeza que não sei tudo, pelo contrário quanto mais sei, mais tenho a aprender. Para isso, mais uma vez Freire foi fundamental, no que diz respeito à educação dialógica, ou seja, a disponibilidade para o diálogo e a práxis (relação da teoria com a prática, ou da teoria modificada e revisitada pela

prática, pelos conhecimentos e vivências pessoais e dos outros a nossa volta). Como relata Paulo Freire:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 2002, p. 153)

Raciocínio que se completa ao afirmar não só a importância do diálogo entre as pessoas, mas a necessidade de que não se perca a relação entre a teoria e a prática:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 2002, p. 155)

Ao longo do curso, todas as leituras, vivências e disciplinas foram importantes para me constituir no que sou hoje. O interesse pela educação infantil veio mais uma vez ao meu encontro em uma palestra no salão nobre da faculdade, referia-se à educação infantil em Cuba. A professora que a proferiu ainda me é importante, tornando-se para mim uma referência até hoje, Ana Lúcia Goulart de Faria. Ela havia estado em Cuba e falou sobre o assunto com tanta paixão e clareza, que me senti fazendo parte de sua viagem. Depois disso, busquei disciplinas e leituras sobre educação infantil, procurando

compreendê-la mais e nunca mais parei essa busca, descobri que essa seria a minha área de atuação.

No final de 1990, abre-se concurso público para provimento do cargo de professores na Prefeitura de Campinas, ele vem com uma grande novidade, em 1989 as creches municipais deixam a Secretaria de Promoção e Assistência Social e passam para a Secretaria de Educação e, portanto, havia muitas vagas para professores que atuavam nas creches.

Eu prestei e passei. Minha classificação foi número 299, nunca me esquecerei o dia da escolha: aconteceu no “salão vermelho” do Paço Municipal, havia muita gente, nós éramos chamadas uma a uma, a fim de escolhermos a escola. Na minha vez, olhei o quadro de vagas e só havia creches na periferia, nem conhecia os bairros, nome e localização. “Escolhi” uma creche que ficava muito longe da minha casa e do outro lado da cidade da Unicamp. Foi uma loucura! Pegava por dia um total de 9 ônibus para dar conta de ir de casa para creche, desta para a Unicamp e de lá voltar para casa. Mas estava muito feliz e determinada a fim de conciliar a vida pessoal, a faculdade e agora a profissão.

1.3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL :

A profissão nos marca, dizia, por entre dentes, o velho pastor, afastando os ramos com o cajado. Veja, lá embaixo, na saída da aldeia, aquela figura passando na linha acinzentada do caminho: é o sapateiro. E aquele outro, ocupado diante da cocheira, é o estalajadeiro.

Um pastor não anda como um sapateiro e não pensa como um estalajadeiro. É como a ovelha que marca a trilha, de tanto passar e pasar. Os gestos de todos os dias, a quantidade de ar que respiramos, a luz ou o frio de que nos impregnamos, o esforço das costas, da cabeça ou dos braços, são outras tantas linhas inscritas na originalidade do nosso comportamento. O homem que pode cantar ao sol nascente até fazer fremir os ecos não tem de modo algum o olhar enfatiado do operário que, na sua bancada, conta, de cabeça baixa, as pancadas do martelo.

E você, como todos os professores, fica marcado, mais do que os outros, pelas exigências formais da sua profissão, como se cada dever corrigido, cada traço vermelho, cada lição repetida, cada

reguada na mesa, cada punição generosamente distribuída cavassem em você um sulco indelével.

Abandone a cátedra e pegue a ferramenta, alinhe matrizes e prepare uma tiragem, extasie-se diante de um êxito; seja ao mesmo tempo operário, jardineiro, técnico, chefe e poeta; reaprenda arir, a viver e a se emocionar. Você será um outro homem.

É pelo brilho dos olhos que se avaliam a porção de liberdade e a profundidade da cultura do bom operário que pudesse vangloriar-se de ser educador.

Célestin Freinet

Assumi minha sala de aula em 21 de junho de 1991, o bairro chamava-se Jardim Santa Rosa e a creche “Léa S. Duchovini”. Minha turma seria infantil, alunos com 4 e 5 anos. A sala tinha muitos alunos (não me lembro o número exato, mas eram mais de 20). Os recursos eram os mínimos...

Percebi que naquele momento as teorias aprendidas não me ajudariam muito, e a minha experiência anterior na escolinha de educação infantil acabou me sendo muito rica.

Logo que cheguei olhei o armário, havia alguns papéis sulfite, giz de cera, lápis e canetinha (uma quantidade mínima e já deteriorada pelo uso) e quanto aos brinquedos, me lembro bem, era um saco grande, denominado pelas monitoras de “sucata”, ali dentro havia carrinhos sem rodas, bonecas sem cabeça, panelinhas e todo tipo de brinquedo, na maioria quebrado e tudo misturado.

Fiquei desesperada e fui conversar com a diretora que também era nova ali e buscava colocar “a casa em ordem”, porque a havia dificuldade em todos os setores, a mudança era muito recente, até então as creches não faziam parte da Secretaria de Educação, era preciso ter calma!

A partir daí assumi o trabalho, fiz campanha para arrecadar brinquedos, um pouco ganhado, um pouco comprado pela escola.

Apesar de todas as dificuldades era uma escola boa, os pais eram carentes, mas trabalhadores, interessados. O bairro era muito “esquecido” pelo Poder Público, não havia asfalto, os ônibus não desciam até a creche se estivesse chovendo, ele nos deixava em uma ladeira e tínhamos que fazer o

percurso a pé, nos sujava de barro, tínhamos que ter roupas extras. Quantas vezes troquei de roupa no terminal para poder ir para a faculdade!

As crianças eram carentes em todos os aspectos: financeiramente, de atenção, de carinho... O que fiz foi procurar supri-las naquilo que era possível e fazer dali um ambiente agradável, pelo menos enquanto estivesse com eles, pois eu trabalhava 4 horas, mas eles ficavam na escola integralmente. No outro período ficavam com as monitoras. Durante o meu período de trabalho não tinha monitora comigo.

Naquele tempo as relações eram muito difíceis, porque éramos as primeiras professoras a entrarmos nas creches, território até então somente das monitoras. Quando chegamos, havia muita resistência, elas sabiam que éramos mais estudadas, ganhávamos mais, trabalhávamos menos e isso foi motivo para muita rixa e boicote. Acho que a Prefeitura não fez essa transição com diálogo, de forma estruturada, foi algo da noite para o dia, sem preparo, e as dificuldades eram dos dois lados, tanto das monitoras que já estavam nas creches e foram surpreendidas pela novidade, quanto para as professoras que chegaram sem prática e foram surpreendidas por uma realidade diferente daquela dos “livros”, escolas fundamentais e escolas infantis particulares as quais estavam acostumadas, não houve treinamento, reunião para preparar-nos. Foi um choque!

As diferenças eram tantas que se tornava difícil um trabalho integrado entre as profissionais. Ao longo do ano, fomos nos conhecendo mais e procurando melhorar as relações pessoais, já não éramos vistas como intrusas, ou aquela que veio para “roubar-lhes” o trabalho, mas procuramos, pelo menos na minha creche, deixar claro que o objetivo era um trabalho conjunto. Já éramos “convidadas” para tomar café com elas, para passear pelo bairro com as crianças, pela praça, campinho de futebol.

Em dezembro houve remoção (como havia cargos vagos e não preenchidos, era possível trocarmos de escola. O sistema era parecido com a escolha, ficávamos todas no salão vermelho do paço Municipal e éramos chamadas de acordo com a classificação). Eu me mudei para a Emei da Unicamp, uma escola de educação infantil que atendia os filhos de funcionários da Unicamp, havia um convênio com a Prefeitura, a universidade entrou com o prédio, a alimentação e a Prefeitura com os funcionários.

Para mim, foi o céu, pois como fazia faculdade ali, estaria próxima e não precisaria mais tomar os 9 ônibus! Estava muito empolgada com a mudança, mas ali também encontrei muitas dificuldades nas relações. A diferença é que não havia monitoras, somente professoras, mas éramos em 16 e isso trazia muita dificuldade e conflito. Também não encontrei um trabalho integrado entre as profissionais, pelo contrário, muito individualismo!

Entretanto, como em toda regra há exceção, formamos um grupinho muito legal em que convivemos e crescemos como profissionais.

A prefeitura também foi muito responsável por este “crescimento”, pois tínhamos muitos momentos de formação, havia na época uma preocupação muito grande com a qualidade do trabalho e anualmente ou até duas vezes no ano parávamos para participarmos de Congressos, Seminários que eram proporcionados pela Secretaria. Não se tratava de um curso qualquer, mais momentos que ficaram muito marcados por mim, pois eram convidadas “pessoas de peso” na área de educação infantil, autoras como: Sônia Kramer, Madalena Freire, Guiomar Namó de Mello, Moacir Gadotti, Fúlvia Rosemberg, Zilma M. de Oliveira, a qual foi por algum tempo responsável pelo assessoramento aos especialistas (diretoras, vice-diretoras e orientadoras pedagógicas) da Rede Municipal de Ensino.

Muitos foram os cursos, oficinas, palestras, jornadas de educadores as quais participei, envolvendo diversos assuntos: Sexualidade, desenho infantil, Contos de fadas, arte- educação, atividades diversificadas, músicas infantis, artes plásticas, e muitos outros.

Em 1992 abre-se Concurso Público para provimento do cargo de professor de 1ª a 4ª série da Fumec (Fundação Municipal para Educação Comunitária) para educação de jovens e adultos. Eu prestei, passei e comecei a trabalhar.

Em 1993 me caso e continuo neste ritmo de muito trabalho e estudo, que permanece até 1994, quando nasce minha primeira filha e opto por trabalhar somente meio período. Entretanto, avaliando hoje, afirmo que foi um ano e meio de muita aprendizagem e satisfação. Foi muito prazeroso e importante para minha formação enquanto profissional também ter atuado com jovens e adultos, pois se trata de uma relação diferente entre professor e educando, do que a vivida na educação infantil. Senti muita falta depois de ter

exonerado, tanto que retornei em 2000, como substituta e trabalhei um ano com jovens em uma sala da Fundação Síndrome de Down, em Barão Geraldo.

Permaneço na Emei Convênio Unicamp- Prefeitura até final de 1994, quando me removo para uma creche em Barão Geraldo “Christiano Osório de Oliveira” e estaria lá até hoje se não tivesse que sair no ano de 1998, por exigência da Prefeitura que extinguiu um cargo na Unidade. Havia um professor para cada sala, como é hoje, mas na época, ficou um professor para duas salas, sobrando um professor, como fui a última que entrou, tinha menos pontos e tive que sair. Entretanto, esta foi minha escola do coração, ali convivi com profissionais maravilhosas que me fizeram crescer muito, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Em 1995 nasce meu segundo filho e convivíamos, na creche, como uma segunda família. Por isso talvez tenha sentido muito a saída da unidade, pois a harmonia não era somente profissional, mas também pessoal.

Ali conheci de fato o “drama” das monitoras (educadoras), as lutas já travadas em busca de reconhecimento, valorização. Convivíamos com harmonia, respeito. Havia uma equipe maravilhosa de professores e monitoras, que faziam das reuniões e espaços de trabalho docente, momentos de integração e formação reais.

Em 1999 inicio o ano em uma Emei (Manoel Afonso Teixeira), que ficava longe da minha casa, mas me foi indicada pela supervisora como uma excelente escola. Realmente, era pequena, com menos funcionários, novamente seriam somente professores, mas era um bom ambiente, tínhamos harmonia e respeito pelo trabalho uma das outras e lá conheci uma orientadora pedagógica que me direcionou novamente na descoberta de novos conhecimentos! Apresentou-me a Pedagogia de projetos. A possibilidade de não trabalhar mais com datas comemorativas e nem trabalhos soltos e desconexos, mas possibilitar que as crianças participem do processo, através de projetos que são do seu interesse conhecer.

Assim, conheci a fundo autores como: Celéstin Freinet, Fernando Hernandez, John Dewey, Josette Jolibert e outros, que passaram a direcionar aos poucos, meu trabalho.

Em 2000 participei de um grupo de formação que também me abriu muito a visão e as possibilidades, pois se tratava de um curso mais longo, até

então, somente participava de oficinas e palestras curtas, e este curso, com vários encontros, possibilitou reflexões, que não acontecem imediatamente ao ouvido, discutido. Chamava-se “A creche e a pré-escola como espaço de produção cultural”, foi importante para me “abrir os olhos” para a necessidade de voltar a estudar.

Em 2001, o reencontro com uma amiga no COLE (Congresso de leitura) na Unicamp, possibilitou desejo de estudar mais, não só sobre projetos na educação infantil, mas registros, cotidiano, brincar e outros assuntos pertinentes que deixávamos de lado por estarmos “mergulhadas” na prática e na rotina maçante das escolas. Montamos assim um grupo de formação a qual denominamos “PRÁXIS”, que acontecia na Unicamp aos sábados de manhã, e era formado por um grupo de professoras interessadas em estudar, não eram profissionais da mesma unidade. Não havia uma bibliografia determinada, íamos buscando a medida que sentíamos necessidade. O objetivo era estudar, mas não esquecer a prática, portanto, reservávamos momentos de troca de experiências e trabalhos desenvolvidos. Foram momentos em que cresci muito como profissional porque o conhecimento gerado neste grupo não era só teórico, das leituras feitas, mas gerado pelas discussões, opiniões divergentes, diferenças das realidades entre as participantes. Eram conhecimentos também práticos, modificados ou não pelo apoio teórico, mas principalmente acrescidos uns pelos outros...

Mantivemos este grupo até final de 2003, quando encerramos os encontros, mas mantivemos o contato, principalmente com algumas participantes. Este grupo possibilitou também que passássemos a ministrar oficinas, cursos em Congresso, palestras em faculdade e nas escolas da Prefeitura. Foram vários espaços proporcionados em que levávamos a nossa experiência e o que aprendíamos e discutíamos no grupo, socializando principalmente a idéia da importância e necessidade de continuarmos, enquanto professores, buscando e aprendendo sempre...

Em 2003 me removo novamente e venho para a creche que estou até hoje, “Cemei D. Júlia dos Santos Dias”. Foram muitas mudanças! Mas agora criei laços e raízes e novamente encontrei harmonia e integração.

No ano de 2004 me aproximo novamente das monitoras (educadoras), sujeitos da minha pesquisa, ao ser convidada para ministrar um curso de

aperfeiçoamento de monitores na Rede Municipal de Campinas. A intenção era propiciar a essas profissionais um curso que equilibrasse a teoria e a prática e que principalmente, utilizasse os saberes construídos por elas no decorrer de sua trajetória profissional.

Para isso foram formados muitos grupos, eu e uma amiga ficamos responsáveis pelo grupo “N” e nosso curso aconteceu na Unicamp com carga horária de 120 horas. Além do espaço de formação, com aulas presenciais, tínhamos dois momentos de discussões e reflexões como formadoras: reunião da dupla para planejamento e leitura e um momento em que reuníamos as demais duplas da NAED Leste (Núcleo de Educação Descentralizado – a Secretaria de educação descentralizou alguns setores e dividiu a cidade de Campinas em regiões. Fazemos parte da região leste da cidade) a fim de planejarmos algumas ações, sugerirmos aquilo que dava certo em nossos grupos e trocarmos as experiências e leituras. Foi muito importante para mim e aprendi muito no decorrer deste ano, não só conhecimento profissional, mas principalmente, o pessoal, o contato com outras realidades, outras profissionais, outras dificuldades e outros saberes, muitas vezes tão desmerecidos... O saber da vivência, da prática... Foi responsável por ampliar minha visão para além da minha sala-de-aula, dos meus próprios saberes e vivências.

Em 2006 mergulho mais uma vez em um curso de formação mais longo chamado “Infância, Brincadeira e Fantasia: práticas do trabalho na Educação Infantil subsidiando o movimento curricular”. Promovido pela Secretaria Municipal de Educação com carga horária de 180 horas. Muito bom! Responsável por me dar um “chacoalhão” definitivo para a necessidade de voltar a estudar de maneira formal, sistemática; porque até então participei de muitos Congressos, eventos, palestras, oficinas, mas sentia falta de algo mais profundo, um estudo mais sistemático, uma vez que me formei em 1994, com a modalidade de administração escolar, volto à Unicamp para fazer outra modalidade: supervisão escolar em 1998 e desde então não fiz mais nada formal, sistemático. Sentia falta disso...

Esse curso mencionado foi construído em vários módulos: “A cultura da criança”; “Currículo e projetos na educação infantil”; “O trabalho pedagógico na educação infantil: teatro”; “O trabalho pedagógico na educação infantil:

música”; “Psicologia Vygotskiana” e “Sexualidade infantil”. Teve duração anual e foi muito interessante, pois promovia um movimento entre os nossos saberes, a prática na educação infantil e a teoria, mas de forma harmônica e muito prazerosa. Um curso que no final deixou um “gostinho de quero mais”...

A partir daí decidi fazer Mestrado, mas tinha receio de assumir um curso que não conseguisse conciliar minha família, meu trabalho e o curso. Pesquisei as possibilidades, o tema já tinha claro que seria algo relacionado às profissionais que aprendi a compreender e respeitar. Passei 2007, 2008 montando meu projeto... Em janeiro de 2009, pesquisando na internet, conheci o mestrado em educação sócio-comunitária do Unisal e enxerguei nele a possibilidade de concretizar o sonho... Conclui o projeto e participei do processo seletivo em fevereiro de 2009. Prova e entrevista que foi feita pelos professores Severino e Marcos. O professor Severino questionou o fato de ter escrito tão pouco sobre a minha trajetória, os cursos feitos, ministrados. E foi esse tipo de questionamento que tem me movido desde então, o registro do vivenciado, do aprendido, como um registro da minha história... O que menosprezei na minha trajetória...

Passei. Ao longo de 2009 e primeiro semestre de 2010, fiz as disciplinas, o que foi para mim um reencontro com a vida acadêmica... Um reencontro prazeroso, com toda a maturidade que agora trago. Nem sempre foi fácil, pois conciliar o estudo, trabalho e família às vezes é impossível, o que nos leva a fazer escolhas e isso é algo difícil, mas acredito que estou vencendo essas dificuldades também.

Defendi minha dissertação de mestrado em novembro de 2010, fiz a pesquisa com História oral, fato que também me motivou muito. O encontro com esta metodologia foi muito interessante! Quando pensei na entrevista, não gostaria que fosse algo “fechado”, padronizado. Sendo assim, fui buscar ajuda na internet e encontrei um projeto de pesquisa que se tratava exatamente disso: relato de construção de identidades profissionais de educadoras, feitos, tendo como suporte a memória, dessa forma a pesquisa deveria expressar como se deu a construção de concepções, saberes e práticas educativas. Era exatamente o que eu queria! Portanto, a metodologia acabou sendo a motivação, o que deu “vida” ao projeto de pesquisa planejado e a todo o trabalho.

Escrevi os capítulos da dissertação, exatamente da forma que havia planejado. Não penso muito em longo prazo, talvez este seja meu grande defeito, revendo minha trajetória, percebo que tive sempre muita sorte e determinação, mas as coisas foram acontecendo, sem muito planejar. No momento, não penso em doutorado, mas deixarei aberta a possibilidade de fazê-lo se sentir motivação, interesse ou necessidade.

Foi pretensão na minha defesa reproduzir um pequeno documentário com os melhores momentos da pesquisa, feito por mim e minha irmã, e convidar as entrevistadas para o evento. Foi pretensão também enviar uma cópia deste DVD para a NAED Leste (órgão responsável pelas instituições de educação infantil na qual se compôs a pesquisa), como uma contribuição minha a fim de dar voz àquelas que nem sempre foram ouvidas na história da educação infantil municipal de Campinas.

Portanto, dando importância à voz daqueles que foram pouco ou nada ouvidos é que nas palavras de Paul Thompson encerro meu relato:

Única, muitas vezes candidamente simples, epigramática e, contudo, ao mesmo tempo representativa, a voz consegue, como nenhum outro meio, trazer o passado até o presente. E sua utilização altera não só a textura da história, mas seu conteúdo. Desloca o centro de atenção, das leis, estatísticas, administradores e governos, para as pessoas. (THOMPSON, 1992, p. 334)

Reafirmando o que, para mim, é o verdadeiro papel da história e a beleza da metodologia de História Oral:

(...) o que verdadeiramente justifica a história não é conceder imortalidade a uns poucos velhos. Ela faz parte do modo pelo qual os vivos compreendem seu lugar e seu papel no mundo. (...) A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas. (THOMPSON, 1992, p.337)

1.4. CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE MONITORES: QUANDO A PROXIMIDADE GERA DESEJO ...

Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos. Portanto, é preciso pensar também nos leigos, não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema.

Tizuko Morchida Kishimoto

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam...

Paulo Freire

No ano de 2004, juntamente com uma amiga, também professora de educação infantil da Rede Municipal de Campinas, tive oportunidade de fazer parte de um projeto da Secretaria de Educação e ser uma das formadoras em um Curso de aperfeiçoamento para monitores das creches municipais de Campinas.

Era um projeto que tinha como objetivo propiciar espaço de estudos e reflexões para essas profissionais, aquilo que denominamos formação continuada. A intenção era discutir e refletir sobre as práticas educativas, mas sempre tendo como embasamento teorias, leituras, reflexões e discussões sobre nossas concepções e muitas trocas de experiências.

A Secretaria de Educação foi muito inovadora, tanto na proposta como no desenvolvimento deste curso, sendo que não foi determinado um programa fechado e único para todos os grupos (éramos muitos grupos, pois a intenção era abranger a todos os profissionais que tivessem interesse em participar), a proposta era de que cada grupo autonomamente decidisse seu programa, as dinâmicas a serem utilizadas, as leituras e assim por diante.

O nosso grupo era o “N” e era composto pelas duas formadoras e nove monitoras e enquanto grupo, decidiu, de forma democrática e coletiva, como seria nosso programa e quais os interesses e necessidades de estudo de cada um, que a partir de então seria interesse de todos.

E foi a construção da identidade do nosso grupo o primeiro grande objetivo enquanto formadoras, favorecer a compreensão, inclusive de nós mesmas, que constituiríamos ali um espaço para falar, opinar, questionar, defender, silenciar e ser você mesmo, mas que também seria um espaço para compartilharmos um objetivo comum: conhecer, trocar e principalmente vivenciar o exercício de diferenciação com a intenção e a idéia de ao ouvirmos os outros e estarmos abertos para isso, ampliarmos nossas opiniões e embora únicos, seríamos compostos pelo grupo e como grupo nos constituiríamos uns com os outros.

Quando menciono que a proximidade gera desejo, quero dizer que foi a cada encontro, a cada fala, reflexão, questionamento, trocas de experiências, sorrisos e lágrimas que possibilitaram que de formadora passasse a aprendiz e dessa forma me aproximasse dessas profissionais, que aprendesse com elas, que compreendesse a falta de reconhecimento que elas sentem por parte de outras profissionais, pelo Poder Público que não as inclui na carreira do magistério, pela nomenclatura do cargo: “monitoras” e não educadoras.

Para começar, compreendi o quanto o nome do cargo é pejorativo, conduz a uma tarefa técnica, fria. O que é ser monitora? De acordo com o dicionário quem “monitora” é quem controla, adverte, aconselha ou admoesta (repreende em termos brandos). Nenhum desses significados consegue definir a real função dessas profissionais, pois eles não sugerem em nenhum momento interação, afetividade, trocas que são necessárias quando se trata da relação entre elas e crianças de 0 a 3 anos.

[...] ser monitora vai além do “cuidar”, alimentar e ajudar a professora. Me sinto e sou uma educadora. A palavra “monitora” só está no papel, e ser educadora no coração.
(depoimento de L. – participante do curso)

Foram várias as falas que expressaram o descontentamento entre o termo e a função que ele representa e as práticas educativas vivenciadas :

[...] posso afirmar com certeza que sou uma educadora, pois na vivência deste cotidiano pude perceber que caminham juntos o “cuidar e o educar”, é quase que impossível separar estes dois fatos, o envolvimento profundo com estes seres pequeninhos, mas “vivos” é algo muito mais que monitorar algo ou alguém... (depoimento de L. – participante do curso).

No decorrer do curso fomos percebendo que um assunto “puxava” outro e eles se entrelaçavam de forma praticamente inseparável e essencial para dialogarmos sobre nossas concepções e práticas. Foi assim que refletimos sobre o planejamento das nossas ações, procurando diferenciar o imprevisto do imprevisto e nas palavras de Joseane Búfalo fica clara esta diferenciação:

[...] Entendo que a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, para *evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto*, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância. As educadoras portanto devem ser profissionais e não consideradas como uma segunda mãe ou um parente. Elas devem organizar o tempo e o espaço criando ambientes educacionais diferentes da casa, da escola e também diferentes das instituições ligadas à área da saúde – o que acontece em muitos lugares onde a creche assemelha-se muito a uma organização hospitalar em que há, por exemplo, uma preocupação excessiva com a higiene. Isto ocorre devido à origem das creches, cujo modelo, o referencial, são esses lugares ditos higiênicos. (BUFALO, 1999, p. 120)

Quando menciono o termo imprevisto, o que quero dizer é que o educador, na relação pedagógica, deve assumir uma postura também de aprendiz, pois ao observar a criança, deve conhecê-la, compreender suas necessidades, interesses e estar aberto ao inesperado, aquilo que não foi planejado. É a atitude que Joseane Búfalo (1999) nomeia como relação de mão-dupla, onde quem tem o papel de ensinar acaba também aprendendo.

Dessa forma, tratamos da importante questão: as monitoras, como todas as demais educadoras devem planejar suas ações educativas, deixando clara a intencionalidade pedagógica nas suas rotinas? Como menciona a autora, nas creches há as professoras que acabam se responsabilizando pelo planejamento da turma, mas isso exige as demais educadoras de também planejarem suas ações com as crianças?

[...] não lhes é possibilitado sentir a necessidade de ter que planejar suas próprias ações, bem como não dispõem de um

tempo para organizá-las. Às monitoras cabe seguir o que outros lhes dizem para fazer, o que vem nos revelar mais uma vez a divisão entre trabalho manual e intelectual presente nas sociedades capitalistas [...] (BÚFALO, 1999, p.122)

Foram esses tipos de questionamentos e discussões que possibilitaram que as profissionais refletissem sobre sua profissão, sua função, suas perspectivas no trabalho, o que obviamente envolve a concepção de criança, de infância, de educação infantil. E sendo assim, possibilitasse que considerassem a idéia que se fosse para planejar não deveria ser somente para cumprir uma tarefa cotidiana sistemática e formal, como uma obrigação, mas que deveria acontecer de forma natural, com o intuito de torná-las as protagonistas de suas ações diárias e que fosse parte do processo educativo em que também estavam envolvidas, como planejadoras e não somente executoras.

Entretanto, como já mencionado, um assunto puxava o outro e dessa forma também discutimos sobre planejamento, rotina, organização do tempo, organização do espaço físico, o qual consideramos também como um educador, o que é complementado na afirmação de Lóris Malaguzzi, um dos autores lidos no Curso :

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente bonito, proporcionar mudanças, promover escolhas e atividades, e prover o potencial para estimular todo tipo de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Malaguzzi (apud KINNEY, WHARTON, 2009)

Sendo assim, o ambiente possibilita interações entre todos os envolvidos, auxilia na construção da identidade ao representar e possibilitar que cada um deixe nele a sua marca, dessa forma um espaço organizado, promove a autonomia, independência, facilita o uso dos materiais, brinquedos e estimula a capacidade de escolha das crianças.

Procuramos não apenas discutir e refletir sobre o assunto, mas vivenciá-lo através de dinâmicas como a construção de uma sala ideal para cada idade, confeccionando uma planta baixa desta, exposição de fotos das diferentes

creches que cada uma trabalhava e visitas às unidades de cada uma ou algum outro espaço que achássemos interessante.

Também discutimos o fato que as crianças auxiliam na construção deste ambiente, quando observamos e lhes permitimos opinar, mas a tarefa maior está com o educador, ao estar “aberto” para ouvir, observar e construir um espaço que traga prazer, segurança, que desenvolva competências, que promova interações e também privacidade e esta é também tarefa das monitoras como protagonistas de seu trabalho, enquanto educadoras e não executoras ou auxiliares.

A fim de estarmos sempre retomando esta questão e que ela fosse realmente o foco de nosso trabalho no curso: a reflexão sobre a função e a importância de cada uma de nós no trabalho, bem como a reflexão constante das nossas concepções educativas – gerando um auto-conhecimento; sempre pedíamos que fizessem o que denominávamos de “Cartas Pedagógicas”, com diferentes temas e provocações, mas que tinham em comum o favorecimento de um encontro consigo mesmo, dentre elas:

O que é ser monitora para você ?

Como me sinto no espaço da creche ?

Nossas memórias de infância – revisitadas e compartilhadas a partir de uma dinâmica que consistia na escolha de uma imagem sobre retratos de infância, pintados por artistas brasileiros dos séculos XIX e XX.

Quais seriam, para você, os principais direitos das crianças ?

E também *um registro do seu trabalho*, o qual poderia ser feito da forma que achassem melhor desde que estivesse ali contemplada a sua rotina, não só das atividades desenvolvidas ou planejadas, mas que mostrasse também as dificuldades, as coisas que deram certo, as falas das crianças, fotos, etc – que pudessem ser um pouco como “um diário de bordo” de cada uma...

Outros assuntos foram tratados neste curso, assuntos estes que possibilitaram não a uma resposta pronta por parte nossa enquanto formadoras, mas que ampliassem suas idéias, opiniões e conduzisse há um diálogo e reflexão crítica buscando sempre associar à realidade de cada uma.

Para isso, fizemos uso de importantes leituras, como: “O significado da infância” (Arroyo, 1994); “ O imprevisto previsto” (Búfalo, 1999); “ A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil” (Wada, 2003);

“ Em busca da identidade dos profissionais de educação infantil” (Cerisara, 1996), os quais permitiram que percebessem que já havia pessoas, “teóricos” que escreveram sobre a profissão do monitor e relataram as mesmas dificuldades: a falta de reconhecimento, a desvalorização social da ocupação e a generalização do modelo feminino de prática docente, o qual afirma que é natural na mulher o trabalho com as crianças pequenas, por conta de seu “instinto maternal” e dessa forma exclui a competência profissional. Queixas essas que foram descritas durante o curso e são, portanto, dificuldades da sua categoria, e não individuais como pareciam :

[...] Muitas vezes já me senti como um lobo solitário, sem destino ou perspectivas. Gostaria muito de fazer parte de uma equipe, sempre todos falando a mesma língua, uma união do grupo todo [...] (depoimento da L.- participante do Curso).

E por falar em união e grupo, procurando me lembrar do vivido a fim de registrá-lo, percebo que foi um curso repleto de “imprevistos”, pois à medida que planejávamos éramos surpreendidas por àquelas a quem, no início, achávamos que iríamos ensinar e que, no entanto traziam histórias e experiências que muitas vezes nos faziam calar, nos faziam buscar novos caminhos. Aprendemos a observar mais, a confiar na supremacia do grupo, a conduzir quando necessário e ser humilde e se deixar conduzir quando fosse preciso. Todas nós, com certeza aprendemos a trocar idéias, a ouvir as colegas, a respeitar o tempo de cada um, a rir das bobagens e chorar sentindo a dor da outra. Espero que tenhamos cumprido o nosso objetivo e que além de possibilitarmos novos conhecimentos, o que com certeza ocorreu, tenhamos nos tornado melhores enquanto seres humanos e tenhamos aprendido a estar sempre abertos a mudanças nas nossas idéias, nos nossos valores, nas nossas ações, sempre nos avaliando e refletindo. Lembrando que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, portanto, se constrói num processo de relação entre o saber e o conhecimento que fazem parte da identidade pessoal de cada um. (...) A teoria fornece-nos indicadores de leitura, mas o que o adulto retém

como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.(NÓVOA, 1992, p. 25)

A intenção de todo curso foi levar teoria, mas principalmente mobilizar experiências e saberes pessoais e dessa forma:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. Dominicé (apud NÓVOA, 1992, p. 26)

Sendo assim, o curso teve o objetivo de ser um espaço de formação, reflexão e diálogo, pois possibilitou aquilo defendido por António Nóvoa e na qual também acredito: que os espaços de formação mútua são consolidados pela troca de experiências e partilha de saberes, tornando o profissional formador e também formando.

Quanto a mim, encerro com a mesma frase que iniciei o capítulo: “Era uma vez... um curso de aperfeiçoamento de monitores: quando a proximidade gera desejo” e justifico esclarecendo que o curso foi uma inspiração. Através do diálogo pudemos aprender muito umas com as outras, sobre nós mesmos, sobre as crianças, sobre a educação infantil. Os encontros foram responsáveis por nos assustar, inspirar, angustiar, nos trazer alegria, desconforto e dúvidas...

Estar com essas profissionais me levou a querer conhecer mais de suas histórias, saber de suas motivações e escolhas, e por isso o interesse pela História Oral, metodologia na qual é possível ouvir seus relatos e suas histórias, suas versões sobre os fatos vividos, sobre a história da própria creche no município de Campinas, as mudanças ocorridas com os anos, suas concepções, práticas educativas, suas lembranças...

A intenção com este trabalho, que teve como inspiração o curso de formação de monitores em 2004, é ligar o presente e o passado através da memória e trabalhar com a oralidade e com a sistematização das histórias de vida, com a finalidade de viabilizar material que explicita os saberes construídos ao longo das suas trajetórias profissionais... (OLIVEIRA, 2001).

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO MEMORIAL:

Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido, Se não tocarmos
o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ter:
Colo que acolhe
Braço que envolve
Palavra que conforta
Silêncio que respeita
Alegria que contagia
Lágrima que corre
Olhar que sacia
Amor que promove
E isso não é coisa de outro mundo
E o que dá sentido a vida
E o que faz com que ela não seja
Nem curta, nem longa demais,
Mas que seja intensa, verdadeira e pura
Enquanto durar.
Feliz aquele que transfere o que sabe.
E aprende o que ensina.
Cora Coralina

Sem dúvida este memorial foi um pequeno resumo de toda a minha trajetória até este momento. No início tive muita dificuldade em fazê-lo, acho que resisti um pouco, segundo uma amiga que já havia feito seu memorial, ele é um pouco como terapia, ao tratar de memórias e escolhas que foram feitas no passado, mas refletem em nós até nos dias de hoje. Não se trata de qualquer memória... Mas de lembranças que foram responsáveis por nos constituir na pessoa que somos atualmente.

E dessa forma encerro reafirmando aquilo que anunciei nas primeiras páginas deste memorial, o fato de ser difícil separar nossas trajetórias (pessoal, acadêmica e profissional) porque na verdade somos e nos constituímos pela somatória delas e pelos diferentes papéis que representamos ao viver nossa história...

2. O PROJETO E OS TRAJETOS: COMPONDO O CAMPO DA PESQUISA

Na educação infantil precisamos de leveza, precisamos de alegria. Leveza, contra certas leis da gravidade do conhecimento, que nos puxam para o chão, quando o aprender não tem interação com a vida que incessantemente se move e se desenvolve. E alegria, para que as crianças não sejam imobilizadas pelos pesos do aprender, que se inscrevem no corpo, e que se tornam cada vez maiores, quanto mais o conhecimento for fragmentado e abstrato.

Severino Antônio M. Barbosa

Este capítulo tem a pretensão de delimitar o campo da pesquisa na educação infantil e para isso procurará fazer um panorama histórico deste atendimento no nosso país e depois focar na cidade de Campinas, onde está o universo da pesquisa.

Como pode ser percebido, o atendimento na educação infantil ao longo da história se firmou em duas trajetórias em nosso país: as pré-escolas que atendem meio-período e uma classe social mais favorecida e as creches que atendem em período integral e às classes sociais menos favorecidas, por isso teve uma história de assistência.

É nesta última instituição que será focada a pesquisa, não estudando a instituição em si, mas alguns de seus funcionários, denominados como “auxiliares de creche” e depois “monitores de educação infantil”, mas para isso é necessário antes de tratar dos sujeitos da pesquisa, compor a história da educação infantil na qual foram constituídas as suas identidades profissionais.

2.1. “O caminho se faz ao caminhar”...: a história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos

A história é isto. Todos somos os fios do tecido que a mão do tecelão vai compondo...

Machado de Assis

A educação infantil foi por muito tempo, considerada como responsabilidade de sua família ou grupo social na qual fazia parte. Sendo estes os responsáveis pela transmissão de valores, tradições e conhecimentos necessários à vida em comunidade.

Segundo Maria Izabel Bujes (2001), o século XVII é marcado pela origem da escola, dessa forma tira-se a criança do convívio adulto e as escolas passam a ser responsáveis pela aprendizagem como meio de educação. Tinha-se com a infância interesse psicológico (conhecê-la) e preocupação moral (corrigi-la).

Ao longo do século XVIII mantêm-se a mesma preocupação, uma vez que a criança é vista como um ser não pensante e entende-se como educação o desenvolvimento de caráter e bons costumes. Como a criança era vista como um adulto em miniatura, não se pensava na especificidade da infância, nas suas necessidades e interesses, o objetivo maior era disciplinar e racionalizar os costumes.

Com a Revolução Francesa surge uma nova função para as escolas, pois com a produção capitalista, o desenvolvimento e crescimento das cidades e a necessidade de se preparar os filhos da burguesia, nova classe social emergente, as escolas passam a ter como responsabilidade também a preparação para o trabalho. (CAMPINAS – Currículo em construção, 1998).

De acordo com Maria Izabel Bujes (2001), as primeiras instituições de educação infantil estão associadas ao nascimento da escola moderna, seu pensamento pedagógico, bem como as necessidades de nova organização social. Dessa forma as creches e pré-escolas originaram-se depois das escolas e o seu surgimento, no século XIX, está associado ao trabalho materno fora do lar com a revolução industrial.

(...) as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade : pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes (BUJES, 2001, p. 15)

De acordo com a autora Maria Luiza Marcílio “anexo à Escola Normal da Praça da República, o jardim de infância, criado em 1896/1897, foi a primeira instituição pública do gênero no país” (MARCÍLIO, 2005, p. 168), considerado e servido como padrão para os demais, entretanto permanece como única ao longo de toda Primeira República. (...) O edifício foi especialmente construído com o objetivo de abrigar crianças, projetado por Ramos de Azevedo:

(...) construído nos fundos da Escola Normal da praça da República, em meio à frondosa vegetação remanescente da antiga chácara ali existente. Com grande salão central e pé-direito duplo, aberto em cúpula octogonal de vidro, trazia retratos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier. Era circundado por uma varanda que permitia a comunicação com todas as salas e dependências, e oferecia grande luminosidade: um edifício modelar. A iniciativa de construí-lo coube ao governo de Bernardino de Campos, em 1896. (MARCÍLIO, 2005, p.211).

Segundo a autora, a construção do jardim-de-infância foi a grande novidade da época:

O nome foi a tradução literal, dada por Rui Barbosa, dos *kindergarten*, formulados por Froebel, para a educação pré-escolar. O curso funcionava de segunda a sábado, das 11 às 15 horas, e comportava atividades de linguagem, cantos, marchas, brincadeiras. D. Rosina Nogueira Soares, conhecedora do idioma alemão, inspetora da Escola Normal, orientou as primeiras “jardineiras”, fazendo as traduções dos livros de Froebel e outros, dando instruções sobre o manejo das classes e a utilização dos jogos. Logo depois da inauguração chegava dos Estados Unidos todo o material “froebiliano” encomendado, incluindo um harmônio que por muito tempo serviu para as aulas de canto e marchas cantadas. (MARCÍLIO, 2005, p. 211)

Percebe-se historicamente que desde a criação da educação infantil no nosso país, nunca foi prioridade a formação de quem deve atuar diretamente com a criança, primeiro inaugura-se a escola e depois “corre-se” atrás de ensinar às “educadoras” sobre o método a ser seguido. Como se pode compreender mais adiante na afirmação da autora, os projetos até podem iniciar com boa intenção, mas no fim sempre tende a um objetivo político e econômico.

Gabriel Prestes, empolgado pela idéia de completar a reforma da instrução iniciada por Rangel Pestanha (1890), foi quem inaugurou o jardim-de-infância anexo à Escola Normal da capital que dirigia. “Entusiasmado com o sucesso do kindergarten nos Estados Unidos, Prestes apresentou justificativas de ordem pedagógica, que suplantaram as de natureza jurídica, para criar uma unidade em um estabelecimento oficial destinado à educação do povo, que passou a atender filhos de governantes e elementos da camada mais abastada da sociedade paulista”. (Kishimoto apud MARCÍLIO, 2005, p.211)

Com relação ao método empregado, Maria Luiza Marcílio completa:

(...) ensinar de modo quanto possível intuitivo, segundo os preceitos de Pestalozzi, facilitar o desenvolvimento dos sentidos aproveitando-lhes a curiosidade, como quer Froebel, dando-lhes noções breves, mas segundo um método integral, de sorte que no fim do curso preliminar saibam com todo o desenvolvimento compatível com a idade, tudo quanto começarão a aprender no primário (...) (MARCÍLIO, 2005, p.211)

Juntamente com todo este cuidado com materiais diversificados e métodos atuais no Jardim-de-infância do Caetano de Campos ou praça da República, para a educação dos filhos da elite de São Paulo, também foi criada uma Revista do Jardim-de-infância que tinha como objetivo colocar nas mãos das “jardineiras” ou professoras toda a literatura e os princípios pedagógicos a serem seguidos. Entretanto, de acordo com a autora, só teve dois números publicados.

Dessa forma, fica claro que a escolaridade divide-se de acordo com a clientela que vai atender, em função das diferenças econômicas e sociais, entretanto a concepção de criança ainda é única, um adulto em miniatura que deve ser preparado para a vida e o trabalho, não se pensa no presente, prepara-se a criança para assumir funções adultas no futuro. Entretanto tal preparação vincula-se à posição que a criança desempenhará, se fosse filho de burgueses havia um ensino mais longo e específico, visando-se formar intelectuais, já para os filhos dos trabalhadores que eram a mão-de-obra e operários (classe economicamente desfavorecida, explorada e marginalizada) bastava uma educação básica.

Assim sendo, o jardim-de-infância recém inaugurado, que atende à elite paulistana, vai ser desde o início um sucesso, sendo que de acordo com a autora, a demanda ultrapassa a capacidade de atendimento (300 candidatos), sendo necessário sortear os selecionados.

Foi necessário desdobrar os turnos da escolinha. Segundo os dados de 1926, a matrícula geral do jardim-de infância, já em três turnos, era de 434 crianças, divididas em: 112 no primeiro período; 107 no segundo; 126 no terceiro e mais 109 no terceiro complementar, de crianças de 4 a 6 anos.(MARCÍLIO, 2005, p. 212)

Concomitantemente a esse cuidado e zelo com o jardim-de-infância para a elite, a cidade de São Paulo, contará também com muitas instituições privadas de cuidado e assistência à infância carente. Sendo assim, em 1901, recebem subvenção do Estado:

(...) o asilo de Nossa Senhora Auxiliadora, no Ipiranga, construído em 1888 pelas irmãs salesianas; o Asilo das Meninas Órfãs Bom Pastor, também no Ipiranga, dirigido pelas irmãs do Bom Pastor; o Orfanato Cristovão Colombo, ainda no Ipiranga, criado pelos padres carlistas para atender principalmente meninos pobres e órfãos de origem italiana; o Colégio Dona Carolina Tamandaré, na Liberdade, para órfãos, com ensino primário; a Casa Pia de São Vicente de Paula, fundada em 1894, na rua das Palmeiras e Avenida Angélica, para órfãs internas e alunas externas, gratuita, dirigida pelas irmãs de São Vicente de Paula e o Asilo dos Expostos. Todos de cunho paternalista e assistencialista. (MARCÍLIO, 2005, p. 201)

A história de atendimento à infância no Brasil, de acordo com Patrícia Corsino (2005), sempre esteve marcada por desigualdades econômicas e sociais, vivendo mais de três séculos de escravidão, as crianças estiveram sempre à margem e a sombra dos adultos.

Desde os atendimentos nas “Rodas dos Expostos” que foram instituições trazidas para o Brasil no século XVIII, a fim de atenuar a alta taxa de mortalidade infantil, tendo como objetivo salvar a vida de recém-nascidos abandonados, que eram depositados nestes compartimentos para serem criados por amas-de-leite; funcionaram até 1938, no Rio de Janeiro e 1948, em São Paulo (PRIORE, 1991), até a criação das primeiras creches, que surgiram

com um objetivo primordial: que os pais não abandonassem seus filhos nas “Rodas”. O atendimento sempre foi caracterizado por “(...) uma educação assistencial preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (KUHLMANN JR., 2001, p.202) .

Uma nova concepção de atendimento aos pré-escolares foi introduzida na cidade de São Paulo no período em estudo: a escola maternal ou creche. A partir de 1902, e sob a influência do modelo francês, surgem em São Paulo as primeiras escolas maternas destinadas a amparar órfãos e filhos de operários. Foram criadas pela espírita Anália Franco, que havia criado no ano anterior a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, que dentre outros fins visava organizar creches junto a asilos para órfãos. Chegou a ser estabelecido, até 1910, 18 escolas maternas e 17 creches – asilo em todo o Estado de São Paulo. Todas elas tiveram cunho assistencialista-filantópico.

Resumindo, a creche brasileira seguiu o padrão europeu, com caráter assistencial e voltado para as necessidades da mãe e não das crianças, dessa forma substituía as salas de asilo, as amas de leite, a roda dos expostos, onde se priorizava o cuidar, a higiene e a saúde. Assim sendo:

Em 1924, o Decreto 3.708 estabeleceu que a escola maternal era destinada aos filhos de operários. Ficaram, pois, assim discriminados os estabelecimentos: os jardins-de-infância para filhos de ricos; as escolas maternas para filhos de pobres. Segundo Kishimoto (1988), “essa forma de discriminação de organização da pré-escola assemelhava-se à de países europeus, como a França, onde a educação infantil comportava escolas maternas, anexas a escolas primárias, para filhos de operários, e jardins-de-infância, anexas aos liceus particulares, destinados à classe de melhor poder aquisitivo. (MARCÍLIO, 2005, p. 202)

Nos anos 20, de acordo com Maria Luiza Marcílio (2005), estimulados pelas facilidades nas legislações, alguns industriais, religiosos e damas da sociedade dão início a oferta de escolas maternas, junto às fábricas para os filhos dos operários. Dessa forma, ficariam assim distribuídas as responsabilidades: o governo estadual entraria com as despesas para os professores, funcionários, material pedagógico, e os custos da construção e adequação dos prédios e alimentação ficariam por conta dos mantenedores.

Com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, sugere-se um programa para a pré-escola e também:

(...) desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares. (...) O programa educacional extraído do Manifesto recomendava, como uma das alternativas das instituições complementares à educação da criança em idade pré-escolar, as praças e jogos para a prática da educação física, como forma de defesa da saúde dos escolares e como complemento das creches, escolas maternas e jardins-de-infância. (Kishimoto apud MARCÍLIO, 2005, p. 245).

Em 1930, o jardim-de-infância Caetano Campos ou da Praça da República, conta com 585 alunos de 3 a 6 anos, distribuídos em oito salas. Alguns anos depois é criado o segundo jardim-de-infância na capital, anexo ao Grupo Escolar da Cruz Alta.

Além desses dois jardins, o Estado auxiliava, nessa época (instituições oficiais), classes infantis junto a estabelecimentos particulares da capital; (...) O Estado auxiliava ainda três escolas maternas na capital (...) todas exclusivamente para filhos de operários. O núcleo Infantil, inaugurado em 1935, era um instituto modelar que funcionava como creche e escola maternal ao mesmo tempo, recebendo crianças da primeira e da segunda infância, dando-lhes assistência médica, de higiene e alimentar e educação pré-escolar. O Estado fornecia o médico, as professoras e as educadoras sanitárias; as demais despesas eram custeadas pela condessa Crespi. (MARCÍLIO, 2005,p.245)

Segundo a autora, durante toda a década de 1930, a maioria dos estudantes na idade pré-escolar das instituições não-oficiais era pobre, sendo que as mães eram operárias ou trabalhavam em casas de família. A mentalidade para estes atendimentos na época era de um “mal necessário” para a criança, por pensar que o ideal é a educação em casa, “lôcus apropriado para a criação dos pequeninos” (MARCÍLIO, 2005, p.246). Assim sendo, o governo ia se eximindo dessa tarefa, por defender a mentalidade que criar e educar crianças em seus primeiros anos de vida é função da família.

Em 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), mas o seu papel era principalmente normativo e nos manuais de orientações criados,

as creches são divulgadas como um “mal necessário” para as crianças, ou seja, como uma forma de se precaver contra a mortalidade infantil, que era grande na época e também a fim de combater os danos ocasionados com as “criadeiras”, que eram mulheres que cuidavam das crianças de outras famílias em suas casas, com poucos recursos e desprovidas das condições necessárias para a tarefa.

O que se nota, é que o objetivo maior das instituições infantis neste momento era com relação à assistência, entretanto não havia dicotomia entre o cuidado, a “educação” (ainda enquanto formação de caráter, bons costumes, disciplinamento), a saúde e posteriormente a recreação (proposta que se deu na década de 1960, visando um modelo de educação infantil com baixo custo):

A recreação, marca da trajetória dos parques infantis no município paulistano, foi utilizada para nomear a proposta dos Centros de Recreação, difundida a partir do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança, em 1967. (KUHLMANN JR, 2000a, p.14)

De acordo com Maria Luiza Marcílio (2005), durante todo o Estado Novo a pré-escola vai mantendo esse caráter de assistência e destinada preferencialmente aos filhos dos operários, às domésticas e às crianças consideradas pobres. Todo esse caráter é confirmado no primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviada para o Congresso Nacional, em 1948, pelo então ministro da Educação Clemente Mariano:

Em seu art. 14 lia-se: “ As instituições pré-primárias têm por objetivo prestar assistência às crianças de menos de 7 anos, e proporcionar-lhes educação adequada”. O artigo que se segue completa: “As empresas que tenham a seu serviço mães de crianças em idade inferior a 7 anos, serão estimuladas a organizar e manter, por si ou em cooperação com os poderes públicos, instituições pré-primárias para crianças”. (Kuhlmann Jr. Apud MARCÍLIO,2005,p.247)

Uma tentativa que não vingou, ou seja, um anteprojeto que não teve força política de virar lei. A pré-escola vai se mantendo como um serviço assistencial e social, sem muita preocupação e interesse em efetivar uma política de valorização e financiamento, por parte do governo.

A partir dos anos 1950, surge outra modalidade de atendimento de educação infantil no Brasil, se refere às classes de pré-primário anexadas às instituições de ensino primário, isso com a intenção que as pré-escolas se articulem às escolas de 1º grau e dessa forma supram, por antecipação, os problemas relativos ao fracasso escolar, trata-se da abordagem de privação e carência cultural. (VIEIRA,1999).

Segundo Maria Luiza Marcílio (2005), a partir da década de 1950, é que começam a serem geridas algumas tentativas de mudanças nas concepções e objetivos das pré-escolas, as influências para essas mudanças vieram de fora, encabeçadas pela UNICEF, que lança um novo modelo de educação infantil:

(...) Dentre as várias orientações da época destacam-se três: a ênfase na participação da comunidade para a implantação da política social, destinada à infância pobre; a estratégia de atuar junto aos governos nacionais e a entrada do Unicef na esfera da educação. (Rosemberg apud MARCÍLIO, 2005, p.247-248)

De acordo com Fúlvia Rosemberg, até na década de 1970, o modelo de educação pré-escolar ou pré-primária (como também passa a ser nomeada), é pautado nas diretrizes recomendadas pela XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública da Unesco,em 1961. “Este documento enfatizava o caráter essencialmente educativo da pré-escola, que deveria perseguir um modelo estruturado, adequando-se antes de tudo, à idade da criança”. Rosemberg (apud MARCÍLIO, 2005, p.248)

Até o final da década de 1960, houve pouco avanço tanto na expansão das instituições com o número de vagas insuficientes à demanda, como nas propostas de atendimento:

[...] de lá até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. (KUHLMANN JR, 2000a, p. 8)

Uma experiência interessante e diferenciada na época, foi a criação dos primeiros Parques Infantis na Cidade de São Paulo, como relata Ana Lúcia Goulart Faria (1999). De 1935 a 1938, o grande poeta brasileiro, Mario de

Andrade idealizou e dirigiu o Departamento de Cultura (DC) da Prefeitura do Município de São Paulo, na gestão do prefeito Fábio Prado e foi o responsável pela criação dos primeiros Parques Infantis, hoje considerados como origem da Rede de educação infantil paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação para crianças de famílias operárias.

A idéia de se promover a educação da criança pequena fora da casa e da escola, já estava presente antes da iniciativa dos Parques Infantis, contida no Manifesto dos Pioneiros de 1932, o qual visava compreender a criança de uma maneira global, sem separar educação, cultura e saúde. “Uma característica distinta da instituição era sua proposta de receber no mesmo espaço crianças de 3 anos ou 4 a 6 anos, e de 7 a 12, fora do horário escolar”. (Kuhlmann Jr. Apud MARCÍLIO, 2005,p.249)

Com esse mesmo objetivo nasceram os Parques Infantis que ofereciam:

(...) para crianças de famílias operárias a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam **macunaimicamente** integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p. 61 e 62).

A diferença fundamental entre estas instituições e as descritas anteriormente, está na concepção de criança a ser atendida, não é porque são filhos de operários que devem ter uma educação inferior dos filhos das classes mais abastadas ou que se devem compensar suas carências culturais escolarizando precocemente, pelo contrário o objetivo era tirar essas crianças das ruas, evitar que sofressem abusos com trabalho infantil, possibilitar que conhecessem várias manifestações da cultura brasileira, tivessem a oportunidade de expressarem-se artisticamente, jogarem, brincarem e continuarem a ser crianças.

Com essa experiência nota-se que Mário de Andrade estabelece uma concepção de criança diferente do que se pensava na época, compreende a especificidade do que é ser criança, não a atrelando à vida adulta e nem falando de preparação:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair : “ estou sofrendo “. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se firmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite para ela ser mais total! E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente.
Mario de Andrade (apud FARIA, 1999, p. 77).

Dessa forma, esta se torna uma experiência diferenciada das demais experiências com instituições de educação da infância no Brasil, tanto no que se refere aos objetivos e concepções, quanto com relação ao atendimento, à estrutura e a clientela atendida.

Experiência que acaba sendo modelo, de certa forma, e estendendo-se para outros lugares, mantendo-se alguns de seus objetivos:

O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só : a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil (KUHLMANN JR, 2000a, p.9)

Entretanto, sua expansão ocorreu de forma muito lenta e gradual, sem grandes investimentos por parte do poder público.

Segundo a autora Maria Luiza Marcílio (2005), durante os governos militares, o Estado formula uma política que visa à expansão das ofertas de vagas para a educação infantil, dando-lhe um novo perfil: atendimento em massa:

[...] Apoiado na concepção de educação compensatória, que preparava crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental, esse modelo sofreu, posteriormente, o impacto de novas idéias sobre a educação infantil veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de 70 e 80 (o movimento de mulheres e o movimento pelos direitos da criança e do adolescente), redundando em propostas avançadas para a Constituição de 1988, mas que não foram implementadas. (Rosemberg apud MARCÍLIO, 2005, p.248)

Na cidade de São Paulo, de acordo com Maria Luiza Marcílio (2005), as primeiras implantações de creches por parte da Prefeitura tiveram início em 1967, com a construção de 16 creches. De 1969 a 1979 foram construídas mais oito creches. Como a demanda era grande e os recursos escassos, o governo municipal estabelece convênios com entidades sociais, ainda dentro de uma política assistencial e filantrópica.

Na década de 1970, as políticas educacionais brasileiras voltadas para educação da infância defendem ainda uma educação compensatória com objetivo de “compensar carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”. (KRAMER, 2005, p.16).

A política da época para a infância resume-se nesta frase de Livia Vieira: “(...) as creches e pré-escolas se expandiram para atender populações pobres, sob a égide de políticas compensatórias, gerando um padrão de atendimento pobre para pobres”. (VIEIRA, 1999, p. 30)

Política esta, que se baseava em uma concepção de infância que enxergava a criança não como um ser concreto e separado do adulto, mas como um “vir a ser”, por isso detinha atitudes de disciplinamento, emudecimento das crianças em seus sentimentos, emoções e desejos frente às expectativas dos adultos, compreendendo assim a educação infantil, enquanto produto histórico, como exercício de controle social. (NUNES, 2009)

O que fica claro na história da política de educação infantil é o descompromisso com as crianças e a forma como o poder público vai encontrando de atender, minimamente e sem grande comprometimento, a população.

Um exemplo disso são os convênios estabelecidos entre o Estado e entidades sociais ao longo da década de 1970, época em que surge uma rede de creches de origem comunitária e filantrópica, com participação e influência da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o “Projeto Casulo”, que incentivava a criação de creches comunitárias com financiamento do poder público e gerenciamento das entidades, o que na maioria dos casos, geravam baixo padrão de qualidade no atendimento (VIEIRA, 1999). O Estado financiava as creches e se eximia da responsabilidade pelo atendimento.

Isso se deu por falta de legislação sobre a educação da criança pequena, uma vez que não se definia deveres para o Estado e nem se criava ou promovia-se manutenção e formação para os profissionais que atuavam nas instituições existentes.

Em 1971 é promulgada a Lei 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 ° e 2° graus e refere-se a pré-escola ou creche em apenas dois artigos:

Art 17, parágrafo 2° “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Art 61 enuncia que “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, a educação que preceda ao 1° grau”.

Isso comprova, mais uma vez, a omissão do Estado com as crianças menores de sete anos, pois além de transferir para as empresas a responsabilidade dessa educação ou cuidado, não obriga nem exige que seja cumprida. É uma legislação que como diz Kuhlmann Jr. (2000a), “foi como uma letra morta”.

Apesar dos equívocos das propostas compensatórias, não se pode negar seu papel na década de 1970, impulsionando o debate sobre funções e ações pedagógicas da pré-escola, legitimando-a e vinculando pré-escola e escola de 1° grau. (KRAMER, 2005, p.17)

Ao longo dos anos a instituição de educação infantil e mais especificamente a creche, foi sendo “construída” como fruto de movimentos sociais, de reivindicações e necessidades da população, adquirindo novas conotações, saindo da postura de aceitação do paternalismo estatal e tornando-se, pouco a pouco, um direito de luta do trabalhador.

Informações que Livia Vieira acrescenta:

A expansão das creches no Brasil é visível a partir dos anos 1970, quando entram em cena os movimentos sociais organizados por mulheres das periferias de grandes centros urbanos, rompendo-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças das classes populares. (VIEIRA, 1999, p. 29)

O processo de ruptura com esta perspectiva de atendimento assistencial e filantrópico começa a tomar corpo na década de 1970, com a organização de movimentos sociais que tinham como objetivo inicial a ampliação de creches.

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). (KUHLMANN JR, 2000a, p. 12).

Já Costa (1984), defende a idéia que as lutas populares por creches são preponderantemente marcadas pela mentalidade de conquista de direitos e pela necessidade de sobrevivência; não existe, na época, por parte da família uma opção consciente por uma nova maneira de se educar as crianças, mas lutar por um local seguro para abrigá-las enquanto os pais trabalham.

As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.
(KUHLMANN JR., 2000a,p 11)

Sendo assim, a década de 1970 foi marcada por importantes mudanças que ocorreram no cenário das relações sociais e políticas do país, as quais foram responsáveis por determinar significativas alterações nas políticas sociais, especialmente na assistência, saúde e educação:

O processo de redemocratização do país e a reorganização do movimento operário e social serão os principais determinantes destas transformações. A área da infância talvez tenha protagonizado um dos giros mais significativos da história recente da política social, com o estabelecimento de um amplo debate nacional que indicava a urgente necessidade de se modificar o então vigente Código de Menores. A precarização do atendimento a crianças dependentes da ação do Estado, a dinâmica de criminalização e penalização sobre os mais pobres, direcionariam a grande mobilização nacional em prol de mudanças nas leis e nas práticas sociais. (NUNES, 2009, p. 5)

A partir de movimentos sociais e reivindicatórios que se estruturaram dentro das Comunidades Eclesiais de Base e nos Centros Comunitários das Igrejas nas periferias das cidades (locais de reuniões, liturgia e catequese), e com apoio do Partido dos Trabalhadores, a população se organizou, pressionando e conquistando com a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, um grande avanço na educação infantil, pois de um nível de ensino omitido nas leis, agora tem seu reconhecimento, sendo não somente um direito da família, mas um direito da criança à educação, embora não seja obrigatória, é uma opção da família e principalmente um dever do Estado garanti-la, como fica claro no Capítulo III (Educação , Cultura e Desporto) , Seção I , artigo 208, inciso IV :

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

As transformações se estenderam também nos anos 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990), responsável por chamar a atenção para um novo e significativo avanço: a criança passaria a ser concebida como um

sujeito de direitos e a luta pela educação infantil como um direito de cidadania, que deve ser implementado pelo Estado através da ampliação de vagas nas pré-escolas públicas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), - Lei 9.394 – 20/12/1996, também deu sua contribuição, na seção II ao referir-se sobre a educação infantil e determinar que:

Art. 29- “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

E também institucionaliza a creche:

Art. 30- “A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade”.

Determina também que em regime de colaboração com a União e os Estados, os Municípios são responsabilizados a partir da Lei, conforme texto constitucional, a oferecer o ensino fundamental como primeira prioridade e a educação infantil como segunda prioridade. (Art 8º e 11º).

Ao determinar que a educação infantil deva integrar a educação básica, como o ensino fundamental e médio, proclama a necessidade que as creches componham as Secretarias de Educação e que se supere a dicotomia entre educar e assistir, presente entre as duas instituições de educação infantil: pré-escolas e creches. Buscava-se além de superar tal discriminação:

[...] atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar -, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas). (CERISARA, 2002, p.331)

Entretanto, como percebemos pelo “desenrolar” da história, somente documentos e leis não são suficientes para garantirem que esta “transição” das creches para as Secretarias de Educação fosse feita com qualidade,

[...] a passagem da educação infantil da área assistencial para a educacional ainda não produziu as esperadas melhorias em termos de qualidade de atendimento, de ampliação de vagas e democratização da gestão. Isso ocorre porque assistimos a uma "passagem" e não a uma política pública de integração que deveria estar fundada em princípios de transparência, publicização dos processos e resultados, delimitação de critérios de monitoramento e avaliação. Em geral, essa "passagem" está sendo marcada pela coexistência antagônica de dois sistemas: um constituído pelas pré-escolas que já eram das redes públicas de educação e outro formado pelas instituições que migraram da área assistencial e que entram nos sistemas municipais como entidades conveniadas.

(NUNES, 2009, p.6)

Atendendo a determinações da Constituição de 1988, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou a partir de 1994, documentos e diretrizes curriculares nacionais de educação infantil com objetivo de estabelecer uma política nacional de educação infantil, conceituando-a. A importância de tais documentos é que buscavam não fazer distinção entre creches e pré-escolas, pelo contrário, visavam equivaler ambas as instituições, distinguindo-as apenas pela faixa etária que atenderiam, isto foi de grande importância para as creches porque reforçou seu caráter educativo e trouxe muitas contribuições teóricas e práticas, entre elas a busca por romper com a dicotomia entre educação e assistência e promover a integração entre cuidar e educar, procurando não dividir o corpo da mente.

Entretanto, em 1998 o Ministério de Educação (MEC) paralelamente às discussões que já ocorriam a respeito da educação da infância desde 1994, publica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN/ Infantil, o qual vem acompanhado de pareceres e críticas, das pessoas ligadas à área, vinculadas às secretarias de educação ou universidades que participavam das discussões anteriores à publicação do documento. Sendo que a principal crítica é que tal documento rompeu com as discussões que já ocorriam anteriormente, “atropelando-as” e também não soube “equacionar as tensões entre universalismos e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”. (KRAMER, 2006, p.4).

Isso se dá porque com objetivo de uniformizar a educação infantil, não leva em conta as diferenças entre as regiões, seus profissionais, a concepção de infância, as diversas camadas sociais e acaba por desmerecer propostas construídas nos cotidianos de cada local, com perigo de tornar-se um “manual”. Entretanto, a existência e a leitura do Referencial, mesmo com todas as críticas e limitações, é muito importante como subsídio para discussões a nível nacional dos assuntos pertinentes à educação infantil:

[...] Dada a riqueza dos debates que ocorreram a partir da iniciativa do MEC em montar um RCN/Infantil e divulgá-lo junto a profissionais da área e a própria produção de conhecimentos gerada pela participação competente e comprometida de especialistas, surge o desafio de incorporar tais produções dentro de cada uma das diferentes realidades do país.
(PALHARES e MARTINEZ, 2000, p16)

O que ficou de importante com as leis promulgadas, os documentos citados e as discussões que foram geradas a partir destas mudanças, é que as creches e pré-escolas devem se integrar à educação básica, são direito das crianças e devem ter um caráter sócio-educativo.

A intenção foi “retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres” (KUHLMANN JR., 2000a, p. 55) e instaurar uma nova concepção de educação da infância, de educação coletiva, de criança e do profissional que deve atuar diretamente com as crianças pequenas. Mas sabe-se, como a história tem demonstrado que a garantia dos direitos não se dá só com as leis:

[...] o fato de termos uma legislação avançada em relação aos direitos humanos e da criança não significa que eles estejam assegurados, pois a proteção dos direitos sociais é dispendiosa, exigindo a presença do Estado e a adoção de políticas públicas adequadas para o seu cumprimento.
(CORSINO, 2005, p. 206)

A conclusão que se chega, é que houve avanços com as leis no sentido de normatizar e integrar a educação infantil à educação básica e torná-la um dever do Estado, entendendo que “integrar não é homogeneizar, é respeitar as diferenças saudáveis e necessárias e diminuir as que têm segregado a infância desde os primeiros meses de vida” (KRAMER, 2005, p. 21), isto é algo que não

se discute, mas somente uma legislação não garante tal integração, nem tão pouco a qualidade e especificidade da educação infantil.

No campo político onde está sendo constituída esta integração, muitas vezes as leis, no sentido normativo, não caminham junto com as ações. O Estado assume a educação infantil, mas por força do neoliberalismo, obriga a sociedade civil a assumir responsabilidades que são suas, gerando ambigüidades e contradições em todo o processo de incorporação. Como, por exemplo, a incorporação dos profissionais “leigos” para a educação, sem favorecer e garantir a sua formação, fazendo dessa uma responsabilidade individual, eximindo-se de seu compromisso e revelando novos problemas.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, freqüentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. (KUHLMANN JR, 2000a, p.7)

Por isso, para que este direito seja um fato, é necessário criar-se políticas para a educação infantil nos Municípios em consonância com o contexto das políticas atuais, que não se voltem somente para as demandas deste nível de ensino, mas que os sistemas educacionais e Secretarias de Educação regulamentem, coordenem e avaliem todas as instituições de educação da infância (públicas e privadas) a fim de assegurar que estejam de acordo com as regras e com as leis, promovendo espaços que garantam os direitos das crianças, a valorização de sua cultura, suas necessidades e sua identidade. (CORSINO, 2005).

É preciso que o poder público invista e garanta a formação inicial e permanente dos profissionais que atuam na educação infantil, a fim de que esses possam compreender a especificidade da infância, partindo de uma concepção de criança concreta, cidadã e singular e não de alguém que está se preparando para a vida adulta, bem como uma concepção de infância que não é única , pois “(...) há variadas infâncias, uma vez reconhecidas as diferenças sociais, culturais, raciais econômicas e étnicas em que as crianças se inserem, neste país” (ARENHART, 2004, p.44).

E dessa forma, possam garantir os direitos das crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, bem como superar enfoques que dicotomizam “cuidado” e “educação” (enquanto perfil escolar – favorecendo a escolarização), uma vez que esta diferenciação mostra-se antagônica à concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser “educada” e “cuidada” e depende dos adultos para isso. (CERISARA, 2002).

Para concluir, é preciso pensar a creche enquanto uma instituição de atendimento às crianças pequenas e como um espaço privilegiado de interações sociais e para isso requer que sejam revistas não só as posturas e práticas educativas, mas principalmente repensar as concepções de criança, educação infantil e das funções sociais da creche.

2.2. Era uma vez...Conte outra vez: um pequeno histórico sobre a educação infantil na cidade de Campinas

Este é o nosso desafio: é preciso mudar. A concretização da mudança só verterá frutos se houver necessidade, desejo e uma certa desobediência aos saberes rigidamente constituídos. A construção do ser humano, ser inteiro e diverso, depende da reconstrução da felicidade do ato de educar.

(Coordenadoria de Educação Infantil de Campinas – Currículo em construção, (1998))

Procurando rememorar a educação infantil na cidade de Campinas, com base em registros da própria Secretaria de Educação, em um documento denominado “Currículo em Construção”, elaborado na década de 1990 a partir de um processo coletivo, com a participação de educadores, orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e colaboradores de algumas Universidades, percebe-se que sua história segue a tendência da própria história da educação infantil a nível nacional, ou seja, têm seus momentos de avanços e retrocessos.

Dessa forma tem início na cidade, a partir da inauguração da primeira instituição de educação infantil, que aconteceu em 1940, e denominava-se Parque Infantil “Dona Violeta Dória Lins”.

Dois anos depois foi inaugurado o segundo Parque Infantil denominado “Celisa Cardoso do Amaral”, ambas eram instituições que tinham como objetivo atender:

[...] crianças de 04 a 12 anos, sendo que as crianças maiores de 07 anos tomavam as refeições e faziam as lições do ensino fundamental, frequentado em outro período. O caráter era social-assistencial, com objetivo de oferecer condições saudáveis de desenvolvimento às crianças que ali recebiam tratamento médico, dentário, vacinação, alimentação e recreação.
(Currículo em Construção do Município de Campinas, 1998, mimeo, p. 17)

Em 1951, com o Decreto nº 360 de 29 de dezembro, regulamentaram-se os Parques Infantis, os quais passariam a atender crianças de 04 a 12 anos e seriam criados os Recantos Infantis para atender crianças de 04 a 10 anos, ambos eram coordenados pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. Os profissionais que atuavam nestas instituições eram professores, entretanto elas se mantiveram como:

[...] instituições de cunho assistencial, educacional e recreativo, tinham por finalidade afastar as crianças da criminalidade, integrando-as num ambiente apropriado, com atividades saudáveis e educativas, tendo como base conhecimentos da criança e seu desenvolvimento neuro-psico-motor. (Currículo em Construção do Município de Campinas, 1998, mimeo, p.17)

Nestas duas instituições havia ênfase nas disciplinas de educação recreativa, educação física, educação agrícola e educação infantil, e de acordo com o documento em questão, os planejamentos e as trocas entre os profissionais aconteciam aos sábados, através de reuniões pedagógicas.

Na década de 1950 foram inauguradas 9 (nove) Parques Infantis na cidade e na década de 1960 mais 4 (quatro) Parques e 6 (seis) Escolas Parques, que eram as duas instituições (escola fundamental e parque infantil) dividindo o mesmo prédio.

De acordo com o documento “Currículo em Construção” (1998), a primeira creche a ser construída na cidade de Campinas foi por volta de 1967, na Vila Toffanello.

Na década de 1970, foram inaugurados mais 4 (quatro) Parques Infantis e 7 (sete) creches na cidade, em diferentes bairros por conta do aumento da demanda pela instituição.

Com a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus de 1971, pouca coisa mudou para a educação infantil, pois de acordo com a Lei, ao Poder Público cabe somente “velar”, “estimular”, mas não se determina e nem se garante que este nível de ensino seja oferecido, assunto já citado no item anterior.

Em 10 de novembro de 1981, com a Lei 5.157, os Parques Infantis da cidade recebem um novo nome, agora são denominados Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), nomes que tem até hoje, e estão ligadas ao Departamento de Ensino e Difusão Cultural e as creches passam a ser chamadas de Centros Infantis (CI) e pertencem à Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social.

Na década de 1980, a expansão das instituições infantis na cidade é impressionante, são inaugurados 31 (trinta e uma) EMEIs ; 30 (trinta) creches (Centros Infantis) e 1 (um) Berçário Municipal para atender os filhos dos funcionários da Prefeitura Municipal de Campinas (Currículo em Construção, 1998).

Em 1982, em parceria com o MEC, foram criados também os Núcleos como espaços que possibilitassem a recreação infantil e atendessem crianças de 4 a 6 anos, em quatro bairros da cidade, geralmente funcionavam em espaços cedidos pela comunidade. Esse trabalho social de educação não-formal com as crianças e as famílias era realizado por monitores, não sendo exigida qualquer formação para a atuação.

Eram realizadas reuniões mensais com os monitores para orientações pedagógicas onde procurava-se mostrar, além da importância de um trabalho social realizado com as crianças e as famílias, também a necessidade de uma metodologia voltada ao interesse da criança, despertando a sua criatividade e criticidade, e ainda buscava-se a criação, no seio da família,

de condições que favorecessem sua participação no desenvolvimento global da criança.
(Currículo em Construção, 1998, mimeo, p.19)

De acordo com o histórico resgatado pelo documento “Currículo em Construção” (1998), a partir de 1983 houve uma grande expansão desses núcleos, chegando a somar duzentos (200) em toda a cidade. Acredita-se que isso se deu pela insuficiência de vagas na pré-escola e também a preocupação em antecipar conteúdos do ensino fundamental, a fim de combater o nível de repetência e evasão escolar. Com a finalidade de melhoria na qualidade de ensino, exigiu-se além de um treinamento sobre a metodologia Mobral, que os profissionais que lá atuavam concluíssem o curso de Magistério.

A partir daí, os profissionais dos núcleos não eram mais monitores e nem leigos, e sim professores formados, responsáveis pelo planejamento de suas ações educativas, sempre partindo da realidade de seus alunos, tinham para isso autonomia de trabalhar com o método que quisessem, mas deviam incluir “noções de higiene, saúde, conceitos, lateralidade e coordenação motora, evitando-se trabalhos mimeografados e exercícios de prontidão”
(Currículo em Construção, 1998, mimeo, p.19).

Em 1985, houve a extinção do Mobral e criou-se a Fundação Educar com objetivo de dar apoio às pré-escolas. Entretanto na cidade de Campinas, em 16 de setembro de 1987, foi criada a Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), através da Lei nº 5.830, com a finalidade de assumir o Programa de Pré-Escolas Comunitárias (núcleos), que pertenciam ao extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Mas foi a partir de 1989, que pela administração do prefeito Jacó Bittar, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e tendo como Secretário da Educação o Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, professor da Unicamp envolvido em pesquisas no decorrer de sua trajetória, com assuntos sobre políticas públicas e educacionais, com ênfase em planejamento e administração, desenvolvem um projeto político de governo com objetivo de possibilitar e sustentar mudanças significativas e necessárias para educação e para a população (uma vez que havia participação do Partido dos Trabalhadores nos movimentos sociais que exigiam creches) e que estivessem em conformidade com a Constituição Federal de 1988. Dessa forma, foi que a

Educação Infantil passou por um avanço histórico em Campinas, quando pelo Decreto Municipal nº 9.904 de 24/08/89, as creches (Centros Infantis) que até então pertenciam à Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social passam a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação, mudando também seu nome para Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), como são denominados até hoje.

A intenção seria observar e cumprir o que determina a Constituição Federal de 1988 no que se refere ao dever do Estado em oferecer e garantir o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos e enfim, atribuir importância social à educação infantil, pois até o momento isto lhe é negado, tanto na Legislação como nas ações, pois:

[...] se está claro que a pré-escola pública tem um importante papel social a cumprir, é preciso que ela deixe o espaço marginal que tem ocupado na área da saúde e da assistência social - mas, principalmente no campo educacional – e que seja reconhecida como aspiração legítima das famílias e das crianças”. (KRAMER, 1989, p 27).

A partir de alguns movimentos sociais a população conquista com a Constituição Federal que os olhares se voltem para as crianças e para a educação infantil não enquanto caridade, filantropia, favor do Poder Público em promover a assistência, mas (...) “colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela.” (CERISARA, 2002, p 331). E mas do que isso reconhece o acesso à educação infantil como um direito da criança pequena, sendo dever do Estado garanti-la.

A Lei Orgânica do Município de Campinas também é promulgada em 30/03/90, a fim de complementar e cumprir o que foi determinado pela Constituição em seu Capítulo II (Educação, Cultura, Esportes, Lazer e Turismo), Seção I, artigo 228º:

“O atendimento em creche deverá ter uma função educacional de guarda, assistência, alimentação, saúde, higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar”.

Percebe-se que mesmo tornando a creche uma instituição de educação não se exclui sua função de guarda, assistência, alimentação, saúde, higiene, ou seja, de cuidado, pois a educação é este processo amplo que engloba a construção de cultura, de conhecimentos, valores, regras, mas também de cuidado, uma vez que este é o responsável pela promoção de bem-estar e de interações na creche. É importante ter claro que “educar” não exclui “assistir” e “cuidar” e essas últimas não são sinônimos de “assistencialismo”.

(NASCIMENTO, 2000)

[...] ser cuidada é uma necessidade primordial da criança; é através do cuidado que o ser se torna humano. A inserção da criança pequena em qualquer instituição torna essa instituição co-responsável por sua socialização, educação e cuidados. Assim, ainda que o equipamento seja educacional, como é o caso das creches e pré-escolas, o instrumental da pedagogia não é suficiente para que se cumpram todas as suas funções. (Veríssimo e Fonseca apud NASCIMENTO, 2000, p.15)

Com relação a essa equipe interdisciplinar mencionada na Lei Orgânica do Município de Campinas de 1990, seria composta por: diretores, professores, coordenadores pedagógicos e todos os profissionais da unidade estariam lotados não mais à Secretaria de Promoção e Assistência Social e sim à Secretaria de Educação.

Os auxiliares de creche passaram a se chamar “*monitor infante juvenil I*” e o acesso para o cargo se dará por concurso público.

Neste mesmo ano é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal nº 8.069 de 13/07/90 – que estabelece em seu Título I – Das Disposições Preliminares, artigo 4 :

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

E em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, artigo 54 :

“É dever do Estado assegurar à Criança e ao Adolescente (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Importante Lei, responsável por chamar a atenção para um novo e significativo avanço: a criança passaria a ser concebida como um sujeito de direitos e a luta pela educação infantil como um direito de cidadania, que deve ser implementado pelo Estado através da ampliação de vagas nas pré-escolas públicas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), - 9394/96 , também deu sua contribuição ao determinar que: a educação é dever da família e do Estado; a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e ao institucionalizar a creche.

Na década de 1990, mantêm-se grande a expansão das unidades de educação infantil na cidade, de acordo com o documento “Currículo em Construção” (1998), foram inauguradas vinte e seis (26) EMEIs e quatorze (14) CEMEIs nesta década e abre-se concurso público para provimento de vários cargos na educação infantil, inclusive para professores nas creches municipais.

Nesta década, houve também um movimento grande com relação à construção da especificidade da educação infantil na Secretaria de Educação, promovendo-se cursos, oficinas, congressos, seminários, assessoramento para os especialistas da Rede Municipal com o intuito de favorecer reflexões ao educador, integrar os diferentes segmentos e Unidades e buscar uma linha norteadora de idéias, objetivos comuns, posturas.

Acredito que isto se deu também com a intenção de “absorver” os profissionais que vieram da Secretaria de Promoção Social, juntamente com as creches, para a Secretaria de Educação, e que eram em sua maioria, leigos, sem qualquer formação.

Entretanto, como afirma Sônia Kramer, “integrar não é homogeneizar, é respeitar as diferenças (...)”. (KRAMER, 2005, p. 21), dessa forma, incorporar sem equiparar, sem dar formação, sem que o Poder Público assuma suas responsabilidades, não conduz a uma real integração, porque no campo

político onde está sendo constituída esta integração, muitas vezes as leis, no sentido normativo, não caminham junto com as ações: “A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”. (KUHLMANN JR, 2000, p.7).

É o que tem acontecido com a Rede Municipal de Campinas, pois teoricamente integra todos os profissionais da educação como educadores, mas legalmente, esses monitores que migraram da Secretaria de Promoção Social não fazem parte da carreira do Magistério, não são “legalmente” educadores, portanto de certa forma, não estão integrados à Secretaria de Educação.

Na década de 1990, buscou-se um processo coletivo e compartilhado com os profissionais da educação infantil, através de questionários enviados às Unidades, para a criação do documento “Currículo em Construção” que foi entregue oficialmente à Rede Municipal em abril de 1998, com o propósito de nortear as ações desenvolvidas com as crianças e construir de forma interativa uma proposta curricular. Inicialmente como um diagnóstico da realidade e do cotidiano das instituições, e posteriormente, criando-se uma proposta curricular propriamente dita, entendendo “como currículo um conjunto de orientações, de posturas educacionais e éticas que contemple valores como o respeito à criança e seu conhecimento, seu direito à brincadeira, sua família e meio sócio-cultural” (Currículo em Construção, 1998, mimeo, p. 8).

O documento ficou muito bom, mas não cumpriu sua proposta de ser realmente esse conjunto de orientações e um eixo norteador dos trabalhos. Isso porque ele não foi mais retomado com os profissionais como proposta da Secretaria de Educação, e seu uso acabou ficando como iniciativa de algumas Unidades ou profissionais de forma mais isolada.

Na década de 2000, os avanços na educação infantil em Campinas continuam com relação à expansão das Unidades que hoje somam um total de 157 instituições públicas de atendimento à infância em toda a cidade, sendo sessenta e oito (68) CEMEIs, oitenta (80) EMEIs e nove (9) Naves-mães (projeto defendido como bandeira do atual prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos para atender a criança e a mãe de maior vulnerabilidade social na cidade).

De acordo com a Prefeitura, a proposta é fruto de parceria entre a Secretaria de Educação, a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e a Unicamp, e pretende-se com ela, promover além das atividades normais de uma creche, ações na área da Educação, Saúde, Cidadania, Cultura, Assistência e Conscientização Ambiental.

São propostas que buscam, pelo menos a nível teórico, em seu “projeto”, colocar como foco, não só a criança como clientela, mas as mães que não puderam concluir seus estudos, atuando, dessa forma no atendimento das famílias e no envolvimento da comunidade local.

Por desconhecer tal “projeto” na prática, não posso julgá-lo, mas vê-lo com certa desconfiança temendo um retrocesso na história da educação infantil, principalmente pelo fato do Poder Público (Prefeitura) financiar a construção das instituições, gerenciá-las a partir de convênio estabelecido com as entidades, mas de certa forma, “terceirizar” o serviço, uma vez que os profissionais para atuarem nessas instituições não são concursados e nem funcionários da Prefeitura, são contratados pelas entidades. O receio é que a história se repita como nos convênios que eram estabelecidos entre o Estado e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1970, em que o Poder Público se eximia do compromisso pelo atendimento, uma vez que com o convênio isto não é responsabilidade sua, e isso venha a gerar, como aconteceu na década de 1970, baixo padrão de qualidade no atendimento. (VIEIRA, 1999).

O que se sabe é que na gestão (2000 a 2004) administração municipal dos prefeitos Antônio da Costa Santos (Toninho – assassinado em 2001) e Izalene Tiene, eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), houve preocupação da Secretaria de Educação com a formação das educadoras (monitoras) que atuavam nas creches municipais e pensando nisso, criou-se um assessoramento com profissionais da Rede Municipal com objetivo de abrir um espaço para estudos, reflexões e discussões das práticas educativas (curso de aperfeiçoamento citado no primeiro capítulo desta dissertação). Também houve um amplo estudo, discussão e início de implementação de um Plano de Cargos para todas as categorias de servidores municipais. Até o final desta gestão, as monitoras ainda estavam “lotadas” na Secretaria de Educação e defendidas pela então Secretária de Educação Prof^a Dr^a Corinta Maria Grisolia Geraldi como educadoras.

Na gestão atual (2º Mandato do então prefeito Hélio, pelo partido PDT), precisamente no ano de 2007, o Plano de Cargos para os servidores municipais foi retomado, havendo mudanças significativas e negativas para algumas categorias, entre elas as monitoras de educação infantil, que se desligaram da Secretaria de Educação e passaram para o Quadro Geral de Trabalhadores (Quadro Operacional). Por isso, a pressão tem sido grande por parte dessas profissionais (monitoras), que reivindicam o retorno da categoria para a Educação e a possibilidade de formação e reconhecimento profissional.

No segundo semestre de 2010, esta sendo feito um convênio com a PUCC (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), com verba federal (MEC), para promover a formação na graduação das profissionais.

Com relação aos projetos da Rede Municipal de Educação Infantil, em 2009, dá-se continuidade ao processo de construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, retoma-se e busca-se avançar o movimento do “Currículo em Construção” iniciado em 1998.

Um novo documento é enviado para as Unidades Educacionais contendo teorias, concepções, ações e práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas, a fim de que seja analisado, estudado e refletido pelos educadores. A finalidade, ou pelo menos o que é dito como finalidade, é que tal documento sistematize, de forma coletiva, o currículo vivido e o trabalho cotidiano da Rede Municipal.

Como se trata de um processo contínuo e de um documento cuja elaboração está se dando em “movimento”, em “construção”, no momento vivencia-se o processo de leitura, reflexão e devolução à Secretaria de Educação das idéias e questionamentos que o documento suscita aos seus profissionais.

É discurso e pretensão da Secretaria de Educação que esta proposta curricular não seja apenas um referencial teórico, mas que possa espelhar as práticas e o cotidiano das EMEIs e CEMEIs de Campinas e expresse a tentativa de se construir uma Pedagogia para a Infância.

2. 3. Fiando com a História: um esboço sobre a origem das primeiras creches e sua função social

Conhecer a história do aparecimento da creche entre nós poderá auxiliar os educadores que hoje nela trabalham a tomarem consciência das funções que ela foi desempenhando e as perspectivas que se abrem para sua ação hoje.

(Zilma de Oliveira, Ana Maria Mello, Telma Vitória e Maria Clotilde R. Ferreira)

Procurando fazer um breve histórico sobre essas instituições no Brasil, e buscando focá-las na cidade de Campinas, venho descobrindo que a origem e expansão das creches não se deu pelo Poder Público de início, mas como fruto de movimentos sociais, principalmente de operários que exigiam este direito ao protestarem contra as precárias condições de vida e de trabalho.

De acordo com Zilma de Oliveira et. al. (1992), com a implantação da industrialização no país, que se deu a partir da segunda metade do século passado, incorporou-se ao trabalho nas fábricas grande número de mulheres, que muitas vezes eram mães e tinham que solucionar os problemas referentes ao cuidado de seus filhos, surge assim as “cuidadoras”, que eram vizinhas pagas para “olharem” os filhos de outras mulheres.

Segundo a autora, foi somente a partir do início deste século, com a chegada dos imigrantes europeus, que seriam absorvidos como mão-de-obra nas fábricas, é que houve organização de movimentos operários, com protestos e reivindicações, que dentre outras coisas, pediam creches para seus filhos.

Os empresários procurando enfraquecer esses movimentos começaram a conceder algumas creches e escolas maternas para os filhos de seus empregados:

Os donos das indústrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo

criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso : mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (NASCIMENTO, 1992, p. 18)

Entretanto, além de serem poucas as creches criadas na época, ainda eram vistas como um paliativo para um problema social maior, pois apenas remediavam a situação, sendo encaradas como “um mal necessário”.

Segundo Zilma de Oliveira (1992), as grandes cidades não dispunham de infra-estrutura urbana suficiente, em termos de saneamento básico, moradias etc., sofriam o perigo de constantes epidemias. A creche passou a ser defendida, dessa forma por médicos e sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, por isso a preocupação com a saúde e cuidado das crianças e a reprodução “hospitalar” presente na instituição.

Nesta época as representações sobre as crianças estão marcadas pela ausência e pela negação, como pode ser observado nas afirmações e análises do Dr. Clark, importante médico sanitarista da década de 1940, que enxerga nesta instituição a necessária função sanitária, higienista e preventiva da saúde infantil :

Todos nós, escularpíios e educadores, conhecemos esses filhos do proletariado, desnutridos e anêmicos, por falta de alimento e de repouso suficiente; são crianças tristonhas, indiferentes e até preguiçosas, visto que o cérebro, por um mecanismo natural de defesa, procura poupar a energia desses organismos debilitados e empobrecidos. Tais crianças são obrigadas não raro, a ajudar as mães nos trabalhos noturnos e o sono deficiente agrava, sobre modo, seu estado de miséria orgânica. Em suma, a falta de alimento, a deficiência das horas de sono, a carência de espaço, doenças várias e as infecções corriqueiras e repetidas da garganta e brônquios acabam por deformar o organismo infantil, que se apresenta mal desenvolvido e, não raro, mascara uma debilidade mental. A pouca inteligência e o escasso desenvolvimento físico em tais casos, melhoram rapidamente sob o efeito de medidas médico-higiênicas comuns. (Clark apud ROCHA, 2005, p.75]

As instituições de educação infantil são vistas pelo Dr. Clark como:

[...] instituições de inegável valor, tanto pela sua atuação em relação às crianças como pelo fato de que, por meio delas, se tornava possível atingir as suas famílias, ensinando-lhes novos padrões de comportamento. (Clark apud ROCHA, 2005, p. 80)

De acordo com as concepções do Dr. Clark, essas instituições deveriam funcionar como um programa para regeneração das crianças e dessa forma constituiria em espaço para alimentação adequada, brincadeiras, repouso e nada de noções teóricas. A idéia é que deixe de ser “[...] um depósito de material estragado para se transformar, verdadeiramente em uma escola de saúde e de felicidade humana.” Clark (apud ROCHA, 2005, p.81)

Posteriormente, houve outras iniciativas privadas como a de grupos de mulheres de classes sociais mais abastadas que, organizadas em associações religiosas ou filantrópicas, criaram várias creches. Responsabilizavam-se por instruir as mulheres das camadas populares a serem boas donas-de-casa e a cuidarem adequadamente de seus filhos. Eram convictas de que o cuidado materno era o melhor para a criança e que o cuidado em grupo (creche) era certamente um substitutivo inadequado.

Como afirma Zilma de Oliveira, nesta mesma época também surgem as creches de entidades filantrópicas, que não são administradas pelo Poder Público, mas também surgem no bojo do trabalho dos movimentos da população e das Pastorais das Igrejas nas periferias, com caráter assistencialista, recebiam donativos das famílias mais ricas da região ou mesmo ajuda do governo, e dessa forma atendiam às populações em situação de risco pela pobreza, fome, abandono.

A origem dessas creches nesta época, portanto, era de caráter assistencial- custodial vinculavam-se ao preparo da mãe para cuidar de seus filhos e à proteção da criança na ausência da mãe trabalhadora.

[...] A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado. (OLIVEIRA, 1992, p.19)

Dessa forma foi-se estabelecendo entre a mãe e a creche uma relação de favor, de caridade.

Nas décadas de 1930 a 1960, houve um grande aumento da participação feminina no mercado de trabalho, e mais uma vez debate-se sobre

a necessidade das creches como promotora do bem-estar social, de novo a idéia é colocar a instituição como dádiva aos desafortunados, como descreve Zilma de Oliveira:

[...] Como não se discutia a grande desigualdade econômica existente na raiz dos problemas, a criação de creches atuava como uma “arte de varrer para debaixo do tapete”, ou seja, de disfarçar o problema. (OLIVEIRA, 1992, p. 20)

De acordo com a autora, foi a partir da década de 1950 que outras mulheres com diferentes categorias de trabalho começam a compor o mercado, agora não eram só operárias ou domésticas mais profissionais como: professoras, funcionárias públicas, etc, que necessitavam das creches para seus filhos.

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres. O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição. Anteriormente 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^a, p. 11,12)

Mesmo com todas essas mudanças sociais, no decorrer da década de 1970 e no período dos governos militares, as políticas públicas para a educação da primeira infância permaneciam com a idéia de creche enquanto equipamento de assistência à criança carente, mais que isso se pregava a idéia de favor prestado à criança e sua família.

Intensifica-se a ajuda governamental às entidades filantrópicas, onde o Poder Público só dava amparo legal e ajuda de custeio para que fossem ofertadas as creches, mas não as fiscalizava e nem as criava.

Nesta época surge também uma teoria que explicava a idéia de marginalidade das camadas mais pobres, chamava-se “privação cultural”

(Kramer, 1994), e com ela pretendia-se preparar as crianças das camadas populares para a alfabetização, com objetivo de diminuir o fracasso escolar que obteriam no ensino fundamental, em outras palavras, compensar carências:

[...] A partir dela considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma educação compensatória, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas.

(OLIVEIRA, 1992, p, 20)

Houve também outra tentativa do Governo de acalmar os ânimos da população insatisfeita pela falta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos. Foi em conjunto com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), elaborado um projeto denominado “Casulo”, que consistia na criação de creches comunitárias com baixo custo, e nesta parceria o governo entraria com o financiamento dessas instituições e a LBA com o seu gerenciamento. De acordo com Vieira, a tentativa foi, de mais uma vez, não resolver a situação social, mas apaziguá-la:

Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada “aspirar de forma crescente aos bens da civilização”, dizia o texto. Era necessário aplacar a ameaça de “atos anti- sociais, fato notório nas cidades que se industrializam”

(Vieira apud KUHLMANN JR, 2000a, p. 10)

Só foi a partir da segunda metade da década de 1970, que de acordo com Oliveira (1992, p. 21), “houve abertura política necessária para dar vazão às tensões latentes no país”. A reivindicação é então encabeçada por movimentos populares de luta por creche e também por movimentos feministas na época.

A defesa do caráter *educacional* das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem- Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil.

Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são visto como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza.

(KUHLMANN JR, 2000a, p. 12)

Esses movimentos resultam na expansão das instituições agora criadas, mantidas e geridas pelo Poder Público, como um direito da mãe trabalhadora e não mais como uma caridade do Governo, e caminham para o processo que culmina em 1988, com a Constituição Federal, que *reconhece a creche como uma instituição educativa*, determinando-a como: “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado”. A intenção é separar a creche de sua característica assistencial e custodial não em relação ao “cuidado”, mas em relação à submissão, caridade, favor. Daí a:

[...] proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natura e não fruto de uma construção social e histórica. (KUHLMANN JR, 2000^a, p. 12)

Conclui-se dessa forma, que a expansão das creches, por parte das políticas públicas, ocorreu mais para resolver uma questão social da mãe que tinha o direito a ela para trabalhar, portanto, por motivos alheios às necessidades e interesses das crianças de 0 a 6 anos, do que por preocupação ou pensando nos direitos dessas crianças.

Na cidade de Campinas a primeira creche municipal a ser construída foi por volta de 1967, na Vila Toffanello. Tal instituição estava vinculada à Secretaria de Promoção Social e não à Secretaria de Educação como estão atualmente.

Os funcionários contratados para atuarem na instituição eram então denominados “auxiliares de creches”, os quais tinham formação escolar mínima; a contratação para o serviço acontecia por meio de divulgação nos Centros de saúde e associações de bairro, sendo que havia um pequeno processo seletivo com um teste básico (com conteúdo de 1^a a 4^a série) e

entrevista com assistentes sociais, que eram as responsáveis pela administração das creches.

Na década de 1970, foram inauguradas mais 7 (sete) creches na cidade, em diferentes bairros por conta do aumento da demanda pela instituição.

Como estava, até 1989, vinculada a uma Secretaria assistencial, a creche foi criada com objetivo de suprir a necessidade da família, que precisava de uma instituição que acolhesse os seus filhos em período integral enquanto os pais trabalhassem.

A luta por conceber à instituição um caráter também educativo se deu posteriormente, com a Constituição de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e principalmente com os movimentos populares e feministas e dos profissionais dessas instituições que tinham como principal bandeira a luta por creche e a defesa por seu caráter educativo. (KUHLMANN JR, 2000 a).

Mas essa história não acaba aqui, ao longo dessas quatro décadas a história das creches confunde-se com a própria história da educação infantil e com as políticas públicas para educação do país, que tem seus avanços, retrocessos e expansões.

A intenção deste capítulo foi aprofundar a origem e as concepções originárias de creche dentro da realidade brasileira, as quais também sofreram mudanças no decorrer da história acompanhando o próprio contexto social. O objetivo é que se possa compreender além de sua trajetória, o papel político de tal instituição atualmente e principalmente, o papel do educador de creche que vem acompanhando a evolução da instituição e de suas concepções ao longo de sua história.

Concluo, dessa forma, com as mesmas palavras que apresentaram este capítulo:

[...] Conhecer a história do aparecimento da creche entre nós poderá auxiliar os educadores que hoje nela trabalham a tomarem consciência das funções que ela foi desempenhando e as perspectivas que se abrem para sua ação hoje. (OLIVEIRA, 1992, p.17)

2.4. A dupla trajetória que se constituiu historicamente: o cuidado e a educação nas instituições de educação infantil...

A história não é um simples quadro de acontecimentos, é mais, é o verbo feito livro...

Machado de Assis

Esta dupla trajetória se constituiu como reflexo da história da educação infantil no país, que foi marcada por desigualdades sociais acompanhando o próprio contexto social, dessa forma, as instituições foram “divididas” de acordo com a clientela que deveriam atender.

Este atendimento se consistia em *preparação* de acordo com a posição que a criança desempenhasse futuramente, uma vez que a concepção de criança é “um adulto em miniatura”, “um vir a ser”. Assim, se fosse filho de burgueses havia um ensino mais longo e específico, visando-se formar intelectuais, já para os filhos dos trabalhadores e operários (classe economicamente desfavorecida, explorada e marginalizada), bastava uma educação básica.

Acredito que a partir dessa diferenciação entre as instituições de educação infantil, isto é, a diferenciação do nome, do Departamento que está subordinada, do prédio, da diferença na faixa etária a ser atendida, é que nasce a distinção entre os objetivos de atendimento e as diferenças entre os profissionais que deveriam atuar diretamente com as crianças.

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com “educadoras” leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos. (VIEIRA, 1999 , p. 29)

Nas primeiras décadas da República, com os mesmos objetivos das escolas, de diferenciar a escolaridade de acordo com as condições econômicas

e sociais de sua clientela, criam-se os jardins de infância que funcionavam meio período e deveriam atender à classe social mais favorecida – nasceram das propostas de ensino de Froebel (apud KISHIMOTO, 2007) - cujos princípios educativos foram divulgados a partir de 1925.

Mônica A. Pinazza, ao analisar as práticas educativas desses jardins de infância conclui que:

[...] como fonte inspiradora dos postulados do filósofo e educador alemão Friedrich Froebel, os jardins deveriam guardar, em si, a especificidade da faixa etária da pré-escola. No entanto, a forma como se processou a apropriação da proposta froebeliana aproximou o jardim-de-infância dos compromissos da escolarização formal, identificando-o como uma etapa preparatória para a escola primária (denominação da época) (PINAZZA, 2005, p. 85 e 86)

Portanto, os jardins de infância acabaram tendo como principal objetivo a estimulação precoce e a preparação pela metodologia froebeliana, para o ensino fundamental, das crianças das classes mais favorecidas.

O que aconteceu, segundo a autora, foi a apropriação de algumas idéias e princípios de Froebel na teoria, como projetos, entretanto no plano de ações esses princípios não se concretizaram enquanto norteadores das práticas educativas nas instituições. Pelo contrário, ao invés de educação integral e respeito às experiências vividas, têm-se lições formais, tarefas e obrigações sistemáticas.

[...] exercícios de linguagem, cantos, poesias, dons e ocupações, brinquedos e jogos de movimentos, constituíam, na perspectiva froebeliana, os conteúdos essenciais que preenchiam imagens culturais necessárias ao afloramento do simbolismo na criança e que caracterizavam o kindergarten como a livre república da infância. No jardim-de-infância paulista faltou criar espaço para a materialização desses princípios. Em vez disso, predominam técnicas e materiais, sendo preteridos os fundamentos que subjazem a eles. (PINAZZA, 2005, p.97).

A creche foi criada posteriormente aos jardins de infância e parques infantis e na sua própria origem os objetivos eram diferenciados, “nasceu” vinculada a uma Secretaria Assistencial, e tinha como objetivo suprir a necessidade da família, não tinha como finalidade a atenção aos direitos e

interesses da criança. Por tudo isso, a origem do seu nome, que vem do francês, “crèche” e significa “manjedoura”, associa-se, portanto, ao simbolismo cristão de cuidar e abrigar um bebê necessitado. (OLIVEIRA, 1992).

Dessa forma, o próprio nome da instituição já a determina, tanto com relação ao seu significado como com relação à sua função.

Com concepções filantrópicas, higienistas e ligadas à corrente que defende a educação compensatória é que se originam essas instituições, tendo como principal problema o fato de ser promovida dentro de uma pedagogia da submissão, com intenção de preparar o pobre para aceitar a exploração social (KUHLMANN JR, 2000a) e mais que isso, encarar a creche como um favor, uma caridade às crianças e às famílias.

Da mesma forma que a pré-escola é justificada como um espaço em que seria possível compensar o déficit ambiental e cultural, estimulando e preparando as crianças precocemente:

[...] a creche só pode ser considerada como uma instituição não nociva ao desenvolvimento infantil na medida em que promova interações entre a criança e um adulto substituto que compense a ausência da mãe. (CAMPOS e HADDAD,1992, p15).

Essa teoria de compensar carências e a “privação materna”, termo que será desenvolvido por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira ao longo da década de 1970, acaba por influenciar essa instituição a copiar o “Hospital” e a “Casa” e dessa forma estabelecer a função dos profissionais que nela atuam, bem como os objetivos de atendimento, que inicialmente se restringiam aos cuidados com a saúde, a higiene, alimentação, segurança física, sendo pautada em valores, moral e religião. Era um trabalho acima de tudo de cunho assistencialista.

A expansão das instituições de educação infantil no Brasil, especificamente as creches, se deu a partir do século XX, a fim de solucionar o grande índice de mortalidade infantil. “(...) no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país.” (KUHLMANN JR., 2000a, p.8).

Com relação às propostas de atendimento nessas instituições fica claro o papel do Estado:

[...] em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já 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, 2000a, p.8)

Dessa forma, percebe-se que no decorrer da história se construiu essa divergência não só no atendimento das crianças nas instituições, mas também na concepção da criança que vai ser atendida. Nos jardins de infância a criança deve se desenvolver com estimulação, exploração de materiais pedagógicos, preparação para o futuro, copiando o modelo escolar. Já nas escolas maternas e creches a educação é pautada no desenvolvimento moral, de caráter e bom costume percebe-se que a intenção, além de cuidar e assistir é principalmente disciplinar e modelar. Como fica claro com Ana Beatriz Cerisara:

Nessa “falsa divisão” ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, para as quais era dado um caráter não educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar; e as outras que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 2002, p. 10 e 11)

Como deixa bem claro a autora, ao longo da história dessas instituições convivemos com dois modelos claros e definidos: o modelo hospitalar /familiar e o modelo da escola de ensino fundamental. E mais uma vez, fica claro que o modelo da instituição vai determinar a sua função e seus objetivos:

Nessa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, a alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor. (CERISARA, 2002, p. 11).

Foi a partir da análise e reflexão dessas instituições e da dicotomização constituída entre o educar e o assistir, entre o corpo e a mente, foi que se percebeu a necessidade de se superar as diferenças e como diz a autora, de avançar no sentido de construir uma proposta sem discriminação e que atenda às especificidades reais das crianças de 0 a 6 anos.

Entretanto, essa compreensão e concepção sobre a educação infantil e suas instituições não se deu de forma tranquila e natural, mas foram construídas historicamente através dos movimentos sociais em torno da criança, movimentos feministas, movimentos organizados por educadores e pesquisadores da área. (CERISARA,1999).

Tais movimentos culminaram com a Constituição Federal de 1988 e posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que se voltaram para a educação infantil, repensando as funções sociais da creche, reconhecendo-a como instituição educativa, integrando-a às Secretarias de Educação Municipais e incentivando, dessa forma, o rompimento de dicotomias e diferenciações entre as instituições, seus objetivos e sua clientela.

Também estimularam a construção de novas concepções acerca da criança, de infância e de educação infantil que vêm possibilitando um novo objetivo que não é só assistir, mas também não é só educar como preparação e estimulação para a escola de ensino fundamental. Acima de tudo é construir uma pedagogia da infância que visa educar e assistir/cuidar de forma integrada, valorizando e respeitando os saberes das crianças, possibilitando espaços de integração entre elas, onde expressem suas linguagens, vontades, interesses, iniciativas e dessa forma, vivenciem experiências na busca da compreensão do mundo que as cerca.

3. BUSCANDO COMO INSPIRAÇÃO O USO DA MEMÓRIA: REFERENDANDO A PESQUISA COM A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL

Às vezes até queremos fazer a história dos outros, mas a escolha do tema, a organização do projeto e a condução das entrevistas demonstram que estamos sempre fazendo também nossa própria história.

Rubem Figgot

Ao longo deste capítulo, será tratada a opção metodológica e teórica desta pesquisa, que se define pela natureza do tema, suas justificativas e pelo problema.

Assim sendo, a pesquisa em questão faz uso de uma combinação de técnicas e metodologia para a coleta de seus dados, tendo como principal opção o trabalho com a história oral, visando reavivar as memórias dos sujeitos, enquanto saber / poder coletivo construído, responsável por instituir e produzir sentidos para sua realidade. (MAGALHÃES NETO, 2008). Sendo, portanto, uma pesquisa qualitativa.

A memória será entendida aqui como um suporte para as narrativas da história, compreendida como a presença do passado e dessa forma, como afirma Ecléa Bosi, “Começa-se a atribuir à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações” (BOSI, 2003, p. 36). Sendo assim, para a autora: “recontar é sempre um ato de criação”.

É o mesmo que dizer, como reafirma a autora, que “pela memória o passado não só vem à tona às águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, descola estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência”. (BOSI, 2003, p. 62)

Ao falar de rememoração, concordo com a idéia de Portelli (2004), o qual defende que:

[...] uma história de vida é algo vivo. Sempre é um trabalho em evolução no qual os narradores examinam a imagem de seu próprio passado enquanto caminham. A dificuldade que entrevistadores (e narradores) muitas vezes encontram em

finalizar uma entrevista, mostra sua compreensão de que a história que estão contando é aberta, provisória e parcial.
[Portelli apud FERNANDES e PARK, 2006, p. 47]

São opções metodológicas da pesquisa :

- 1- Pesquisa bibliográfica em livros, revistas científicas, teses, dissertações, artigos, Internet, buscando informações sobre os temas: Histórico da educação infantil no Brasil, histórico da educação infantil na cidade de Campinas, origens do cargo de Monitor infantil na Rede Municipal, concepções de educação infantil, infância, práticas educativas, estudos sobre identidade, relações de gênero como relação de poder, o que faz a profissão ser constituída quase que exclusivamente no feminino em uma sociedade que valoriza o modelo social masculino. A finalidade é complementar a bibliografia e definir o referencial teórico adotado para análise dos dados.
- 2- Análise da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se referem à educação infantil, Documentos elaborados pelo Ministério de Educação (MEC) e Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas buscando informações sobre a época da transição das creches da Promoção Social para Educação e análise de concepções teóricas e oficiais acerca de infância, metas, diretrizes para educação infantil, informações sobre as dificuldades encontradas, com a finalidade de complementar a bibliografia e compreender o processo de transição e em que as Leis e Documentos deram embasamento para a construção das práticas e concepções nas creches.
- 3- História Oral - metodologia que buscará por meio de relatos e narrativas orais com uma amostra probabilística de monitoras da Rede Municipal de Campinas, focando esta amostra na NAED LESTE da Cidade (Núcleo de Educação Descentralizado) e naquelas profissionais que ingressaram antes de 1989 e ainda estão trabalhando nas creches, com objetivo de rememorar seu percurso profissional, sistematizar a história de vida profissional e compreender, a partir dos relatos de sua trajetória,

como se deu a transição das creches para a educação, se houve mudanças em suas concepções e práticas, se houve busca por formação específica. Foi objetivo compreender se a mudança oficial e teórica (com as leis e documentos) gerou mudanças práticas nas funcionárias e nas creches.

3.1. Histórias do cotidiano – saberes, fazeres e constituição de identidade profissional: tessituras fiadas pelas memórias

A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o tece. Investe sobre o objeto e o transforma.

Ecléa Bosi

A opção pela metodologia se deu pela intenção enquanto pesquisadora em dar sentido social à história, às experiências e às trajetórias vividas por este grupo de mulheres ao longo de seu percurso profissional, buscando incluir as suas versões e interpretações, consideradas não-oficiais, dos acontecimentos, das concepções constituídas, das práticas educativas vivenciadas, das relações estabelecidas e como se deu a construção da identidade profissional neste processo.

Esta opção metodológica se deu pela sua riqueza, de não ser apenas um recurso para colher os depoimentos e fontes orais, mas ao trabalhar com a memória, ao analisar aquilo que se viveu e experienciou, se permite um “novo” olhar e reflexão acerca daquilo que se passou, o que pode gerar um novo pensar e fazer, além de (re)configurar valores, concepções e práticas.

Compartilho com José Carlos Meihy com a idéia que “[...] a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. Dessa forma, a metodologia “[...] garante sentido social à vida de entrevistados e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentem parte do contexto em que vivem [...]”. (MEIHY, 2005, p. 15)

Além de possibilitar lembranças e valorizar aquilo que foi vivido, como afirma Verena Alberti: “[...] quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro”. (ALBERTI, 2006, p. 22)

A finalidade foi fazer uso dos relatos orais cheios de “histórias” e “causos”, propiciados pela metodologia e reconhecer essa linguagem, os discursos, as entrevistas, não apenas como representação das idéias, pensamentos e demais processos “mentais”, mas compreendê-la como protagonista dos processos de construção da realidade, sendo, portanto, uma ação social. (MAGALHÃES NETO, 2008).

De acordo com Iñiguez & Antaki (1994), o discurso se constitui em prática social reguladora que mantém e promove as relações sociais, portanto, ao estudarmos a linguagem e analisarmos os discursos, estudamos “(...) as relações de poder e as ideologias que perpassam as interações discursivas dos grupos sociais”. (Iñiguez & Antaki apud MAGALHÃES NETO, 2008, p.9).
Desse modo:

Ouvir essas histórias nos tem revelado mais do que o documento escrito tem podido, no tocante às experiências de vida de um grupo, aos projetos colocados a si próprios, à sua possibilidade de concretização e à sua própria busca de avaliação. (Osman apud MEIHY, 2005, p. 45).

Segundo José Carlos Meihy (2005), dizer ao mundo sobre si mesmo pode ser uma significativa experiência humana, pois quando o sujeito relata suas vivências, desloca-se de expectador para constituinte da história. Paul Thompson complementa este pensamento: “toda comunidade carrega dentro de si uma história multifacetada de trabalho, vida familiar e relações sociais à espera de alguém que a traga para fora”. (THOMPSON, 1992, p. 217)

Sendo assim, para este autor, a história oral se constitui como uma prática social geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história, pois para ele, esta metodologia altera o enfoque da própria história, revelando campos novos de investigação, a partir daquilo que é rememorado.

José Carlos Meihy (2005) classifica os tipos de relatos em gêneros assim discriminados: história oral de vida, história oral temática e tradição oral.

Nesta pesquisa a ênfase se deu na história oral temática, uma vez que se buscou um recorte de vida dos entrevistados sobre uma temática estudada: a partir da história do cotidiano rememorar a trajetória profissional das monitoras de educação infantil de sete (7) creches municipais de Campinas da NAED Leste e uma (1) creche da NAED Norte (Núcleo de Educação Descentralizado) e perceber com isso, os possíveis avanços ou reconfigurações de valores e concepções acerca de criança e educação infantil, bem como as práticas educativas utilizadas ao longo de seu percurso profissional, direciona-se, portanto, a uma abordagem qualitativa.

O uso da história oral temática se deu também pela possibilidade de usar concomitantemente a documentação oral recolhida nas entrevistas e as fontes escritas, como afirma José Carlos Meihy: “Valendo-se do produto da entrevista como mais um documento, compatível com a necessidade de busca de esclarecimentos”. (MEIHY, 2005, p. 162). Dessa forma o que se pretendeu foi utilizá-la como uma versão do fato, compreendendo a metodologia como a busca da verdade daqueles que presenciaram o acontecimento.

Sendo assim, a reconstrução das experiências e do cotidiano vividas por este grupo de mulheres, proposta da pesquisa, pode ser possível pela metodologia de história oral, uma vez que são caracterizadas “(...) por versões que não são amplamente conhecidas (...)” (ALBERTI, 2004, p. 27). Dessa forma, só podemos conhecer essas versões pelos relatos de quem as viveu, ou seja, a partir das representações do seu passado.

Compartilho com a autora, que “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido”. (ALBERTI, 2004, p. 77). Dessa forma, podemos compreender o presente a partir de um mergulho no passado, nas concepções, valores e elementos que vão sendo apresentados e vão tomando sentido e forma com as falas e os relatos no momento das entrevistas.

Foi objetivo, desta pesquisa, compreender e analisar a relação entre aquilo que foi vivido no passado e a forma como pensam hoje, bem como a incorporação de suas experiências, valores e concepções para o desenvolvimento da sua identidade profissional, tendo assim, a possibilidade de rever e incorporar novas atitudes e práticas. As entrevistas foram compostas

pelas temáticas: vivências nas creches quando estas eram atreladas à Promoção Social e vivências nas creches vinculadas à Educação – buscando compreender as mudanças que a transição de Secretarias gerou com relação a: *relações entre os profissionais, concepções, valores, trabalho e práticas*.

Ressalto que, com essa metodologia, a pretensão foi dar foco às entrevistas que foram o ponto de partida para as análises, compreendendo-as como uma relação social entre pessoas, o momento de se ouvir o informante e manter uma relação pesquisador-pesquisado que se faz presente. “[...] saber ouvir, manter-se silencioso, deixar que o narrador mantenha o fio condutor da entrevista, e que a interferência do pesquisador seja mínima”, como afirma Queiroz (apud MAURÍCIO, 2008, p. 160). Sendo assim:

Para ser garantidas como método, as entrevistas precisam ser ressaltadas como o nervo da pesquisa, e é com base nelas que os resultados são efetivados. (MEIHY, 2005, p.49).

Foi fundamental, portanto, que se garantisse a relação humana nas entrevistas como essência da metodologia, como Juan Mollinari deixa claro :

Ver, olhar nos olhos, ouvir, escutar as palavras, sentir a presença da pessoa, os odores dos lugares são condições que nada supera. As máquinas registram as vozes e as imagens. Apenas as vozes e as imagens. As emoções são captadas pelos nossos sentidos. Mollinari (apud MEIHY, 2005, p.33)

Concluindo, foi pretensão com a metodologia e a pesquisa, valorizar e “ouvir” as narrativas dos entrevistados, sendo eles mesmos os responsáveis por recuperar e reconstruir suas memórias, tornando-se, portanto, protagonistas de sua história. Compartilho com Meihy (2005) que este é um projeto temático, entretanto combina um pouco de história oral de vida, pois busca enquadrar dados objetivos do narrador com as informações colhidas, mesclando situações vivenciais e subjetivas.

Desse modo, propicia-se que os relatos contribuam para o cruzamento de informações coletadas e ofereçam “[...] uma riqueza de detalhes de momentos do cotidiano que só mesmo a história contada através da memória humana é capaz de proporcionar” (MORAIS, 2008, p.58). A pretensão com esta metodologia foi propiciar uma volta ao passado, sem, entretanto, se

desvincular do momento presente. Também foi intenção que a metodologia rompesse com a tendência de se pesquisar sobre os sujeitos, sem que esses participem e dêem a sua versão sobre o vivido:

Quando a cultura oficial aborda os grupos excluídos, colocando-os como tema de seus estudos, o faz pela via indireta, pelos documentos escritos. Assim, essas análises são sempre “sobre” eles e nunca “deles”. Os documentos impressos, então, exercem um papel de filtro que tende a considerar sempre os fatores socioeconômicos e não os comportamentos subjetivos. (MEIHY, 2005, p. 37).

Concluindo com as palavras de Paul Thompson: “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. (THOMPSON, 1992, p. 337)

3.2. História Oral: os usos e as possibilidades da metodologia na pesquisa

Valorizamos aquela história oral que prioriza a consciência de que a produção do conhecimento histórico está na busca do diálogo com o outro, implicando aí um diálogo entre o passado e o presente, com o desigual, com o diferente, com o esquecido.

Edinaldo Bezerra de Freitas

Procurei referências que tratassem da História Oral não só em sua dimensão técnica e prática (como fazer), mas que justificasse também a sua dimensão teórica, o que a define como metodologia.

Mais que isso, busquei compreender quais são as possibilidades desta metodologia e também reflexões que surgiram a partir das leituras, entre elas a relação entre a história e a memória, entre história de vida e história profissional; a possibilidade de existência de memória coletiva. Bem como algumas questões: É possível uma representação do passado que é compartilhada nos mesmos termos pela coletividade – traços de identidade? O que fazer com os relatos colhidos (como explorá-los), qual a diferença entre a História Oral e as entrevistas?

Na tentativa de refletir sobre essas questões e conhecer sobre a metodologia, me identifiquei com algumas referências, entre elas Ferreira e Amado (2006) organizadoras de um livro com diferentes autores e artigos, que têm como objetivo ampliar o diálogo sobre a variedade de usos, possibilidades, aplicações e conceitos utilizados na História Oral.

Dentre outros assuntos tratará do seu “status”, que está dividido em, pelo menos, três concepções e posturas: **História Oral como técnica**, em que o interesse maior se concentra na coleta da fonte, transcrição, organização de acervos – nesta concepção as fontes geralmente são utilizadas como “informação complementar” e como se defende uma postura técnica, não tem nenhuma pretensão metodológica ou teórica ; **História Oral como disciplina autônoma** e independente da História, uma vez que inaugurou técnicas próprias de pesquisa, procedimentos metodológicos únicos e um conjunto de conceitos específicos – portanto, quem defende tal postura reconhece nela uma área de estudos com objeto próprio e capacidade de gerar soluções teóricas a partir de questões que surgem na prática, na pesquisa e **História Oral como metodologia** , uma vez que se defende a idéia que :

[...] a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral – o que, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de *suscitar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas. (FERREIRA e AMADO, 2006, p. xvi)

E foi esta última definição de História oral, que a determina como metodologia, como um método, um caminho, sem intenção de dar “respostas”, mas ao contrário lançar questões e coletar dados para serem analisados com apoio teórico, é que acredito e foi pretensão usar na pesquisa.

Da mesma forma que as autoras, defendo que as soluções para as questões da pesquisa, só podem ser buscadas por meio das teorias, pois são elas que podem oferecer os meios para se refletir sobre o conhecimento histórico, procurando embasar e fundamentar o trabalho do pesquisador. Assim

sendo, *a prática, a metodologia e a teoria são interdependentes e estão intrinsecamente ligadas.*

O perigo de não se ter um referencial teórico para dialogar com as questões abordadas pela pesquisa, é que se chegue a conclusões óbvias, uma vez que não favorecendo o diálogo e não havendo nenhum tipo de elaboração teórica, trabalha-se somente com os dados obtidos com as entrevistas e reproduzem-se as palavras dos entrevistados.

Por outro lado, ficar tentando buscar respostas teóricas pela metodologia também é danoso, segundo Ferreira e Amado (2006). Pois salpicar referências ligeiras dissociadas de um contexto original, em meio às falas de seus entrevistados, confunde os leitores, nada revela e acaba por compor “jargões” ociosos que não explicam nada e nem contribuem para um avanço teórico.

Este estilo reducionista e minimizador da informação oral também é tratado por Jorge Eduardo Lozano, que afirma o perigo do uso da história oral como um conjunto de dados e relatos que são utilizados somente como informações orais que servem para ilustrar argumentos teóricos:

[...] o oral se transfigura num andaime ou suporte interessante da evidência [...] a história oral é concebida como instrumento de apoio [...] os depoimentos orais são considerados em segundo plano e são utilizados na qualidade de ingrediente atrativo, fácil de digerir ou consumir. (LOZANO, 2006, p. 23)

A história oral pode ser entendida como um processo que permite que o pesquisador se transforme em um historiador, mas isso só é possível quando a tarefa de produzir *conhecimentos históricos* implica:

[...] na reflexão teórica, trabalho empírico e de campo, maior ligação e vínculo pessoal com os sujeitos estudados, o processo de constituição da fonte oral e o processo de produção de conhecimentos científicos. (LOZANO, 2006, p. 24).

Outra discussão importante de se esclarecer é com relação ao que seria a informação oral para a metodologia. Daniele Voldman (2006) diferencia fonte oral de arquivo oral e esclarece que este último seria um documento sonoro, gravado pelo pesquisador, arquivista ou historiador, e seu objetivo principal é

ser guardado em uma instituição a fim de preservar os vestígios do passado e poder ser usado por historiadores no futuro. Já a fonte oral seria o material recolhido pelo historiador para responder às necessidades de sua pesquisa, especificamente, a partir de suas hipóteses e das informações que são necessárias para seu trabalho, seria, portanto o conteúdo das entrevistas.

Com relação à história da metodologia, Philippe Joutard (2006) esclarece que desde seus primórdios, a história oral é dupla. No início tinha uma função política na qual as entrevistas serviam apenas como complementação aos documentos e fontes escritas. Posteriormente desenvolveu-se uma história oral antropológica, que hoje predomina e influencia a primeira, com uma abordagem ampla que qualifica a *memória como produtora de representações e constitutiva da identidade pessoal e coletiva*. São muitos os assuntos tratados: o mundo do trabalho, os fenômenos migratórios, a ótica de gênero, construção de identidades, guerras e atualmente há um crescente interesse pela história das mulheres, tendo-se sempre a questão e possibilidade de se “ouvir” os excluídos.

Sobre a questão da memória gostaria de destacar o conceito de Alessandro Portelli:

Cada indivíduo, particularmente nos tempos e sociedades modernas, extrai memórias de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática. Como todas as atividades humanas, **a memória é social** e pode ser compartilhada (razão pela qual cada indivíduo tem algo a contribuir para a história social). (PORTELLI, 2006, p. 127, grifos meus)

Conceito que pode ser complementado ao se separar a memória da História, uma vez que a primeira serve para produzir leituras do passado a partir de narrativas do que foi vivido, testemunhado, portanto, é constituída por infinitas e múltiplas vivências, lembranças e esquecimentos. São segundo Verena Alberti:

[...] pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado esta presente. A memória, já se disse, é a presença do passado. (ALBERTI, 2004, p.34).

Com relação à definição de história oral, concordo com José Carlos Meihy que a determina como:

[...] um conjunto de procedimentos que se iniciam com a **elaboração de um projeto** [...] que prevê planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 2005, p. 17 e 18, grifos meus)

De acordo com o autor, a história oral como metodologia deriva de uma formulação oral (fonte), que se materializa em um documento escrito e dessa forma ganha objetividade, sendo que: [...] “A dinâmica da palavra continua a existir, alheia ao conhecimento que o documento escrito possa vir a produzir”. (MEIHY, 2005, p. 30).

O texto deste possibilita, além dos conceitos e reflexões sobre a metodologia, mencionados ao longo do capítulo, conhecimentos de ordem prática também, conduzindo à objetividade e ao fazer história oral, como: as etapas da realização de um projeto em história oral; as condições das entrevistas; o pesquisador como mediador; a necessidade de um caderno de campo; a transcrição como forma de documentar as entrevistas. A carta de cessão, com modelos de autorização do uso da palavra e imagem do entrevistador, além de exemplos de projetos completos desenvolvidos.

A opção feita nesta pesquisa foi pela transcrição absoluta das entrevistas e apresentação do resultado mantendo as perguntas e intervenções do entrevistador.

Dessa forma, as entrevistas da pesquisa passaram pelas etapas de transcrição absoluta, compreendida como a passagem do oral para o escrito, obtendo um resultado bruto das entrevistas, sem interpretações do pesquisador, para a textualização, em que se eliminam os sons e ruídos externos; buscando um texto limpo e claro, mas mantendo a linguagem das entrevistadas.

Sendo assim, compartilho com José Carlos Meihy que “existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido” (MEIHY, 2005, p. 195). O essencial para a metodologia de história oral é que esse

resultado seja conferido, aprovado e autorizado pelo entrevistado, sendo essa a maior prova da qualidade do texto final.

3.3. Tecendo histórias com os fios das memórias...

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

Walter Benjamin

Tem um monte de coisa pra falar... Mas é que a gente agora... você vai puxando e vai lembrando

Marilena (Cemei 8)

Estudos produzidos atualmente na área de história oral indicam como é rica e sofisticada a memória, bem como “os mecanismos de elaboração, evocação, recalques, imaginação, lembranças e esquecimentos.” (PARK e FERNANDES, 2006, p.5).

Dessa forma, de acordo com as autoras, os trabalhos que se baseiam na memória podem permitir o estabelecimento e a construção de “costuras” entre as gerações. Para elas as memórias podem ser singulares uma vez que são pessoais e únicas oriundas de experiências individuais, mas ao mesmo tempo são plurais, pois são também memórias coletivas, de um grupo, sobre um fato, uma experiência ou quando a memória também é induzida e produzida pelas lembranças dos outros.

Segundo Paul Thompson:

A construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constituem um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo. (THOMPSON, 1992, p. 185)

Para complementar o pensamento faço uso novamente das palavras de Margareth Park e Renata Fernandes, as quais trazem uma idéia muito

interessante relacionando a forma como a memória vai sendo tecida, enquanto filigrana:

[...] fios que se entrelaçam em uma trama complexa, formando desenhos delicadamente intrincados, aproxima-se da idéia de um cérebro em ação, com conexões, ramificações, articulações que possibilitam pensamentos, memórias lembranças e esquecimentos. O desvelamento desse desenho, que por vezes se satura e por vezes se deixa entrever, é o exercício que todos os autores que se ocupam do tema da memória tentam fazer, como o cuidadoso, delicado e preciso trabalho de ouriveres. (PARK e FERNANDES, 2006, p. 6)

Kassar corrobora com um pensamento muito interessante, relacionando de forma direta o discurso e a memória do Homem à sociedade a qual ele está inserido. Dessa forma, defende que:

[...] os discursos se antagonizam, se completam, se ignoram, se fundamentam mutuamente... Sob esse olhar, dizemos os sujeitos quando recordam e falam de suas memórias refletem e refratam as relações socialmente e historicamente produzidas. (KASSAR, 2006, p. 64)

Assim sendo, ao serem relatadas as memórias, entrelaçam-se os discursos à própria história, ou seja, o discurso dessa memória narrada se mistura e adquire significados da própria história social. Esta idéia fica bem clara na citação a seguir:

Das múltiplas possibilidades de pensar memória e literatura, destacamos as relações entre lembrar e narrar. Recordamos os velhos índios à beira das fogueiras; o astucioso Ulisses que tarda o regresso para ter o que contar; Scherazade com seus fios de enredo, tramas de desejo; as histórias tecidas e retecidas ou desfeitas, de boca em boca, ouvido em ouvido; os casos de família, de velhos, de fatos passados, que brotam como avencas nas paredes que se vão demolindo; a nossa necessidade de contar os últimos acontecimentos, os (dês) prazeres do dia-a-dia... Dos pedaços de memória que vão ficando ou se perdendo: palavras. Esses fragmentos e os próprios sujeitos vão se constituindo, nas práticas sociais, na teia do discurso. (BRAGA, 2000, p. 85)

Dessa forma, a autora defende o pensamento desenvolvido por Halbwachs (1990), que a memória implica acima de tudo o ser social do Homem, o pessoal e singular se mistura ao plural, coletivo:

[...] a singularidade do pensamento individual emerge dos entrecruzamentos das correntes do pensamento coletivo. A memória individual alimenta-se da memória coletiva. A memória autobiográfica insere na memória histórica. O ato de lembrar não é autônomo, mas enraizado no movimento interpessoal das instituições sociais – a família, a classe social, a escola, a profissão, a religião, o partido político, etc – a que o indivíduo pertence. (Halbwachs apud BRAGA, 2000, p. 86)

As lembranças emergem em contato com as outras pessoas e se originam das interações sociais. Para o autor, a memória está diretamente relacionada à participação do Homem a certo grupo social. Tem, portanto, um caráter primordialmente social e de acordo com Halbwachs (apud BRAGA, 2000, p.86), depende da linguagem, como elemento que constitui o pensamento humano, tema também desenvolvido por Vygotsky (1987). Além de constituir o pensamento, a linguagem é fundamental como instrumento socializador da memória, a qual depende também dos significados construídos socialmente.

De acordo com Ecléa Bosi, Halbwachs amarra a memória individual à do grupo e esta a uma ainda maior que se refere à tradição, entendida como memória coletiva de cada sociedade e produzida em seu interior, difundindo-se e se alimentando de “imagens, sentimentos, idéias e valores que dão identidade àquela classe”. (BOSI, 2003, p. 18).

Reforçando o lado social e coletivo da memória, Marilena Chauí (apud BOSI, 1994, p. 31) corrobora:

[...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute o modo de lembrar.

Dessa forma, concordo com Ecléa Bosi quando afirma que “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. (BOSI, 2003, p.53). Por isso o trabalho com a memória e com a metodologia de história oral tem a pretensão não só de trazer

o passado até o presente, com o rememorar dos fatos vividos, mas principalmente trazer através da lembrança e da voz, as percepções individuais e coletivas das entrevistadas e a compreensão tanto no passado como no presente acerca do seu lugar e seu papel no mundo.

Nesse sentido, Verena Alberti corrobora quando defende que a metodologia faz uma combinação entre o restabelecimento do vivido e o trabalho com a memória a fim de dar sentido ao passado:

[...] acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade- e a da história oral como um todo- decorre de toda uma *postura* com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu*. (ALBERTI, 2004, p. 16)

Uma entrevista de história oral, por exemplo, tem a intenção e o esforço de refazer o percurso do vivido, mesmo compreendendo que é impossível abolir com a descontinuidade com o passado, mas procura este retorno, através de um trabalho de síntese da memória. Para a autora, “(...) só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido”. (ALBERTI, 2004, p. 17). E é justamente nesse aspecto que se encontra a utilidade do uso da metodologia, pois é a experiência histórica e vivida do entrevistado, que ao ser contada, pode fazer do passado algo mais concreto e mais próximo.

Não se tem a intenção de esgotar, com as entrevistas, todas as possibilidades sociais do tema explorado, mas buscar com elas, as informações e conhecimentos que os entrevistados têm como vivência e experiência própria, ou como define Alberti (2004), a história do cotidiano, que permite reconstruir discursos cotidianos, que geralmente não estão registrados em outro tipo de fonte, só na memória de cada um.

3.4. História Oral: lembrar o passado e construir a história do tempo presente

Apenas uma parte do que foi observado no passado é lembrada; apenas uma parte do que foi lembrado é gravada; apenas uma parte do que foi gravado sobrevive; apenas uma parte do que sobrevive chama a atenção dos historiadores; apenas uma pequena parte do que chama a atenção é crível; apenas uma pequena parte que é crível é percebida; apenas uma pequena parte do que é percebido pode ser apreendida ou narrada pelo historiador.

Louis Gottschalk

É natural que a memória se esvaeça, porque ela não é uma planta aérea, precisa de chão.

Machado de Assis

A metodologia foi compreendida no decorrer de toda a pesquisa como história do “tempo presente” ou “história viva”. Sendo assim, mesmo que a intenção fosse lembrar e recordar o passado, sua finalidade não é obter uma visão idealizada e nostálgica deste ou colher dados com os relatos de forma neutra, com um fim na própria entrevista.

Foi pretensão, com as narrativas, colher “versões” dos fatos e não o fato em si, dessa forma mesmo que sejam parecidas, “(...) cada vez que são reeditas carregam diferenças significativas” (MEIHY, 2005, p.56), pois são construídas no tempo presente e carregam as emoções, paixões e saudades de quem as viveu. Assim sendo, não se colhem somente dados, mas experiências das pessoas dispostas a contar de si.

O autor vai mais além, ao procurar definir a essência da metodologia :

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem. (MEIHY, 2005, p. 19).

Dessa forma, um relato, promovido a partir da memória é uma forma de reelaborar o vivido, (re) estabelecer relações com o passado, não é apenas trazer o passado de forma neutra para o presente, mas buscar sentido no passado, dando forma às suas experiências, vivências e concepções no presente e em seu contexto histórico. De acordo com Ecléa Bosi “a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos, mas que não nos pertence mais”. (BOSI, 2003, p. 20).

Na medida em que o ato de relembrar está inserido nas múltiplas possibilidades de elaboração das representações e de reafirmações das identidades construídas na dinâmica da história, a memória irá se tornar um fundamento da identidade. O passado lembrado e exposto de forma sistemática, através da metodologia de História Oral, aumenta, esclarece e enriquece consideravelmente o valor histórico de determinado fato ou personagem. (PETRUCCI, 2008, p. 123)

A importante possibilidade do estudo com a memória é justamente trazer informações passadas para o momento atual, não de forma neutra, objetiva e descomprometida, mas fazendo com essas informações e lembranças “ressignificações” dos fatos e reconstruindo a memória criticamente, como esclarece Le Goff (apud MORAIS, 2008, p. 64).

Assunto que Alberti (2004) corrobora, ao justificar que rememorar o passado não é o mesmo que fazer um retrato fiel deste, ou mesmo Ecléa Bosi quando se apóia no pensamento de Merleau- Ponty “o tempo da lembrança não é o passado, mas o futuro do passado”. (BOSI, 2003, p. 66)

Ao rememorar informações, experiências e vivências, se conduzem também emoções, esquecimentos, dúvidas, pois, o passado só é possível retornar pela memória daquele que o viveu. Assim, mais uma vez recorro a Verena Alberti: “[...] só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido” (ALBERTI, 2004, p. 17), e essa recuperação ou apreensão não é linear, absoluta, plena, mas sim reconstruída, revista, revisitada, não de modo passivo, mas de forma organizadora e criativa.

3.5. Interpretação dos relatos: suporte no pensamento constelar de Walter Benjamin

Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano, mas geométrico como as figuras sucessivas num caleidoscópio.

Clarice Lispector

Foi no texto de Georg Otte e Miriam Lídia Volpe (2000), que encontrei algumas reflexões que vinha buscando acerca da interpretação dos relatos da pesquisa. Principalmente o que diz respeito à metáfora utilizada por Walter Benjamin sobre constelação, o qual recorre à imagem das estrelas: “As idéias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas” (OTTE e VOLPE, 2000, p.37).

Segundo os autores, a idéia de constelação sugere um aspecto muito importante que é a idéia do “extremo”:

Do mesmo modo que cada estrela marca o ponto extremo para o traçado das linhas imaginárias que as interligam (formando as constelações), o uso que se faz da palavra em textos e contextos às vezes bem distantes marca os limites da mesma. Não se trataria, como no dicionário, de um mínimo denominador comum que leva à troca indiscriminada dos sinônimos e às traduções de baixa qualidade, porém dos pontos extremos – das estrelas – que circunscrevem uma mesma palavra em todo seu alcance (OTTO e VOLPE, 2000, p. 38)

Dessa forma, pensando nos textos e nos diferentes relatos, enquanto estrelas, não se trata de tentar juntá-los, estabelecer relações entre eles, englobando-os, mas pelo contrário, quanto maior a distância entre eles, mais se vale a “singularidade constelar da palavra que neles aparece”. Do mesmo modo que as constelações, as palavras são caracterizadas pelo “singular-extremo” (Benjamin apud OTTE e VOLPE, 2000, p.38). Em outras palavras cada um dos relatos é singular e mantêm sua individualidade mesmo que fazendo parte de um todo.

Assim, é que de acordo com esses autores, que o discurso benjaminiano ganha aspectos constelares, no sentido de relacionar e

estabelecer uma ligação entre textos que podem ser cronologicamente ou ideologicamente distantes. E é dessa forma que penso em promover a interpretação das narrativas colhidas com a pesquisa, buscando relacionar os diferentes depoimentos, estabelecendo relações entre eles, mas manter a singularidade de cada um, mesmo na construção de um todo (texto da dissertação).

Essa intenção de contemplação de diferentes textos do mesmo modo como contemplamos as estrelas, de forma distante, buscando elementos que se destacam, estabelecendo ligações entre os diferentes pontos e permitindo que o pensamento “navegue” de modo a estabelecer conexões, pode ser compreendido na citação de Benjamin:

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder sua energia, assim como o mosaico na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade. Tanto o mosaico como a contemplação justapõem elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com mais força o impacto transcendente quer da imagem sagrada, quer da vontade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhes corresponde. (Benjamin apud OTTE e VOLPE, 2000, p.39).

Lembrando que, é preciso ter claro:

As constelações não são formações naturais, mas “imagens culturais”, diferentes, segundo as épocas, que eram projetadas sobre a disposição das estrelas em relativa proximidade, a leitura de um texto constelar se caracterizaria pela liberdade de estabelecer ligações em partes dispersas. (OTTE e VOLPE, 2000, p. 39).

Como não se trata de um texto linear, não há começo –meio –fim, pode haver interrupções, recomeços, repetições. Não se pretende estabelecer uma visão linear da história vivida, mas fazer da memória das entrevistadas, “fragmentos” e o texto têm a missão de juntar fragmentos e compor uma história, um todo. “Da mesma maneira que estrelas já extintas se apresentam

ao olho do observador, o passado, geralmente dado por perdido, se manifesta, mesmo que relampejando ao historiador atento” (OTTE e VOLPE, 2000, p.42).

No texto de Walter Benjamin intitulado “O Narrador” (1994), o autor afirma que a arte de narrar e trocar experiências não é mais tão comum como foi no passado, onde os saberes e as tradições eram narrados e até perpetuados oralmente enquanto narrativas, conselhos, sabedoria:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1994, p.198)

Da mesma forma, Walter Benjamin vai afirmar o quanto as narrativas, enquanto relatos feitos a partir das experiências vividas pelo narrador ou contados por outros, fazem parte do narrador, que deixa nelas a sua marca, como o artista com sua obra:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p.205)

Nessa mesma linha de pensamento, Walter Benjamin afirma que “o cronista é o narrador da história”. Para ele há uma grande diferença de quem escreve a história e de quem a narra:

O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo. É exatamente o que faz o cronista, especialmente através dos seus representantes clássicos, os cronistas medievais, precursores da historiografia moderna. (BENJAMIN, 1994, p.209).

O cronista- narrador é aquele que tem “interesse em conservar o que foi narrado” (BENJAMIN, 1994, p.210). Dessa forma destaca a importância da memória, sem saudosismo, não se trata de resgatá-la para conservar o passado como foi, uma vez que nas palavras de Walter Benjamin: “articular

historicamente o passado não significa conhecê-lo *como ele de fato foi*” (BENJAMIN, 1994, p.224), e sim buscar uma compreensão diferente da história a partir dele, rever o presente, trazer um novo significado, um novo olhar para a história, compreendê-la não só a partir dos fatos, mas a partir das escutas, dos relatos de experiência, concepções, práticas e da observação. Sendo assim, é objetivo ligar na pesquisa a razão com a subjetividade – os fatos e as lembranças narradas, buscando compreender a história.

Dessa forma, o pesquisador enquanto um personagem da modernidade, um intelectual, para Walter Benjamin, poderia ter a tarefa de um cronista:

[...] que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (BENJAMIN, 1994, p.223)

Ao mesmo tempo que cronista, o pesquisador deve ser também um colecionador que reúne fragmentos, coleções: falas, silêncios, lembranças, registros, observações, fotografias – enquanto estrelas – mantendo a subjetividade e singularidade de cada uma, mas tendo como objetivo estabelecer ligações, conexões (não uma relação pela proximidade entre elas, mas pela possibilidade de significado que se pode lhes atribuir pela observação, leitura) – formando constelações. Construindo um todo que não se dá pela pura soma das partes, não se trata de construir uma história a partir dos fragmentos mantendo uma ordem linear fixa, mas compor a partir de histórias singulares. Para o filósofo:

[...] os fragmentos fazem parte de um corpo tridimensional que, geometricamente, não tem como ser reconstituído enquanto a história estiver concebida como uma linha ascendente, ou seja, enquanto se atribuir a ela um caráter unidimensional e irreversível. (Benjamin apud OTTE e VOLPE, 2000, p. 41)

Dessa forma:

[...] valoriza o presente por ser o momento da imobilização da história, do “choque” que interrompe seu fluxo contínuo, possibilitando que os elementos, que, devido à ótica linear do tempo, foram afastados uns dos outros, se aproximem novamente numa imagem. “Imagem é aquilo onde, à maneira

de um relâmpago, o acontecido se une ao agora numa constelação” ((Benjamin apud OTTE e VOLPE, 2000, p. 41 e 42)

Refletindo com os autores, assim como a imaginação do homem o levou a ligar estrelas e formar um todo nas constelações, é possível registrar coisas e lembranças do passado, revelando constelações de idéias e recuperando o que antes era inteiro.

Não se trata de escrever um presente a partir da rememoração do passado, com o intuito de copiá-lo, revivê-lo, mas que o passado, da mesma maneira que o relâmpago traga indícios ao observador/ pesquisador, a respeito do presente e da história. Que rompa com a linearidade, ganhe uma dimensão política de ação, de ruptura. Foi objetivo nesta pesquisa, portanto, construir uma narrativa que leve em conta a tradição dos oprimidos, a voz, a sabedoria, as lembranças daqueles que não tiveram oportunidades de contar suas experiências.

Dessa forma, é possível a partir dessas leituras e da aproximação com Walter Benjamin, enquanto um observador de estrelas, perceber com a ajuda de Otte e Volpe (2000), qual deveria ser o papel do intelectual/pesquisador, a que me propus na pesquisa:

[...] como um observador de estrelas foi possível perceber nos textos benjaminianos alguns elementos que configuram o papel do intelectual. Como historiador-narrador este teria a árdua tarefa da observação atenta dos fatos históricos tal como eles acenam para a sua sensibilidade. Com a coragem de abandonar os caminhos já percorridos pela historiografia tradicional, o intelectual deveria empreender de modo constelar a escolha dos vestígios do passado aos quais se debruça e promover entre eles uma possibilidade de releitura que os aproxime.

Tal releitura parte, segundo Benjamin, de rastrear virtualmente as conexões entre os estilhaços de saber que vêm de longe no espaço e no tempo em suas múltiplas dimensões. A tarefa do historiador-narrador seria, assim, uma possibilidade de mapear, com contornos e fronteiras móveis e imaginárias, os acontecimentos que relampejam do passado para o presente, apropriando-se de uma reminiscência no momento em que um perigo ameaça tanto a tradição quanto os que a recebem. (OTTE e VOLPE, 2000, p. 46)

4. FOCANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: MONITORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL OU EDUCADORAS? QUEM SÃO OS SUJEITOS?

Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
De ser feliz
(Almir Sater / Renato Teixeira)

Neste quarto capítulo tenho como objetivo trazer para a dissertação a pesquisa e com ela busco “compor” a história dos sujeitos pesquisados, que como mencionado anteriormente, tem a função e o nome do cargo indefinido, uma vez que na prática são educadoras, pois atuam diretamente com as crianças pequenas e cuidam e educam, mas no “papel” são monitoras de educação infantil e não estão vinculadas à carreira da educação.

Portanto, foi pretensão com o capítulo estar defendendo o papel de educador para este profissional e para isso utilizo os próprios relatos como lembranças e registros de vivências e práticas e também referências teóricas e metodológicas que asseguram fundamentação e orientação para as discussões. Entretanto, a intenção não foi me orientar exclusivamente pela teoria e nem tão pouco pelas narrativas e dados colhidos, mas promover um diálogo, um movimento de mão dupla, que acima de tudo garanta a singularidade, as lembranças e memórias que estão presentes em cada depoimento.

Dessa forma, pensando nos textos e nos diferentes relatos enquanto estrelas ou coleção não se trata de tentar juntá-los, estabelecer relações entre eles, englobando-os, mas pelo contrário, acreditar que quanto maior a distância entre eles, mais se vale a “singularidade constelar da palavra que neles aparece”. Do mesmo modo que as constelações, as palavras são caracterizadas pelo “singular-extremo”, nas palavras de Walter Benjamin (apud OTTE e VOLPE, 2000, p.38). Sendo assim, cada um dos relatos é singular e mantém sua individualidade mesmo que fazendo parte de um todo.

4.1. Compondo o projeto de pesquisa: buscando inspiração na metodologia de História Oral e no uso da memória

A marca da história oral está na existência de um projeto.

Mary Marshall Clark

Por que fazer um projeto de História oral?

De acordo com José Carlos Meihy, é a existência de um projeto que garante as linhas gerais para um trabalho de campo, e mais que isto, diferencia as entrevistas para a história oral das técnicas de coleta de dados que também trabalham com entrevistas.

De acordo com o autor:

Para se fazer um trabalho de história oral, não basta alguém munido de gravador ou filmadora e a existência de um ou mais depoentes dispostos a dar entrevistas. É preciso um projeto que guie as escolhas, especifique as condutas e qualifique os procedimentos do começo ao fim. (MEIHY, 2005, p. 173).

Portanto, antes que as entrevistas acontecessem se fez necessário estabelecer um projeto, critérios para sua obtenção, planejar seu processamento, a transição do oral para o escrito e planejar a exposição dos resultados, a fim de torná-los de domínio público e retornar aos sujeitos, participantes.

Pensando assim, o **tema** do projeto a ser desenvolvido nesta pesquisa baseia-se nas Histórias e memórias do cotidiano com ênfase nas trajetórias profissionais de um grupo de monitoras das creches municipais de Campinas ou os saberes e os fazeres desses sujeitos – no processo de constituição da identidade profissional.

A colônia é o termo que se refere ao grupo a ser estudado, entrevistado ou grupo amplo a que se relaciona e a rede é a subdivisão da colônia, é uma parte menor que compõe os limites de um projeto plausível de ser executado. Nesta pesquisa a colônia se justifica com o objetivo de compreender, a partir de suas narrativas, o processo de construção da identidade profissional dessas mulheres: o quanto há de traços identitários entre elas, como se constituíram

suas concepções (saberes) acerca de educação infantil e o quanto as histórias de vida pessoal definiram suas escolhas e buscas profissionais.

Quanto à **justificativa**, tal projeto teve a pretensão de dar à pesquisa um sentido social, uma vez que com a metodologia têm-se a finalidade de buscar uma versão não-oficial do processo de transição das creches da Secretaria de Promoção Social para a Educação, por quem o vivenciou. Sendo assim, buscou-se uma visão da história do cotidiano e das vivências da vida social, o que acontece, muitas vezes, paralela aos muros das academias e suas pesquisas.

Foi, portanto, pretensão discorrer sobre as experiências pessoais, ideais, concepções, práticas educativas das entrevistadas, baseando-se em pesquisas e trabalhos já elaborados neste campo.

A história oral é percebida assim, como um recurso fundamental a fim de garantir uma dimensão prática para o saber. É a possibilidade de não dar importância somente às teorias e documentos escritos que acabam sendo a versão oficial dos acontecimentos, mas trazer à luz as questões lançadas nas entrevistas, pelos próprios sujeitos.

Com relação à **documentação** formulada, basicamente foram compostas pelas entrevistas colhidas, as transcrições e o texto escrito.

Neste projeto a colônia tem um total de 318 monitoras (dado obtido pela Prefeitura no início de 2010, referente à rede municipal inteira, não somente na NAED Leste, respeitando o recorte proposto, ou seja, monitoras que tenham entrado na Prefeitura quando as creches ainda estavam integradas à Assistência Social, portanto antes de 1989).

Foram feitas **9** entrevistas com monitoras da NAED Leste e **1** entrevista na NAED Norte (Núcleo de Educação Descentralizado), totalizando **10** entrevistas as quais integram o grupo de narradores. Esta é a rede do projeto (um total de **25 monitoras**, pois 3 entrevistas foram individuais e 7 entrevistas foram coletivas).

O fator primordial para compor a rede era que houvesse vontade de participarem do grupo.

As entrevistas foram individuais ou coletivas, de acordo com o interesse e vontade das entrevistadas. Primeiramente entrava em contato com a escola falando sobre o projeto, a partir daí marcava um encontro para conversarmos pessoalmente e compormos o grupo: quem tinha interesse em fazer parte da

pesquisa, como gostariam de realizar a entrevista (individual ou coletivamente) e marcávamos um dia para o encontro. Todas as 10 entrevistas aconteceram nas creches onde as entrevistadas trabalham, por vontade delas.

Neste primeiro encontro era falado que as entrevistas seriam filmadas a fim de serem transcritas, portanto, seriam usadas suas falas, nomes e imagens na pesquisa, para isso havia um termo de autorização que elas assinavam antes de iniciar a entrevista.

Aconteceram em **8** (oito) creches municipais de Campinas, entretanto, a fim de preservar essas instituições, não aparecerão seus nomes, para identificação serão enumeradas pela pesquisadora, uma vez que a intenção não é pesquisá-las, mas sim, as monitoras que nelas atuam.

Foi **objetivo** do projeto falar sobre as vivências, rememorar o passado e também estabelecer, de acordo com a percepção dos envolvidos, como se deu a construção de sua identidade profissional, o que mudou em suas concepções e posturas e como se deram suas escolhas. Neste caso, as categorias de gênero e identidade entraram como ferramentas de análise para facilitar a compreensão do subjetivismo deste grupo de mulheres.

Foi objetivo também primordial, enquanto pesquisadora, garantir a dimensão da autoria das entrevistadas na dissertação priorizando não falar somente delas (sujeitos da pesquisa), mas falar com suas falas, vozes, impressões e lembranças.

Quanto à **metodologia**, foram selecionadas e realizadas entrevistas individuais ou coletivas, com objetivo de ouvir mais que perguntar, a opção pela história oral se deu justamente pela especificidade da entrevista, que se baseia na narrativa, através da qual são transmitidos os fatos, acontecimentos e as histórias vividas (Alberti, 2004).

Complementando:

[...] A narrativa permite aos indivíduos a escolha, a construção, o encadeamento dos fatos a ser narrados, a definição dos papéis dos personagens presentes em suas histórias
[...] No processo de constituição de narrativa, ao selecionar certos acontecimentos e não outros, ao instituir uma continuidade e não outra, o narrador define seu lugar social e suas relações com os outros sujeitos sociais. (SILVA, 2008, p.96)

Como aconteceram as conversas?

Cada entrevista teve a sua peculiaridade, pois não se tratava de pergunta e resposta, elas tinham total liberdade de dizer o que queriam sobre o assunto tratado, elas se lembravam de fatos a partir das lembranças dos outros e essa foi a importância e a beleza das entrevistas coletivas.

Geralmente elas iniciavam pelo ingresso, onde cada uma dizia como foi o seu, como foi a entrevista, se houve teste ou não e as suas impressões sobre o trabalho... Essa questão era proposital, a fim de “quebrar o gelo”, “aquecê-las” para o assunto, aproximando-as de suas lembranças. No início, é lógico, havia resistência em se falar, se expor, acredito que o fato de ser filmado contribuía para isso, mas depois passava e ficávamos a vontade, quase que nos esquecendo da câmara...

Também no início, tive receio que se sentissem intimidadas pelo fato de eu (entrevistadora), ser professora e isso freasse um pouco as falas das relações entre as profissionais na creche, mas isso não aconteceu, elas, sem exceção, foram bem espontâneas e falaram dos seus sentimentos e suas vivências como profissionais sem intimidação ou receio.

Após as apresentações, as entrevistas prosseguiram normalmente com relação às práticas desenvolvidas na época da Promoção Social: como era a rotina, o trabalho, as relações entre as profissionais, as concepções, etc... Era nesse momento que se percebia a ação da memória, o quanto as lembranças vinham carregadas de emoção, saudades, tristezas, raiva, mágoas...

Em duas entrevistas houve choro e muita emoção, uma expressou a tristeza de que a prioridade não seja mais a criança, segundo a educadora, após a transição para a Educação. A segunda foi sobre o fato de a educadora estar em disfunção por problemas de saúde e por isso não tem mais uma sala e isso a deixa triste, pois sente-se desvalorizada em relação às colegas e também porque gosta muito de seu trabalho e sente falta de estar diretamente com as crianças. Os relatos também expressaram tristeza pelo fato de não haver mais tanta integração entre as profissionais como havia na época da Promoção Social, a angústia pela falta de união da categoria, que conquistou ao longo dos anos tantos benefícios...

Algumas entrevistas também foram compostas por silêncios... Silêncio na busca pela lembrança... Silêncio por não saber a resposta... Perguntei sobre concepções e em uma entrevista específica houve um silêncio maior que o

esperado, conclui que talvez a palavra utilizada pudesse ser desconhecida por elas, ao fazer a pergunta novamente não usando a palavra e sim sinônimos, sinto um respirar aliviado e o assunto volta a fluir novamente...

Outra entrevista foi carregada de muita mágoa ao relatar sobre a relação entre as monitoras e a administradora na creche, essa entrevistada ainda sente muita raiva ao lembrar-se dos excessos de poder de sua administradora que não deixava que ela mantivesse qualquer relação com seu filho, não tivesse nunca dado um banho nele na creche, ter-lhe feito um agrado...Era proibido! Sente raiva por ter obedecido...

Em alguns momentos foi solicitado que desligasse a câmara para que falassem comigo algumas confidências que não queriam que se tornassem públicas e isso foi respeitado, questões que discutimos sem que fizessem parte da dissertação, pelo menos não diretamente, com as suas palavras, com nomes ou situações que pudessem embaraçá-las...

O clima das entrevistas foi sempre agradável, onde se respeitou o tempo de cada um para falar, pensar, sorrir, chorar, gaguejar, se calar.

Como já mencionado, nas entrevistas havia um roteiro a fim de serem baseadas questões importantes referentes às trajetórias profissionais, para que tivessem uma finalidade de acordo com o projeto elaborado e, portanto, não se perdessem. Não se tratava de questões fechadas, uniformizadas, mas que pudessem guiar e orientar os relatos (o modelo encontra-se em anexo).

Para analisar os dados colhidos com as entrevistas e compreender as narrativas (escolhas, concepções, práticas, identidade, gênero) buscou-se relacioná-las com produção e referencial teórico já existente.

Também foi pretensão que a partir das entrevistas, as quais foram filmadas, pudessem ser editados alguns relatos e feito um pequeno documentário que resumisse e descrevesse de forma sintética o conteúdo das narrativas e a versão não-oficial deste grupo de mulheres sobre suas histórias pessoais, coletivas e profissionais. Isso foi também mencionado às entrevistadas, e todas gostaram muito da idéia... Algumas disseram que isso vai fechar a carreira delas, pois estão bem próximas da aposentadoria... Outras ficaram felizes acreditando que este registro pode ajudá-las nesta luta para retornarem para a Secretaria de Educação, agora como educadoras...Outras

ainda fizeram brincadeiras do tipo: Se fizerem sucesso vão deixar a profissão e irão para a Rede Globo de televisão!!!

Portanto houve autorização para fazer o uso da imagem e da voz para esta edição reproduzida na defesa da dissertação e muitas delas, à medida do possível, estiveram presentes no dia para assistir e serem presenteadas com um DVD, não somente enquanto expectadoras, mas enquanto sujeitos e protagonistas da pesquisa...

4.2. Construindo identidades a partir das representações e diferenças nas creches:

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder.

Tomaz Tadeu da Silva

O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha.

Cecília Meireles

Ao longo deste capítulo procurarei discutir como vem se construindo a identidade profissional dessas educadoras, acreditando que vem se dando a partir das representações constituídas e também através das diferenças vivenciadas nas instituições ao longo do percurso profissional.

Defenderei aqui a idéia de que as identidades são constituídas por e pelos processos sociais e dessa forma são determinadas nas relações sociais, assim sendo, não são somente produtos da história, mas também produzem história. Nas palavras de Oliveira:

As identidades sociais constituem-se no jogo dialético entre o indivíduo e a sociedade, e são constituídas nas relações sociais, incluindo processos de identificação, no interior dos quais ocorre também a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade. Oliveira (apud SILVA, 2003, p. 21)

Pensando que os processos de construção de identidades devem ser analisados tendo em vista o interior das relações em que ocorrem, os processos dessa constituição são individuais, singulares, mas não se pode perder de vista a instituição creche a qual essas educadoras fazem parte e também as referências profissionais que já foram constituídas nas relações de trabalho, como por exemplo, as representações das professoras (como uma “marca”, um ideal de profissional na educação).

(...) a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 2009, p. 91)

Como a transição das creches para a Secretaria de Educação é algo muito recente, Izabel de Oliveira e Silva defende que “as educadoras de creches vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa.” (SILVA, 2003, p.23)

Como já mencionado anteriormente, a autora Lenira Haddad, em uma pesquisa no início da década de 1980, refletindo sobre o processo de municipalização das creches na cidade de São Paulo, concluiu que os esquemas domésticos de educação das crianças foram transferidos para as creches, pois se acreditava que era o melhor para elas e dessa forma, as profissionais que lá atuavam desenvolveram suas funções e sua identidade, inicialmente, para cumprir esse propósito. Os objetivos eram assistenciais de cuidado, higiene, saúde, sendo que as creches e suas funcionárias cumpriram essas funções que eram de certa forma da família:

(...) a identidade do profissional de creche assim foi construída. As funcionárias se apoiavam na função de provedoras de cuidados básicos e asseguravam-se desse papel através da prática de uma rotina excessivamente automatizada e de seu trabalho imediato: a criança engordando, tornando-se mais limpa, bonita, bem comportada.

Conforme dominavam o conhecimento das tarefas rotineiras, aumentava sua condição de capacitada, apta e hábil no cuidado da criança. (HADDAD, 1991, p. 63-64)

A constituição do trabalho nessa fase, quando as creches ainda estavam vinculadas à Secretaria de Promoção e Assistência Social, era para cumprir a função de substitutas da família, a instituição ainda era vista como um mal necessário, mas não havia outro jeito, a mãe tinha que deixar ali seus filhos para poder trabalhar, era um direito da mãe em ter tal “depósito”.

B – Tinha poucas funcionárias... Entrou eu e a Sônia, tinha Zoraide, Toninha e a Vera, Maria Inês. Depois de um mês entrou a Creuza e a Socorro – Isso na creche toda! Daí dividiu as turmas, mas assim mesmo a minha sala tinha 41 crianças, eles não dormiam em um colchão para cada um, enchia a sala de colchão e um dormia colado no outro.

C – Esse era o mau da Promoção. Eu assinei advertência porque falei que era um depósito. A assistente social veio e me deu uma ‘bucha’, me deu advertência por escrito. Porque eu falei que aquilo não era uma creche, era um depósito de crianças. Eu levei. Assinei. E continuei afirmando que aquilo mais parecia um depósito de crianças e não uma creche, porque a sala tinha 41 crianças grandes, era de quatro anos até quase cinco anos, em uma salinha um pouco maior que essa aqui, reformaram, já não existe mais. Socava-se as crianças lá, sabe? Esse foi o lado muito ruim da Promoção Social, não tinha condições de atender. (Beth e Creuza, Cemei 6)

Com as mudanças a partir da transição para a Educação deu-se início ao processo de (re) significação dessas funções, principalmente porque com a entrada de outros profissionais nas instituições, houve também um processo de diferenciação das tarefas e atividades desenvolvidas em relação às outras pessoas, outras funções, diferentes níveis de escolarização. De acordo com os depoimentos, até então, não havia diferenciação de tarefas e as relações estabelecidas eram de iguais, a hierarquia existente era só entre as profissionais e a administradora.

E – E a relação entre vocês como era?

S – Era muito gostosa. A gente tinha amizade mesmo na época, entendeu? Era um por todos e todos por um! A gente tinha muita amizade, era muito gostoso trabalhar lá...

E – Apesar de todas as dificuldades... Com a administradora, entre vocês...

S – Entre a gente era muito gostoso, porque a gente tinha amizade e tinha o coleguismo também. Então, quando uma precisava a outra fazia, entendeu? Era muito bom... Não tinha aquela coisa de... Eu sou melhor ou pior... A gente era tudo igual. (Sônia, Cemei 2)

E – E as relações como eram? Entre vocês, entre vocês e administradora?

C – Era bem forte... Assim... Pelo menos com a nossa administradora, ela era assim bem rígida, sabe? Ela era até conhecida na Rede pela rigidez dela, mas, depois a gente foi entender que imagina só? Esse monte de funcionária, tudo sobre a responsabilidade dela. O funcionamento da escola era responsabilidade dela. Tudo tinha que dar muito certo, porque ela era cobrada lá (na secretaria de Promoção Social na Prefeitura). Então, tudo tinha que dar muito certo. Ela também tinha que ter essa pressão: “Se eu ceder muito (para as funcionárias), não vou conseguir controlar, vou perder o controle”.

Mas na medida que ela foi conhecendo a gente e sabendo quem era quem, aí ficou bem mais fácil, porque ela entendia o problema de cada um, ela sabia que se Fulana atrasou é porque realmente aconteceu alguma coisa, né? E ela sabia também daquele que atrasava porque atrasava todo dia, não tinha assim... Muito compromisso com o trabalho.

Então, ela sabia muito bem definir os papéis e a escola funcionava muito bem, como eu disse, de manhã ela ia de sala em sala, sabia qual funcionário que estava na unidade, qual não estava, ia procurar saber por que não estava, na onde que o Fulano estava sozinho, com dificuldades, qual a sala com mais dificuldades, tirava funcionário de uma sala para remanejar para outra que precisasse, juntava salas quando estivesse faltando funcionários, para não sufocar ninguém e ninguém ficar sozinho. Era assim...

Essa escola tem 20 anos e nunca teve um acidente grave que tenha acontecido aqui, por conta da responsabilidade da gente e do trabalho mesmo em equipe. A gente realmente trabalhava em equipe. Era uma equipe muito forte, muito forte mesmo. (Cida, Cemei 7)

MG – Naquela época, quem trabalhava com criança era muito ouvido, não esperava a outra ir lá de dizer: “Pelo amor de Deus me ajuda”. Se ela tiver na faxina. Se eu estivesse com criança e ela (Leia) estivesse na faxina, eu não ia deixar um arroz no chão só porque ela tava na faxina, né?

LEIA – Nós sofríamos, mas éramos felizes. Sabe por quê? Tinha o povo que judiava da gente, mas entre nós um tomava a dor do outro. Se brigava com ela, brigava com todo mundo e era assim por diante.

Entrevistadora – Você acha que o fato de não ter hierarquia, com exceção da administradora, contribuía para essa união/integração?

LEIA – Era, nós éramos todas iguais, não adiantava falar: “Ah! Você é faxineira”.

M – Era todos nós juntas, né Cida?

LEIA – Se essa aqui (MA) estivesse na faxina e falava: “Amanhã eu vou lavar a creche”, porque era lavado. Nós nos organizávamos entre nós para ajudar a colega pra ela não ficar sozinha.

MA – Ficavam duas funcionárias com criança e todo resto vinha para lavar a creche. (Maria das Graças, Léia, Mercedes e Maria Aparecida, Cemei 5)

Com a transição houve mudanças:

I – Eu passei e eu acho que muitas devem ter passado também porque eu sei que tem professor que não quer fazer o trabalho de monitoras. Porque tem a hierarquia, ela estudou para desenvolver o seu trabalho, então tem coisas que ela não quer fazer mesmo! Eu penso assim... Estou aqui para cuidar de criança, para zelar por ela, eu penso nela, então o que for preciso fazer para melhor atender essa criança eu vou fazer independente se eu for professora, pedagoga, eu tenho que cuidar dela... Estou aqui por causa dela. Eu acho que independente do salário, do que eu sou, aqui dentro da escola, creche, a gente tem que cuidar de criança, a gente tem que dar o melhor pra ela, independente da posição... Eu penso assim... Mas, infelizmente tem pessoas que não pensam assim. Porque teve um curso maior (um estudo/uma formação) não aceitava dar banho na criança... Sabe assim... Dependendo do que precisava ser feito com a criança (a professora) Não ia. Isso já aconteceu. (Irene, Cemei 3)

Guacira Lopes Louro (2000) corrobora com esta questão ao argumentar sobre as formas que as diferenças, entendendo-se todo tipo de diferença: a sexual, racial, étnica, cultural, etc., são construídas e de que modo são fixadas, perpetuadas e dessa forma valorizadas ou negadas pela sociedade. Ao longo de seu livro discute sobre as formas de classificação enquanto perpetuação das diferenças e produtora das relações de poder.

Dessa forma, a autora procura privilegiar o conceito de gênero não relacionando a papéis masculinos e femininos (o que promoveria oposição), mas passa a trabalhar com a pluralidade no interior desses pólos, buscando ligá-lo à produção de identidades – múltiplas e plurais – tanto de mulheres como de homens no interior das relações de poder.

Para Ernesto Laclau não existe um único centro responsável por produzir identidades fixas, como se pensava anteriormente: que a classe social era a categoria responsável por todas as relações sociais; “(...) há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a

partir dos quais novos sujeitos podem se expressar”, esclarece Laclau (apud WOODWARD, 2009, p.29). Sendo assim surgem outros centros de conflito social, como os que se baseiam no gênero, na raça, na etnia, na sexualidade, entre outros.

Outro conceito importante para compreender a constituição de identidades é o que Pierre Bourdieu (apud WOODWARD, 2009, p.30) denomina como “campos sociais”, que seriam as diferentes instituições na qual participamos e o fato de em cada uma delas termos diferentes graus de autonomia, escolha e atuação. Dessa forma, para o autor, “somos espectadores das representações”, ou de papéis que desempenhamos de acordo com aquilo que de nós é “exigido” ou determinado (pode ser por nós mesmos também), de acordo com as diferentes identidades ou campos sociais que atuamos.

Embora possamos nos ver, seguindo o senso-comum, como sendo a mesma pessoa em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo. Hall (apud WOODWARD, 2009, p.30)

Assim sendo, o contexto social e histórico sofrendo mudanças, as identidades também se alteram porque se produzem novas formas de identificação e novas representações são construídas a partir das relações sociais ou de poder vivenciadas. Por isso é que se enfatiza que as identidades não são fixas, eternas e nem naturais, biológicas, “mas um produto da história” (WOODWARD, 2009, p.37). Assim como produzem história também são produtos dela.

Como se definiria então a identidade? De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

(...) a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2009, p.96-97)

Para falar sobre a constituição das identidades profissionais dessas educadoras busco as idéias de Tomaz Tadeu da Silva e Stuart Hall (2009), a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, que procuram estudar a cultura não somente como um espaço simbólico de dominação e reprodução das idéias dominantes, mas fundamentalmente como um lugar (espaço) de luta “simbólica” entre diversas “culturas”, vinculadas a diversos contextos sociais, buscando compreender o significado das práticas culturais.

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura. (WOODWARD, 2009, p. 41)

O autor define identidade relacionando-a com diferença, mantendo com esta uma estreita dependência, mais do que dependentes, elas são “mutuamente determinadas”. Para Kathryn Woodward, “as identidades são construídas ou formadas relativamente a outras identidades (...) relativamente ao que não é”. (WOODWARD, 2009, p. 49). Isto quer reafirmar que não são naturais, biológicas, são geradas e produzidas no mundo cultural e social, são fabricadas no contexto das relações e como tal devem ser questionadas e problematizadas.

Ambas são de certa forma, resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, de acordo com o autor, são definidas e governadas pela linguagem:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e lingüística – esta sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmonicamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2009, p.81)

Dessa forma, estão conectadas com as relações de poder, tanto aquele que define a identidade, quanto o poder que marca a diferença. Havendo diferenciação haverá poder, havendo hierarquia haverá diferenciação e poder.

Existem muitas maneiras de marcar a presença de poder: incluir x excluir; classificar; demarcar fronteiras; normalizar.

Aqui, neste depoimento, temos um exemplo de como a relação de poder e a hierarquia estão presentes, mesmo que de forma camuflada:

E – A transição para Educação, na visão de vocês, foi uma mudança boa, não foi. A entrada desses outros profissionais, o professor, no início houve problemas. Como foi pra vocês?

M – Pra mim foi bom, eu gostei, foi alguém que veio pra ajudar a gente, ensinar, né? Muita coisa que a gente não sabia, não é Dilza? Eu acho que foi bom... Eu, na minha parte, nunca tive rivalidade com o professor. Às vezes tem alguns professores que são meio folgados, mas isso aí é uma questão individual (pessoal), não é assim...

D – Generalizado.

M – É. É algum, um ou outro. Mas mesmo assim a gente tira de letra, porque são poucas horas que eles ficam com a gente e a gente obedece, procura sempre saber o que o professor quer fazer, não desrespeita. Mesmo você vendo que o trabalho dele não é aquilo que a gente esperava, mas você respeita, tem que trabalhar com ele, né?

E – Passou a ter hierarquia, no caso, né? Como você falou: “A gente obedece”. Você acha que o professor está...

MH – Eu acho assim... Acho que ele é... Como eu falei hoje, que a S é? (pergunta para Dilza). Ele é responsável pela sala, pedagogicamente, né?

É creio que seja uma hierarquia, eu obedeço assim... Não é tipo uma escravidão: “Eu obedeço o professor”. Tem horas que a gente também tem divergências de opiniões: “Ah! Fulana, eu não acho que é assim”, entendeu? Nada para discutir, brigar, tem professor que até gosta de brigar, mas eu (dá uma piscadinha e sorri). (Marilena e Dilza, Cemei 8)

(...) Mas infelizmente nem sempre é assim, né? Infelizmente como você disse, a gente nem tinha percebido que é uma coisa hierárquica, mas é, né? Porque você deve uma certa satisfação para o professor daquilo que você está fazendo. Por exemplo, uma coisa que está acontecendo agora, se eu chego na sala de aula não tenho autonomia de chegar e dar uma brincadeira se o professor estiver lá. À tarde não, à tarde estamos sozinhas, então combinamos: “Vamos fazer isso?”. Mas de manhã não, o professor que vai fazer a brincadeira que ele quer, entendeu? (Marilena, Cemei 8)

C – (...) tinha uma professora, que hoje está aposentada, e logo que eu me readaptei (afastou-se da sala de aula por problemas de saúde) ela me chamou pra ir na sala dela amarrar o cadarço do tênis de uma criança. Então a gente era mãezona, a gente dava recreação, a gente dava atividade e também tinha aquela parte afetiva, certo? (Carla, Cemei 4)

Quando se afirma uma identidade se demarca fronteiras, faz-se distinção entre o que fica dentro e o que fica fora, entre o “nós” e o “eles”, essa distinção não é somente uma distinção gramatical, mas é uma divisão que pretende classificar, o que (re) afirma as relações de poder.

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2009, p. 82)

Michel Foucault também contribui com esta questão ao falar sobre disciplina, que segundo ele “é uma arte de dispor em fila” (FOUCAULT, 1995, p. 133), de dividir, classificar, por isso envolve relações de poder:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação (...) (FOUCAULT, 1995, p.133)

Quando se classifica e se constrói o pensamento em oposições binárias, de acordo com Cixous e Jacques Derrida, não só se divide entre este ou aquele, mas esse dualismo gera a valorização de um dos termos em detrimento do outro: um é a norma, o aceitável, o ideal e o outro é só o “outro”. (Cixous; Derrida apud WOODWARD, 2009, p. 51). Sendo assim, é pela dicotomia que o significado se fixa (compreendendo-o como algo cultural e socialmente atribuído). E segundo Tomaz Tadeu Silva, “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”. (SILVA, 2009, p. 83)

No caso da pesquisa, ou seja, no caso da construção das identidades das educadoras pesquisadas, é possível perceber essa diferenciação, a hierarquia, as relações de poder existentes nas relações estabelecidas entre as profissionais no mesmo espaço de trabalho, convivendo e atendendo o mesmo grupo de crianças. Os indicadores que a comprovam não são só os concretos: diferença salarial, carga horária, nível de formação, concurso de acesso, nome

do cargo, mas também na atuação e nas funções a serem desempenhadas. Assim sendo, essas duas profissionais tiveram sua identidade constituída neste contexto e a partir dessas relações. Uma é a professora, a educadora e a outra é a “monitora”, aquela que cuida.

Pensando dessa forma, segundo Tomaz Tadeu Silva, o outro cultural sempre será um problema porque está em oposição com a nossa própria identidade e para ele isso é um problema social, pois faz da sociedade um espaço repleto e atravessado por diferenças. Quem é o outro? “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. (SILVA, 2009, p. 97)

Para o autor, tratar da identidade e da diferença é uma questão política, de posicionamento crítico, não é só reconhecer a diversidade e “os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural” (SILVA, 2009, p.99-100). De acordo com o autor, a questão não é admitir e respeitar a diferença, mas acima de tudo buscar a explicação de como ela é produzida, não só reconhecendo-a, mas questionando-a.

Defende não a diversidade, mas a “diferença do múltiplo” ou a multiplicidade da diferença.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode ser* eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar de ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (Pardo apud SILVA, 2009, p. 101)

Tomaz Tadeu da Silva nomeia essa atitude como pedagogia da diferença, que leva em conta não somente o questionamento da identidade, das oposições e dicotomias, mas principalmente o poder que se associa a essa fixação.

Sendo assim, a identidade profissional das educadoras pesquisadas não poderia ser constituída em relação, ou melhor, em oposição á identidade das outras profissionais, como as professoras, por exemplo, como são relatados em muitos depoimentos, mas deveriam ser constituídas juntamente, acolhendo-se as diferenças (sociais, étnicas, etárias), rompendo oposições em prol de um único objetivo: atender, cuidar, educar, assistir as crianças que estão sob a responsabilidade de ambas educadoras sem promover dicotomias e reproduzir desigualdades.

Com relação à hierarquia na creche, acho ser impossível rompê-la, pois hoje a instituição e seus funcionários se organizam especializando suas funções, dessa forma, o que antes da transição para a Educação era feito somente pela monitora:

Nós entramos como auxiliares de creche e na hora que as crianças estavam dormindo a gente tinha que limpar banheiro, e tal... Faltou a lavadeira... não tinha lavadeira e eu fiquei um mês e meio como lavadeira, me tiraram de olhar criança pra eu ir na lavanderia. Eu fiquei lá um mês e meio. Faltou cozinheira eu fiquei na cozinha como ajudante, eu falei: "Comida eu não faço. Ajudar, colaborar eu vou". Fiquei de ajudante "Pegar naquelas panelonas e fazer comida eu não vou pegar", falei assim. Mas a gente era faxina, era limpar a frente, lavar em volta da creche, tudo. Tinha que lavar. Nós trabalhávamos oito horas por dia de segunda a sábado...
(Maria Inês, Cemei 6)

Hoje essa função é feita por 4 funcionárias: a servente, a cozinheira, a monitora e a professora. Com relação à equipe administrativa, o que antes era desempenhado pela administradora, hoje é feito pela orientadora pedagógica, vice-diretora e diretora. Portanto, romper com este quadro hierárquico é impossível, mas penso que a mudança poderia acontecer nas relações de poder vivenciadas, as quais ao tratar das diferenças não deveriam permitir desigualdades.

Este depoimento abaixo relata como é possível um trabalho conjunto entre as profissionais:

D - (...) Gosto sempre de citar uma professora que a gente teve... Não vou dar o nome... Mas é uma pessoa... Ela sabe que eu amo ela de todo o meu coração e tenho a maior admiração por esta professora. Então, eu sabia que quando

chegava, podia... A gente já sabia o que ia acontecer e já deixava a sala toda pronta pra ela, sabe?

M – Você olhava no planejamento e sabia o que ia estar acontecendo amanhã, entendeu? (Dilza e Marilena, Cemei 8)

O que se pode perceber, sem generalizações, é que nem sempre a formação profissional ou a teoria como muitas depoentes falam, determina a competência no trabalho na educação infantil. Muitas são as professoras que tem diploma de pedagogia, mas isso não garante que tenham a compreensão de qual é a especificidade do seu trabalho, sua função, seu papel e das demais profissionais junto às crianças pequenas.

Acredito que isso seja responsabilidade do Poder Público, da Secretaria de Educação que através de formações continuadas trabalhe junto às profissionais envolvidas nesta delicada relação

MG – A educação (secretaria de educação) tem que impor isso daí, porque tem escola, mesmo fundamental e médio que é o estudo só, não é o cuidar. Porque o cuidar fica pra mãe e pro pai. Agora na educação infantil não, a educação infantil tem que ter o cuidar e o educar junto. Não é o monitor... Eles separam o professor e monitor e tudo que o professor faz, o monitor faz, só que tudo que o monitor faz, o professor não faz. Por quê? Porque ele tem curso superior, porque ele estudou. (Maria das Graças, Cemei 5)

MG – Eu acho que deveria vir de lá da educação (Secretaria) quando o professor for fazer, prestar o concurso, aí... Quem for... Na hora do concurso tem que falar: “Você vai ser professor de educação infantil, então você já sabe que lá no infantil você tem que cuidar e educar”, e aí, o professor já vai saber, eu vou pra escola, pra uma creche, que é de educação infantil, eu vou trocar, limpar nariz, eu vou limpar vômito, né? Agora não, eles não explicam lá e eles vêm... Também já vem de lá com aquele... Porque eles têm um termo lá. Professor não pode fazer aquilo. Só que se tiver numa classe com 20 crianças e faltar dois monitor, aquela classe vai fechar.

LEIA – Ela não funciona.(Maria das Graças e Léia, Cemei 5)

E dessa forma possa garantir que a creche seja um espaço que se cultive as diferenças e não desigualdades, que o cuidado e a educação sejam indissociáveis, que se valorize não somente os conhecimentos formais, mas também os saberes invisíveis adquiridos no cotidiano e que as dicotomias como da mente e do corpo possam ser superadas. Além é claro, de valorizar o cargo e o trabalho das monitoras, tornando-as oficialmente educadoras, não só

no discurso, mas no “papel”, o que tem sido uma grande queixa nos depoimentos:

V – Olha, eu vou falar assim, como monitora, eu acho que não a creche em si, mas acho que a Prefeitura deixa muito a desejar. Nós não somos valorizados. É um trabalho que não é valorizado pela Prefeitura. Como, por exemplo, nós já saímos da Educação (a categoria não se enquadra em uma carreira de magistério ou no quadro da Educação), não fazemos parte da Educação, mas é cobrado o pedagógico da gente, é cobrado ser educadora, então isso é uma coisa que deixa a desejar, eu gostaria que mudasse, porque o nosso trabalho é tanto quanto o trabalho de um professor e tiram da gente fazer parte da Educação? O monitor não faz parte da Educação mais e se não tem valor nenhum, por que se cobra o que não é valorizado?

E – E aí não se valoriza nem o estudo também, né? Porque se você estivesse na carreira, fizesse pedagogia, você poderia avançar na carreira. E isso não acontece, né?

V – Não acontece.

E – Se você estudar, ou se você não estudar, você não tem valorização nenhuma (estímulo), nem em termos de salário, nem nada. É isso que acontece?

V – É. No plano de cargos, é para se ter um aumento pelo grau de estudo, né? Mas se você não faz parte da Educação... como por exemplo, a aposentaria... Eu não posso entrar com uma ação para aposentar com 25 anos, porque eu não faço parte do quadro da Educação, mas eu trabalho mais tempo que o professor (que tem esse direito garantido por lei). Por que eu não posso fazer parte?

F – É. Se está trabalhando com criança, né?

E – E isso é uma luta (para a categoria)?

V – É uma luta. O sindicato está lutando para entrarmos para a Educação, né? (Vera e Fátima, Cemei 1)

Dessa forma, compartilho com António Nóvoa (1992) que refletir sobre os percursos pessoais e profissionais é refletir sobre a constituição de identidades e no caso do professor (ou educador) é produzir a sua profissão, que não se limita aos conhecimentos adquiridos nesta trajetória, mas as práticas, as relações vividas, as idéias e valores alterados. É compreender como a identidade e a diferença são produzidas e questionar as desigualdades, as dicotomias e as oposições, entretanto, é conviver com as diferenças porque as pessoas não são iguais.

(...) a configuração da vida profissional de cada um vai sendo delineada a partir de circunstâncias pessoais, familiares, institucionais, assim essa identidade profissional é construída

em interação com o universo de trabalho, modelada pelas regras e representações que o estruturam, assim, articulam-se os percursos profissionais e os múltiplos contextos onde ganham sentido. (NÓVOA, 1995, p. 189-190).

Buscar a identidade dessas profissionais, educadoras infantis que ingressaram nas creches quando essas ainda estavam vinculadas à Secretaria de Promoção e Assistência Social, exige que analisemos o gênero a qual pertencem, como um elemento importante não só para a constituição das suas identidades, mas também como responsável pelas relações sociais e de poder que vivenciam. No caso dessa profissão em especial, estas reflexões são importantes porque ela “tem sido marcada por uma naturalização do feminino.” (CERISARA, 2002, p. 28).

Sendo assim, de acordo com a autora, “neste contexto, as próprias profissionais buscam colocações por um processo de identificação profissional fortemente vinculado à construção de gênero”. (CERISARA, 2002, p. 44).

Portanto, teorizar sexualidade e gênero enquanto construções culturais e discursivas instiga a pensar, refletir, problematizar e politizar os temas que estão imersos nas relações de poder. [Foucault (1993, 1995); Louro (1997,2000, 2001); Silva (2000, 2007, 2009)]. Temas que serão focados nos próximos itens do capítulo...

4.3. Tecendo histórias de vida: embaralham-se às trajetórias profissionais?

Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional histórico e culturalmente construído. É transformar o modelo de trabalho assalariado da parcela masculina de nossa sociedade num modelo universal e inquestionável.

Marília Pinto de Carvalho

Procurando compreender essa questão e analisar os depoimentos das profissionais de educação infantil, busco primeiramente identificar como as entrevistas se diferenciam e se assemelham com relação à construção de

identidade profissional das depoentes e de suas trajetórias profissionais. Sendo que, a primeira intenção é identificar se as histórias de vida pessoal dessas profissionais se misturam às próprias trajetórias profissionais que se constituíram e de que forma isso tem ocorrido.

Ana Beatriz Cerisara (2002) corrobora com a questão quando afirma que compreender a identidade dessas profissionais exige que se foque em uma dimensão social mais ampla, buscando a origem ou a forma que essa profissão se constituiu historicamente, que segundo a autora foi construída no feminino. Na nossa sociedade e cultura, tanto na esfera doméstica, das famílias, quanto na esfera pública, nas creches e instituições de educação infantil, a tarefa e responsabilidade com o cuidado e a educação da infância sempre foi das mulheres, e essa afirmação é tida como algo natural.

Sendo assim, de acordo com a autora, esses valores e esse tipo de afirmação não tem nada de natural, mas foi construída historicamente, e é responsável por determinar, muitas vezes, até a escolha profissional de muitas mulheres, que vão buscar empregos que serão compatíveis com suas tarefas domésticas. O emprego é visto por muitas como um complemento das tarefas já desenvolvidas em casa, como mães, donas-de-casa, etc.

Nos depoimentos é possível perceber que a escolha pela profissão foi se dando, muitas vezes, sem qualquer planejamento prévio. Para algumas, trabalhar na creche exigiria o conhecimento pessoal que já tinham e desempenhariam as funções que já desempenhavam em suas casas ou nos trabalhos anteriores:

Eu achei que não ficaria uma semana quando entrei aqui. Nossa! Pra mim era pesado, olhava assim, sabe? E pensava: “Eu não vou ficar”. E aí fiquei uma semana e fui pegando gosto e faz 22 anos que estou aqui nesta escola. O serviço era diferente, porque quando nós entramos aqui, não éramos monitoras, nós éramos auxiliares de creche e fazíamos todos os serviços, limpávamos banheiro, limpávamos portas, lavávamos calçada, lavava chão, varria tudo. Na hora de sono das crianças a gente ia lavar banheiro, não tinha nada disso não... Ajudava na cozinha, na lavanderia, onde precisasse...
(Beth, Cemei 6).

Eu fiquei sabendo desse serviço, que na época não era concurso, era Promoção Social, através de cartazes. Estavam precisando de pessoas para trabalhar e na verdade quem queria era minha irmã, eu tinha passado na Unicamp, já

estava levando os documentos... daí eu fui com a minha irmã e a moça insistiu tanto pra eu preencher a ficha, mas eu estava com a minha filha pequenininha e ela pegou ela para eu preencher e eu fui chamada e ela (a irmã) não. Aí eu entrei e era Promoção Social, eram bem rígidas as coisas, era mais feita por adultos que também não tinham nenhuma experiência com crianças, as pessoas... ninguém era formado, nem a direção (administração). Você fazia todo tipo de serviço, você não tinha um lugar específico pra falar: “Eu sou monitora, eu sou cozinheira”, todo mundo trabalhava em tudo. (Vera, Cemei 1).

Eu queria um outro trabalho, mesmo, eu trabalhava de doméstica, e queria uma coisa melhor, diferente. Aí foi quando me chamaram, eu cheguei em casa uma segunda-feira e tinha chegado um telegrama e eu compareci e aí ingressei no dia 10 de Julho de 1987. (Maria das Graças, Cemei 3).

Saindo de casa tomei conhecimento que a casa das Irmãs estava fazendo inscrição para um ‘concurso’ que seria para inauguração da creche Isaura Roque Quércia, na vila 31 de Março (...) fui fazer a minha inscrição e fiquei aguardando. Num determinado dia, saindo de casa, que eu lavava roupa pra fora, né? Ajudando nas despesas, recebi o telegrama. Mas a essa altura a creche já havia sido inaugurada, algumas pessoas já contratadas. Eu estava assim... Tipo cabisbaixa... Bem desacreditada... E quando minha cunhada me deu a resposta eu fui à Prefeitura e na época não era concurso, como agora, era Assistência Social, onde nós fazíamos um teste, né? Que a finalidade era a criança, pra ter mais ou menos uma base, até que ponto nós tínhamos experiência e paciência com as crianças. (Teresinha, Cemei 2).

Eu tava trabalhando de faxineira antes, passava roupa era doméstica. Quando eu entrei eu tava trabalhando para uma moça de mensalista, não era faxineira. Mas, eu passava roupa antes. Eu fazia faxina. (Maria Aparecida, Cemei 5)

Eu trabalhava de empregada doméstica, né? Aí minha mãe freqüentava uma igreja e lá saiu... tinha um anuncio que na creche ia precisar de gente para trabalhar e tinha a creche para inaugurar, né? Estavam terminando, ai minha mãe pôs o meu nome lá e nem perguntou para mim se eu queria ir ou não. Foi lá e pôs meu nome (Maria das Graças, Cemei 5)

Como se pode perceber pelos depoimentos, a procura pelo emprego se deu buscando um trabalho melhor, no sentido de ter benefícios que a faxina ou o trabalho de doméstica não oferecia ou para quem não trabalhava fora trazer uma renda para casa, mas ao mesmo tempo, buscava-se algo próximo à função que já desenvolviam em casa ou no trabalho.

Nas creches, na época da Promoção Social, o trabalho não era determinado para uma função específica de educadora, só cuidar de crianças, mas essas profissionais eram nomeadas zeladoras ou auxiliares de creche, que seria uma ajudante geral, uma faz-tudo.

O fato de isso ocorrer promovia a indefinição da função e a mistura do trabalho na creche com o trabalho desempenhado em casa, por isso não se exigia formação para a função que precisariam desempenhar:

LEIA – Era zeladora, você faz tudo.

M – Era zeladora quando eu entrei. A Cida também, não era?

MA – Pelo menos, para mim, foi falado assim, a gente entrava para fazer de tudo um pouco. Aí depois que você passa todos os testes que era na faxina, lavanderia, não era assim a lavanderia como é hoje, lavar toalha de banho, quando lava. A criança vinha de casa só com a roupa do corpo.

LEIA – Uma roupa pra vir e outra pra ir embora.

MA – Durante o dia que era da 7:00 às 19:00 horas, usava roupa da creche. Não tinha lavadeira, não tinha passadeira. Quem cuidava da criança, quem fazia faxina é quem cuidava da lavanderia e cuidava da criança.

LEIA – Era um trabalho escravo. Para resumir tudo... Era um trabalho escravo. (Léia e Maria Aparecida, Cemei 5)

(,,,) na época eu trabalhava na cozinha e me dava bem. Porque na época das assistentes sociais não tinha monitor como agora. Então um dia você tava na cozinha. Quem tinha um 'jeitinho' para limpar ficava mais pra limpar, quem tinha para cozinhar, ficava para cozinhar, agora quem não tinha jeito para cozinhar nem para limpar, ficava com as crianças. Ou um dia com as crianças, não tinha lugar fixo. (Maria da Graça, Cemei 5)

Este último relato, da Maria das Graças, chega a ser curioso, pois a creche enquanto uma instituição de cuidado e assistência à criança deveria ter como prioridade a criança, mas não é o que percebemos na sua fala, pois a prioridade fica clara que é o cuidado com a limpeza, levando a instituição a ter como modelos a casa e também o hospital.

A tentativa de separar a casa do trabalho é relatada neste depoimento:

Eu trabalhei, já vai fazer 30 anos que eu to aqui. Mas eu vou falar uma coisa pra você. Eu nunca cheguei a trocar de roupa, pegar a minha bolsa e falar assim: "Hoje eu não estou com vontade". Mesmo que eu tenha uma decepção em casa ou

aqui, eu chego lá no portão e deixo tudo pra lá, pois não adianta eu chegar aqui chorando. (Maria da Graça, Cemei 5)

Além da mistura pessoal - profissional ocorrer pelo fato de se desempenhar praticamente as mesmas funções (casa e trabalho), acredito que a mistura também ocorra por envolver muito o emocional e o cuidado à criança e isso não ser algo burocrático, distante, mas ser um trabalho de relação, de troca, de espontaneidade. Você é profissional, mas tem um apelido que remete relação familiar “tia”. Isso fica claro no relato abaixo:

Então, pra você trabalhar com criança ou com material humano, como eu falo, é o amor mesmo, a dedicação. 24 horas por dia, é o tempo que você está ali. Até em casa, né? Às vezes você está em casa e está pensando em alguma criança. Eu falo pra ela (Dilza), que as salas tem muita criança, tem 23, 24 crianças, e tem dias que eu não consigo ver determinada criança porque é aquela correria, aí chega em casa e penso: “Nossa! Hoje eu não falei com Fulano, não falei com Sicrano”. Sabe? E é sempre assim... (Marilena, Cemei 8)

Como mencionado no capítulo referente à história das creches na nossa sociedade, esta foi uma instituição que teve origem com objetivos assistenciais, enfatizando a higiene, a saúde, evitando a mortalidade infantil e também sendo um espaço para atender a necessidade da mãe trabalhadora, que tinha que ter aonde deixar seus filhos para poder trabalhar. Especificamente nesta pesquisa, as entrevistadas ingressaram quando as creches eram instituições ligadas à Promoção Social e o caráter dela pode ser percebido no depoimento:

MA – A prioridade para a Promoção Social era a mãe da criança. A mãe trazia. Eu mesma trazia uma caderneta onde todo dia você levava para sua patroa assinar.

LEIA – Para constar que trabalhou mesmo.

MA – Isso. Para constar que trabalhou. Na sexta-feira você deixava a caderneta aqui, ela dava um visto. Se não tava assinado um dia pela patroa, ela queria saber por que você deixou a criança aqui e não foi trabalhar.

LEIA – A creche era para a mãe.

MA – Hoje é para criança. Não interessa se a mãe trabalha, se a mãe não trabalha, se a mãe passeia o dia inteiro. É para criança. Antes era para a mãe trabalhadora.

MG – E a criança também, quem dava apoio para a criança, quem dava educação para a criança era nós. Que tanto limpava, tanto cozinhava, como dava educação. Porque a criança que saía daqui para ir para o parque, ela saía daqui sabendo cor, o nome, parte do corpo, tudo ela já sabia... Sabia

pular corda, brincar de cadeira, com as cadeiras, tudo essas brincadeiras. Brincadeira hoje que a maioria não faz. (Maria Aparecida, Léia e Maria das Graças; Cemei 5)

Percebe-se que por conta deste caráter assistencial, a creche acabava sendo uma instituição que não se diferenciava da casa, apesar da tentativa das profissionais em procurar dar também um caráter educativo para o trabalho:

Eu tinha uma coisa comigo, eu tinha que educar, mas eu tinha que dar o respeito, não de uma forma igual aos pais... Então eu fui vendo que aquilo começou a se tornar prazeroso pra mim porque eu falava, tentava conversar com eles que não podia fazer aquilo, era errado. A gente montava as regras e eu comecei a perceber... Nossa que gostoso, eu estou conseguindo... (sorri). (Rosana, Cemei 7)

Mas, havia situações em que o primordial era o cuidado e a assistência mesmo, e nestes momentos, percebemos a forte mistura entre o pessoal e o profissional das entrevistadas:

R A gente trabalhava... Hoje a clientela aqui melhorou bastante, antes eram bem carentes, bem carentes mesmos. Então às vezes nosso papel era só o cuidar, tinha criança que chegava aqui e pra ela ficar só no ambiente com os amigos, a gente tinha primeiro que fazer a higiene dela, está entendendo? Tinha criança que era preferível ficar aqui com a gente pra gente cuidar da higiene dela do que ficar em casa.

C – É bem assistencialista, né?

Entrevistadora – Antes esse cuidar era mais forte? (e também mais necessário)

R – Era mais forte.

C – Era o principal.

Entrevistadora – Tinha uma enfermeira...

R – É. Tinha a enfermeira.

(Rosana e Cida, Cemei 7)

Acredito que não é possível ignorar que o limite entre a esfera doméstica e a esfera pública, com relação ao cuidado de crianças pequenas, é muito tênue, muito sutil, e acaba sendo responsável pela própria indefinição do papel da profissional de educação infantil, que ora é educadora, ora é tia, mãe, avó. Algumas com formação na área de educação, mas que acabam por fazer uso, no cotidiano, do seu repertório pessoal, dos seus saberes e práticas domésticas.

Procurando refletir sobre a questão do trabalho desempenhado por essas profissionais e dessa forma, delimitar sua função e esclarecer seu papel, tanto com relação aos depoimentos orais quanto com relação à teoria, no sentido de “costurar” e compreender as práticas mencionadas, distinguindo-se ou não da esfera doméstica e pública, é que prossigo e aprofundo as reflexões no próximo item do capítulo.

4.4. Delimitando funções : cuidadora, educadora, mãe. Qual é o seu papel ?

O confronto com a maternidade é diário e se torna difícil e importante para a educadora compreender e aceitar a mãe, separar aquilo no qual acredita, de um juízo sobre a outra: é sobre estes relacionamentos de identificação que se constitui em grande parte o profissionalismo do educador.

Susanna Mantovani e Rita Montoli Perani

A fim de procurar responder a essa questão, fiz uso de algumas leituras, entre elas Ana Beatriz Cerisara (2002), a qual analisa as considerações de Fúlvia Rosemberg e Tina Amado acerca do assunto, e defendem que são dois os eixos fundamentais dessa socialização feminina mencionada: a maternagem e o trabalho doméstico. (apud CERISARA, 2002, p. 37).

O termo maternagem considerado e desenvolvido pelas autoras é explicado por Marília Pinto de Carvalho:

O termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto. Carvalho (apud CERISARA, 2002, p.37 e 38).

Para compreender essa feminização na educação de crianças pequenas e principalmente analisar o envolvimento das práticas domésticas femininas no trabalho dessas educadoras da infância, Ana Beatriz Cerisara faz uso dos estudos de Edith Piza, que caracteriza o trabalho doméstico na educação infantil em quatro aspectos:

1. ausência de uma divisão nítida entre público e privado nas atividades domésticas;
2. sua repetição diária e automática: esse fator (rotina) tem assumido duas conotações distintas, pois, ao mesmo tempo em que é visto como um dos elementos depreciativos desse trabalho, é a repetição rotineira que assegura autonomia na realização das tarefas, pois “fazer à sua maneira” compensa o fazer sempre a mesma coisa;
3. o fato de estar naturalmente vinculado à mulher: portanto, ela não necessita ter preparo prévio para se tornar dona-de-casa, uma vez que é um saber natural, estando incluído nesse saber o cuidar de crianças;
4. o fato de ser um trabalho que pode ser desempenhado profissionalmente, quando necessário, principalmente para mulheres pobres, sem que precisem de qualquer outra qualificação. Piza (apud CERISARA, 2002, p. 38 e 39)

Fica muito claro e visível, esses mesmos aspectos, nos depoimentos das entrevistadas com relação às próprias entrevistas para o ingresso no emprego:

Uma semana de testes, um dia vai na Prefeitura, faz a entrevista, vê a capacidade da gente em lidar com criança, conversa com o Psicólogo... Queriam saber se você tinha a capacidade de lidar com a criança, se gostava de criança. Eu já cuidava de criança naquela época... Sempre cuidei, mas eu não tinha um emprego fixo (Marinês , Cemei 6)

Eu levei o currículo, passei por psicólogo, não sei o que, mas sempre as mesmas perguntas, os mesmos testes e as mesmas perguntas, por exemplo, o banheiro está cheio de água e a criança está chorando, o que você vai fazer? Sabe? Se você vai socorrer o banheiro ou vai socorrer a criança? Sabe? Esse tipo de coisa assim e em todos os lugares (todas as entrevistas) era a mesma coisa. Acho que passei em três, quatro salas e faziam as mesmas perguntas. Uma hora era escrita, outra hora falada, mas eram as mesmas coisas.
(Beth. Cemei 6)

Eu fui na quarta-feira, na sexta-feira já veio um telegrama chamando pra na segunda-feira começar em treinamento. Eu fui para o Jardim Eulina, mas chegou lá, era só coisa corriqueira mesmo, falar como cuidar de uma criança... Falaram tudo que eu já sabia, porque eu já tinha dois filhos, eu sei cuidar. Eu acho que o que falou ali era coisa que eu já sabia e com o tempo eu fui aprendendo mais (Marinete, Cemei 6)

(...) a pergunta era: “Tinha várias crianças comendo e você percebia que tinha uma criança que não comia. Por que será

que ela não comia?” E as pessoas que cuidavam, não era monitora que era chamada, era pajem, já nem me lembro mais, como. Fazia aquele ‘angu’ com a comida, sabe? Misturava tudo. E as crianças não comiam. Porque as crianças não comiam? Porque elas gostavam de tudo separadinho, não é toda criança que gosta que você faz aquela mexida no prato e serve pra eles, né? (Léia, Cemei 5)

Esse envolvimento das práticas domésticas femininas pode ser percebido também na escolha pelo trabalho e na função que já desempenhavam antes, que era ligada ao cuidado com criança, como babá ou como tia, mãe:

Trabalho desde 1985, só aqui. Entrei já direto aqui. Foi uma coisa que eu sempre quis, sempre cuidei de criança, desde menina, comecei a trabalhar de babá, depois eu entrei no Hospital, trabalhava no berçário. Então, meu ramo sempre foi este. E eu tinha assim, loucura pra entrar na creche. Porque minhas tias eram todas (monitoras de creche), então, era aquela coisa. Eu saí do Hospital pra entrar aqui... (Áurea, Cemei 3)

Eu tinha bastante sobrinho, eu dava ‘aula’ pra elas (dá risada). Sabe assim... Tinha essa vontade de trabalhar com criança e eu tive a oportunidade e fui e estou aqui até hoje. (Irene, Cemei 3)

Acho que como eu também já trabalhava olhando criança, ajudando a olhar meus sobrinhos que eram pequenos. Trabalhava em casa de família, já trabalhei também e já tinha aquela prática, né? Então aí, juntou todas essas coisas... (M. Cemei 3)

Entrevistadora- Será que dava preferência para a mulher que já era mãe, que já sabia trabalhar, lidar com as crianças?

I – Acho que sim, né?

M – Dava preferência, né? Porque elas já tinham prática, né?

MG – Acho que influenciava muito, né? (quem já tinha prática). Porque eu mesma, quando trabalhava e saí de uma casa pra trabalhar na Prefeitura, tinha 16 anos (de trabalho) ... Quando eu tinha 14 anos já trabalhava de babá em vários lugares, olhando criança, né? E isso também influenciou, né? (Cemei 3)

Eu busquei este trabalho porque eu já tinha tido uma mini-creche na minha casa e eu gostei da experiência de cuidar de criança. Mas eu não tinha noção de como era uma creche realmente porque meus filhos não foram para creche, não tinha noção de como era o funcionamento. (Cida, Cemei 7).

Agora experiência eu tive com os meus filhos, naquela época eu já tinha três filhos. Aí vim trabalhar aqui, gostei. Gostava de

criança, não que eu tivesse experiência de ficar 'olhando' os filhos dos outros, mas os meus próprios filhos, né? (Sônia, Cemei 4)

Como eu morava pertinho da creche, por isso que eu pedi (sorri), então, na hora do almoço eu ia em casa, dava almoço para as crianças, tinha filho que ia na escola de manhã e a à tarde. Então, eu fazia esse horário com eles, quem chegava eu deixava almoço pronto e dava almoço para as duas que iam sair para estudar à tarde e controlava minha vida assim... Entre escola e minha casa. (Dilza, Cemei 8)

Percebe-se nos depoimentos a presença de ambas as funções citadas pelas autoras, tanto a maternagem que pode ser vista no fato de já exercerem, antes do emprego na Prefeitura como monitoras, as funções de cuidado e educação de crianças que não necessariamente eram seus filhos e também de trabalho doméstico:

(...) Assim que me separei do meu marido, eu precisei trabalhar no Hospital Irmãos Penteado (trabalhava na limpeza), porque antes eu nunca precisei trabalhar fora, eu era costureira, costurava em casa, pra fora, era uma boa costureira (...) cheguei a passar até fome com aqueles quatro filhos porque meu marido me deixou na dieta ... (...) Fui na Prefeitura, porque na época estava selecionando pessoas e foi aí, que eu 'prestei', na última etapa, eu fui lá e tive que fazer um teste e entrei. Fui pra Barão Geraldo. (Marli, Cemei 2).

Entrevistadora- Essa entrevista (realizada pela assistente social) a senhora lembra se tinha alguma coisa específica sobre criança, se perguntavam algum conhecimento que a senhora tinha?

C – Perguntavam sim sobre as crianças, se eu tinha irmão. Eu disse que não, mas na época que fui fazer a entrevista, 'olhava' três crianças, dois meninos e uma menina, na idade de oito, seis e quatro anos. (Carla, Cemei 4)

A prática também vinha a somar nas entrevistas de ingresso das monitoras, como esclarece esses depoimentos:

(...) eu era casada, tinha filho, e a exigência maior era essa. Que tivesse filhos, fosse mãe, né? Na época eu já tinha trabalhado... Os outros empregos que eu tive também foram em escolinha, cuidando de crianças também.

Trabalhei em uma escolinha durante seis anos antes de entrar aqui, trabalhei em casa de família também cuidando de criança. A minha vida inteira foi cuidando de criança.

A primeira criança que eu cuidei eu tinha oito anos e a criança tinha quatro anos. Eu era muito nova, desde então... A minha experiência com criança vem de muito tempo... 40 anos praticamente que eu trabalho com criança.(Sônia, Cemei 2)

V – (...) você falava sobre sua experiência de vida!

Entrevistadora – Como mãe, mulher, como tia, dona de casa?

V – Exatamente, nunca ninguém falou nada, mas a impressão que dava é que eles estavam escolhendo pessoas casadas que já tinham filhos, que tinham experiência, porque várias solteiras que foram junto comigo não entraram.(Vera, Cemei 1)

De acordo com Abib (2006), esses fazem parte de alguns conhecimentos que mobilizam o que ele chama de “tradição”, palavra que vem do latim: *traditio*, cujo verbo é *tradere* e significa entregar, passar algo a outra pessoa ou de geração a geração, o conhecimento oral e escrito. Seria a função desempenhada por essas educadoras pesquisadas ao exercerem a maternagem, compreendida pelas brincadeiras e músicas cantadas presentes na nossa cultura e aprendidas e cultuadas de geração para geração. Atividades sem intelectualização e formalização, mas firmadas em um conjunto de práticas, na observação, reprodução, saber ouvir, cantar, dançar, brincar, promovendo a transmissão de saberes dos diferentes grupos sociais pela cultura.

São conhecimentos e práticas, que de acordo com Ana Beatriz Cerisara, levam a uma dificuldade na profissão em diferenciar aquilo que é atribuição da família, portanto domínio doméstico e aquilo que é atribuição das creches enquanto domínio público, o que deveria esclarecer as funções e atribuições de quem lá atua, enquanto profissional. A autora defende que um dos motivos para essa indefinição é que as atividades ligadas às crianças pequenas nessas duas esferas (pública e doméstica) são bastante semelhantes, enquanto práticas de cuidado e educação da criança, sendo, portanto necessário ir além e compreender a creche como uma instância social diferente da família e com objetivos e atribuições também diferentes:

[...] a família, atualmente, é um espaço em que as mediações se dão de forma espontânea e instintiva, em outras palavras, a família é uma intimidade social mantida por laços afetivos, na qual se incorporam subjetivamente valores e idéias sem um planejamento ou intencionalidade conscientes. A creche por sua vez, é um espaço em que as mediações devem ter um caráter de sistematização e de intencionalidade.

[...] se na família temos parentes, na instituição de educação infantil temos profissionais que para exercer suas funções necessitam de uma instrumentalização específica. Da mesma forma, se a família é um espaço de socialização da criança, a instituição de educação infantil é um espaço da socialização da criança em grupo. Cerisara (apud CERISARA, 2002, p.60).

Nos depoimentos pode-se presenciar a dificuldade das entrevistadas em fazer essa diferenciação, acredito que isso ocorra, além da justificativa da autora da dificuldade de separar as duas instâncias, também pelo fato de que trabalham na Prefeitura há pelo menos 20 anos e muitas na mesma creche desde o ingresso e, portanto, formaram um vínculo muito forte entre elas, como uma família. Além disso, soma o fato de que muitas tiveram filhos que freqüentaram a creche, ou seja, o trabalho da mãe, e dessa forma foram criados também pelas colegas, as quais foram “tias” de seus filhos, reforçando o vínculo casa – escola - família.

[...] ela catava minha filha e levava embora. 10:00 horas ela ia almoçar. Às vezes eu ia procurar a minha menina e ela já tinha levado ela fazia tempo. Ela falava: “Levei, ela tava chorando, peguei ela e levei embora”. Ela ficava com a menina dela.
(Léia, Cemei 5)

E também se soma o fato de não haver formação, orientação para o trabalho por parte da Prefeitura, isso contribuiu para essa indefinição de papel:

Entrevistadora – Era o conhecimento que tinham (e também recursos) de mãe, de tia.

C – É. Aí juntava tudo também porque a gente estava indefinido, qual o nosso papel? É o cuidar, o educar. Era tudo junto, a gente não separava as coisas. A gente sabia que tinha que cuidar, mas tinha que educar. Mas a gente não tinha uma concepção de profissional. A gente misturava um pouco as coisas: “Eu sou tia, mas eu tenho que educar, tenho que passar pra eles o que aprendi, o que eu sei, o que eu ensinei para os meus filhos”. É o que eu estou passando, né? O que eu achava certo era o que eu passava pra eles. Não tinha uma orientação, como eu disse: “isso pode, isso não pode”. (Cida, Cemei 7)

A gente cuidava com aquele carinho, bem dizer como fosse filho da gente, entendeu? Era lavar a cabeça, era passar pente fino para tirar piolho das crianças, entendeu?

C – É. Nós tivemos três crianças que a gente foi no Posto de Saúde, pediu remédio e fizemos o tratamento neles.

S – Exatamente. O cabelo dele era curtinho como o meu, mas conforme você chegava na segunda-feira e passava o pente na cabeça dele, caía piolho. Fazer o que? A gente tinha que cuidar, né? (Carla e Sônia, Cemei 4)

Outro fator que vem a reforçar este vínculo casa – escola, pessoal – profissão, reforçado nos depoimentos, é o fato de algumas profissionais morarem no mesmo bairro em que trabalham, no mesmo contexto sócio-cultural, e assim as reivindicações pessoais acabam sendo as mesmas profissionais, de trabalhar perto de casa, por exemplo:

Eu não trabalhava fora, na época, tinha meus filhos pequenos. Meu marido era da comunidade do bairro e um dia o secretário (da Educação) veio em uma reunião e disse que ia abrir essa creche ‘São João’ e ainda falou assim: “Mandem as mulheres (da comunidade) fazer o concurso”. Pensei: “Então eu vou”. Assim... Num estalo, mesmo. Eu falo que é Deus que encaminha as coisas! Aí, eu fui, prestei concurso, ele (marido) trabalhava na Rhodia, tinha um salário bom e dava pra gente manter a vida, então... Eu nem estava pensando em sair pra trabalhar fora, fazia umas coisinhas, vendia umas coisas em casa.

Mas quando ele falou, fui lá e fiz o concurso, passei e comecei a trabalhar fora. No começo era meio dolorido porque tinha que deixar meus filhos...

Entrevistadora – Seus filhos não ficaram como você na creche?

Não, a mais nova já tinha sete anos. Eles ficavam em casa, mas aí eu morava pertinho.

Quando eu fui escolher, ainda falei em casa: “Eu só vou pegar se for nesta escola aqui perto de casa, senão eu não vou, desisto, venho embora pra casa”. Aí, tinha só uma vaga aqui e eu pedi para o pessoal que estava lá (na escolha), porque todo mundo morava longe de qualquer lugar, qualquer lugar que fossem trabalhar, iam ter que pegar duas conduções, aí eu pedi, falei: “Gente, deixa essa vaga pra mim, porque esta é pertinho da minha casa e dos meus filhos”. E aí eu fiquei com esta vaga (sorri). (Dilza, Cemei 8)

R – Aqui já foi área de muito risco (a creche está localizada na Rua Moscou), muito perigo...

C – Quando nós viemos para cá, isso aqui era caótico. Demoramos quatro anos para ter um alambrado que separava a creche da rua. Playground então (estala os dedos), grama, isso aqui era um terraço sem alambrado, sem nada, não sei como não caiu nenhuma criança lá de cima. A rua aqui, não passava ônibus, era terra, não tinha asfalto, sabe? Não tinha telefone. Parecia Zona Rural, passava boi, cabrito, era uma mistura mesmo e a gente sofreu muito aqui, vim com lama até o joelho, ter que pôr saquinho plástico pra pegar ônibus lá na esquina em cima.

Além disso, muita morte, muito assassinato, muita droga, muita coisa ruim a gente enfrentou aqui, né? E a gente conseguiu passar por tudo isso, acho que foi uma conquista muito grande. Quando veio o asfalto pra cá. Nossa! Nós ficamos tão felizes quanto os moradores, né? Porque a vivência da gente é aqui. Então, a gente passou por muitas dificuldades juntas aqui. (Rosana e Cida, Cemei 7)

Nos depoimentos ficam claros também que as referências utilizadas pelas monitoras para desenvolverem o seu trabalho e sua função na creche eram tanto do trabalho doméstico, a forma que educavam seus filhos em casa, quanto às experiências e práticas vividas até na própria infância:

(...) a gente utilizava assim, de imaginação, de modelo que a gente tinha dos nossos filhos. As lembranças que a gente fazia nas datas comemorativas? Eram coisas que cada uma trazia da sua casa, né? Uma trazia do sobrinho, outra trazia uma idéia do filho e a gente fazia aquilo sem nenhuma orientação... (Cida, Cemei 7)

A gente trazia a infância da gente pra cá, a gente resgatava a nossa infância, tudo que a gente aprendeu na infância trazia pra eles... (Cida, Cemei 7)

Não é dizer que como mãe, como tia, como babá, nós éramos de qualquer jeito, de qualquer maneira. Não. Mas precisa se organizar a atuação. Como mãe e como babá se deixa a criança a vontade, agora dentro de uma ordem, um cronograma, fica mais saudável. A gente (profissional) não se desgasta tanto e a criança cria o ritmo. O que antigamente, não tão antigamente assim (risada) não acontecia, então cada sala fazia à sua maneira e hoje a escola tem um único planejamento com várias ramificações. (Teresinha, Cemei 2)

(...) Eu tenho disco de vinil que está no meu armário daqui até hoje, não levei embora. Sabe? Eu trazia musiquinha infantil, a gente trazia as musiquinhas que aprendemos na infância, trazia disquinho da casa da gente. Tinha uma vitrolinha, que era pra creche inteira, e a gente trazia os discos dos nossos filhos pra tocar aqui, música de roda, pra brincar com as crianças.

Entrevistadora – Era o conhecimento que tinham (e também recursos) de mãe, de tia.

C – É. Aí juntava tudo também porque a gente estava indefinido, qual o nosso papel? É o cuidar, o educar. Era tudo junto, a gente não separava as coisas. A gente sabia que tinha que cuidar, mas tinha que educar. Mas a gente não tinha uma concepção de profissional. A gente misturava um pouco as coisas: “Eu sou tia, mas eu tenho que educar, tenho que passar pra eles o que aprendi, o que eu sei, o que eu ensinei para os meus filhos”. É o que eu estou passando, né? O que

eu achava certo era o que eu passava pra eles. Não tinha uma orientação, como eu disse: “isso pode, isso não pode”. (Cida, Cemei 7).

Por que até então, a gente tinha o cuidado de mãe, como se a criança fosse da gente... (Marinete, Cemei 6)

(...) eu tinha que educar... Assim... Como eu educava meus filhos em casa, era essa concepção que eu tinha... Como você não tinha um estudo, não tinha parâmetros pra agir, seguia como a gente fazia em casa. Era o banho, a escovação, era almoço... Era meio que robotizado as coisas que a gente fazia. (Sônia, Cemei 2)

Para Ana Beatriz Cerisara (2002), esse conflito e falta de diferenciação ocorre principalmente porque a creche como uma instituição com função social e educativa é muito recente na nossa sociedade, pois antes, historicamente era vista como um mal necessário, uma instituição que existia porque a família não tinha condições de atender aos cuidados das crianças. Era um direito da mãe que trabalhava e deixava ali seus filhos para serem cuidados e assistidos.

Por isso, não se pretendia que esse profissional que lá trabalhasse tivesse formação, educasse, mas que cumprisse a função da família e fosse um substituto da mãe.

Segundo Lenira Haddad (1991), a idéia de acreditar e defender o meio familiar como o ideal para o cuidado da criança foi responsável também por essa falta de diferenciação entre as instituições:

A idéia de que o meio familiar era o melhor para a criança levou a transferir os esquemas domésticos de educação da criança, uma vez que a avaliação da efetividade do trabalho da educadora nessas instituições vinculava-se, prioritariamente, aos resultados obtidos com os cuidados básicos de alimentação, higiene e segurança. (...) As funcionárias se apoiavam na função de provedoras de cuidados básicos e asseguravam-se desse papel através da prática de uma rotina excessivamente automatizada e de seu resultado imediato: a criança engordando, tornando-se mais limpa, bonita, bem comportada. (HADDAD, 1991, p. 35).

De acordo com Isabel de Oliveira e Silva, “as educadoras de creche vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa” (SILVA,

2003, p. 23). Sendo assim, nem sempre a formação esteve acompanhando o trabalho desenvolvido na instituição.

Tanto a professora quanto as auxiliares de sala utilizam saberes e práticas invisíveis, buscadas no repertório construído por elas ao longo da própria socialização, e que por isso não são reconhecidas e muito menos se lhes atribui um estatuto profissional. (SILVA, 2003, p.27)

Essa mudança de concepção da instituição creche é uma discussão muito atual que está presente nas formações em algumas das creches pesquisadas.

A gente aprendeu muito de uns anos para cá (olham-se entre si e sorriem). Nós tivemos bastante curso, aprendemos muito com o “Currículo em Construção” (um documento elaborado pelos profissionais que atuavam nas unidades de educação infantil na década de 1990, apesar de ter um grupo responsável por elaborá-lo, foi feito a partir de questionários enviados às unidades), estudando as leis, a S. (diretora da escola) ajudou muito a gente, ela fez questão que nós fossemos fazer cursos de aperfeiçoamento de monitores, isso foi muito bom pra gente, sabe? Abriu os olhos da gente, a gente passou a ter outra visão, outro olhar com a criança. (Beth, Cemei 6).

(...) a formação acontece no GEM (duas horas semanais em que há uma reunião entre as monitoras e a orientadora pedagógica que deve ser usada para formação dos profissionais). A gente trabalha bastante a formação, textos, e eu não sei se acontece em todas as escolas, mas aqui é bom. (Vera, Cemei 1).

Eu tive formações, né? Porque não foi só uma, foram várias, ela (diretora) sempre está oferecendo. Se eu tive formação e pude voltar para a sala de aula e voltar a estudar e terminar meu estudo (ensino médio), só a faculdade que (faltou) agora nem sei se... Vou voltar... Eu tive o incentivo, tive o apoio da S. (diretora) e isso mudou muito a minha vida. Eu não tinha este apoio no trabalho, tinha da família, mas não tinha no trabalho, então não tinha como ‘casar’ aquilo (o desejo de retomar os estudos e continuar trabalhando, fazer isso enquanto formação continuada), depois que a S. (diretora) veio, eu tive este apoio, eu voltei a estudar eu havia parado de estudar na sétima série, eu terminei o fundamental, o médio, fiz vários cursos porque ‘ela’ nos apoiou, porque eu estudava à tarde e aí dava para eu cuidar das minhas filhas e voltar a estudar... Ela veio e nos mostrou que havia a possibilidade do estudo, só que nós não conhecíamos. (Creuza, Cemei 6).

Primeiro se contratou o profissional, para depois formá-lo. A formação, acho que foi mais rica, porque a formação já estava dentro (já acontecia)... (Teresinha, Cemei 2)

Isabel de Oliveira e Silva (2003) destaca também que é o fato desta profissional de educação infantil ao ingressar nas creches, por não ter nenhuma formação anterior, nenhuma preparação prévia que a insira e socialize, mesmo que de forma teórica, não tinha outra opção senão utilizar as referências de sua prática e buscar a ajuda das colegas mais antigas:

No começo eu fiquei um pouco com medo porque tinha que ficar sozinha com eles. A outra tia conseguia fazer tudo, eu ia fazer... Falava não e eles não me obedeciam (dá risada). Aí foram me falando que isso eu ia ganhar (a experiência) com o tempo. Observando eu aprendi muito com a colega de trabalho. A gente trabalhou cinco anos juntas e ela me ensinou muita coisa, muita coisa mesmo. (Rosana, Cemei 7)

Muita gente que entra aqui não tem a experiência de cuidar de uma criança, acaba pegando esta experiência com a gente, sabe? Muita gente entra aqui perdido, diz: “Me ensina! Se tiver qualquer problema me ensina”. E a gente está sempre ali ajudando... (Marinete, Cemei 6)

S - Sabe, quando você cai assim. Pensei “Meu Deus do céu, será que eu vou dar conta disso aqui?”. Porque você não sabia o nome de ninguém, quem é quem. Eu me lembro que você (Carla) tinha turma de 25 crianças, a C. também tinha turma de 25 crianças e já aposentou e eu fui pegando, pegando as coisas assim, sabe? No ar (observando, aprendendo com as mais velhas). E assim foi...

C – Você vai pegando na prática.

S – Na prática. Essa era a prática da gente. (Sônia e Carla, Cemei 4)

A administradora. Dava nota por desempenho e era tudo muito rígido mesmo. Eu sempre falo que tudo que eu aprendi sobre criança, eu aprendi com ela. Toda essa rigidez, na época talvez fosse ruim pra gente, pensávamos: “Nossa! Mas ela é muito mandona”. Mas isso valeu, pra mim, pro resto da vida, eu aprendi, de responsabilidade, de como cuidar de uma criança, de... Das coisas mínimas, ela tomava cuidado, sabe? Com tudo, com tudo mesmo, ela estava sempre nos alertando... Então. Tivemos todo esse ‘treinamento’ que hoje as meninas novas (recém concursadas) não tem, elas tem da gente, né? Observando, trabalhando (conjuntamente), mas elas não tiveram esse treinamento que nós tivemos e foi muito bom o treinamento que a gente teve. Eu, pelo menos, acho que foi. (Marilena, Cemei 8)

Entrevistadora – Se vocês não tinham formação antes do trabalho e nem durante, esse conhecimento do trabalho de vocês (atuar junto às crianças) era um conhecimento que adquiriram na vida, como mãe, como tia. Era o conhecimento que vocês trouxeram para trabalhar com crianças?

LEIA – Era. O conhecimento que a gente trouxe já, quando veio pra cá.

MG – É perguntava do final de semana, perguntava se tava com a avó. Tudo essas perguntas que a gente fazia, né. Aí depois começou a perguntar da novela, de televisão. Às vezes a gente não assistia novela, a gente sabia tudo que se passava na novela porque eles contavam. Programa... Da Hebe, né? Essas coisas tudo, eles falavam. (Léia e Maria das Graças, Cemei 5)

Ana Beatriz Cerisara traz contribuições das autoras Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992) da relação da maternagem e do trabalho doméstico, no que se refere à dificuldade em separar a casa e a profissão, com a questão da afetividade e do amor no discurso, na justificativa pela escolha da profissão e na prática pedagógica. Essa questão também esteve muito presente nos depoimentos:

C – Você tem que ter amor, muito amor.

B – Muito amor, muito carinho.

M – Muita gente que entrou em uma creche foi por causa do salário, não foi por amor.

C – Pra trabalhar com o ser humano tem que ser com amor. Tem que gostar, amar aquilo que faz, senão é melhor procurar outra coisa... (monitoras, Cemei 6)

Eu acho que tem que ter muito amor, entendeu? Quem quer entrar na carreira e trabalhar com criança. Eu acho que tem que ter muito amor, muita paciência. É o primeiro de tudo, você gostar do que está fazendo, né? Porque é a única profissão que você não pode não gostar porque você está trabalhando com material humano, entendeu? Não está trabalhando com peças. (Marilena, Cemei 8)

Ter paciência com a criança, dar muito amor e carinho porque muitas vezes eles não tem na casa, dos pais. (Sônia, Cemei 4)

Comigo é assim... Eu aperto, eu beijo (dá risada). Teve um ano que eu tive um menininho que eu chamava de... Minha paixão... E quando ele falava de mim, falava é a tia paixão. Esse ano eu adotei mais um, eu chamo ele de meu gatão (todos riem). Ah! E teve também uma menina, que a mãe dela fez uma poesia quando ela saiu daqui, fez uma poesia linda. O cabelo dela era curtinho e tinha uma mecha caída assim e era desde quando ela era pequenininha... Adivinha? Charminho. Meu charminho. Em Barão Geraldo (creche Christiano Osório

onde trabalhou) tinha um... Meu Zé (risos) e assim... eu sempre tenho algum que... Não é... É um 'quezinho' assim que bate, então, o desse ano é o meu gato. (Inez, Cemei 3)

Eu que gosto de criança... Eu não sei não pegar em uma criança... Fazer um afago, beijar, sei lá... Eu não sei trabalhar se não fizer isso e a gente vê... Tem gente que tem... (ergue a mão como se estivesse afastando)... Quer estar longe... (Maria das Graças, Cemei 3)

Existem teorias que defendem que a afetividade é algo negativo e que de certa forma exclui a competência profissional do indivíduo. Entretanto, Ana Beatriz Cerisara lança alguns questionamentos importantes acerca dessa questão:

Necessário se torna entender essa discussão, para a especificidade do trabalho realizado nas instituições de educação infantil, na seguinte perspectiva: não terá a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre adultos e crianças em instituições de educação infantil sem atividades que incluam a maternagem e práticas ligadas ao trabalho doméstico? Serão essas atividades excludentes da competência profissional? (CERISARA, 2002, p.56)

Acompanhando os questionamentos de Ana Beatriz Cerisara (2002), concluo que nem sempre o fato de agir com dedicação e afetividade quer dizer que se exclui a competência ou qualificação para o trabalho. Outros autores corroboram com essa questão, entre eles, Sérgio Leite (2006) e Valéria Arantes (2003) que trazem contribuições em suas pesquisas da abordagem histórico-cultural, e destacam autores como Henri Wallon e Lev Vygotsky, que afirmam, dentre outras coisas, que a afetividade e a cognição são dimensões inseparáveis no processo de aprendizagem, condenando-se dicotomias e divisões entre o corpo, a cabeça e a emoção e dessa forma discutem a importância da relação entre professor (enquanto mediador) e aluno para definir as futuras relações que o estudante manterá com o conhecimento e objeto de estudo.

Também segundo a autora Nilda Alves (2000), muitas vezes o cotidiano como espaço e tempo de saber e criação vem sendo negado como espaço de competência.

Entretanto, sem desmerecer os saberes da prática, é importante saber separar esses dois papéis, de profissional e de mãe, e de acordo com a autora isso só é possível com formação e elementos teóricos que venham a definir e

sistematizar o trabalho na instituição, o qual deve ter uma intencionalidade pedagógica, definindo aí a função desse profissional, incluindo as duas dimensões, e também ampliar a concepção do papel da creche enquanto um espaço de socialização (educação e cuidado) da criança em grupo. Compreendendo essa socialização como:

(...) uma prática de lidar com crianças que não se aprendeu na escola (...) funções que ultrapassam, em muito, as situações de ensino, atribuindo-se uma ação socializadora: conversar, brincar, ensinar bons costumes, formar a personalidade, dar amor e carinho. Cerisara (apud CERISARA, 2002, p.61).

Socialização que está presente também em alguns depoimentos:

E o cuidar, pra mim, também é estar limpo... Bem alimentado. Se a mãe perguntar: "Comeu?". Eu sei que comeu. Quando está com febre, a gente percebe, chega uma hora que você olha pra criança e já sabe que ele não está bem, entendeu? Você está tão acostumada com ela, aquela terrível, que você fala: "Nossa! Fulano não está bem hoje". Você vai por a mão e ele está com febre, né Dilza? Você acaba virando uma segunda mãe, mesmo sem você querer.

O cuidar e o educar acho que caminham juntos, entendeu? Acho que é tudo a mesma coisa, entendeu?

Entrevistadora – E o brincar é cuidar?

M – Brincar é cuidar. Você brincar junto é o cuidar. Às vezes fala: "Vamos fazer um bolo na areia?". Vamos fazer um bolo na areia. Você vai se sujar? Vai. Mas ele quer que você faça um bolo pra ele. Vamos fazer um bolo na areia, entendeu?

Entrevistadora – E aí você não está educando?

M – Está.

Entrevistadora – Quando você está ensinando a ir ao banheiro? Você está cuidando, mas também está educando...

M – Pergunta: "Você se limpou direitinho?". Vai lá e acaba de limpar, né? Tem um monte de coisa... Eu acho que o cuidar e educar é a mesma coisa... Assim... Um está ligado ao outro. (Marilena, Cemei 8)

Com relação a essa pesquisa especificamente, conforme já citado, na Prefeitura de Campinas, as creches foram instituições ligadas à Secretaria de Promoção Social até o ano de 1989. A partir desta data passaram para a Secretaria de Educação, e os funcionários que trabalhavam nelas foram "absorvidos" por esta Secretaria e foi a partir daí que se têm procurado ampliar o caráter desta instituição para além da assistência, envolvendo também o objetivo educativo. Entretanto, essas profissionais, até hoje, tem sua função

indefinida, pois apesar de ser cobrado delas uma postura de educadora, não estão ligadas à Secretaria da Educação no plano de cargos da Prefeitura e, portanto, legalmente, não são consideradas e nem valorizadas como educadoras.

Nesta pesquisa, como mencionado no início da dissertação, optei por denominar essas profissionais como educadoras, função, que acredito que desempenham junto às crianças nas instituições de educação infantil. Atualmente, essas educadoras estão reivindicando esta questão, de nomenclatura e valorização profissional, junto ao sindicato da categoria e isso se fez presente em alguns depoimentos, alguns já utilizados anteriormente, mas que pela sua importância se repetem aqui:

Olha, eu vou falar assim, como monitora, eu acho que não a creche em si, mas acho que a Prefeitura deixa muito a desejar. Nós não somos valorizados. É um trabalho que não é valorizado pela Prefeitura. Como, por exemplo, nós já saímos da Educação (a categoria não se enquadra em uma carreira de magistério ou no quadro da Educação), não fazemos parte da Educação, mas é cobrado o pedagógico da gente, é cobrado ser educadora, então isso é uma coisa que deixa a desejar, eu gostaria que mudasse, porque o nosso trabalho é tanto quanto o trabalho de um professor e tiram da gente fazer parte da Educação? O monitor não faz parte da Educação mais e se não tem valor nenhum, por que se cobra o que não é valorizado? (Vera, Cemei 1)

Entrevistadora – E o fato do monitor não estar dentro da carreira da Educação? O que vocês pensam disso?

C – Então, é doloroso. Porque a gente já sabe do onde a gente veio, né? A luta que foi para chegar até aqui e mesmo assim, a gente com toda a luta, mesmo sendo tirada da carreira da Educação, né? Pois hoje estamos ‘lotados’ na Secretaria, mas não pertencemos à Educação, mesmo assim, a gente está buscando melhora (formação, qualificação) e é doloroso saber que a gente não se sente reconhecida e a prova disso foi a última resposta da Secretaria de Educação que acabou com os monitores. Ele diz: “Qual a pretensão do monitor de chegar a professor? Isso era desvalorizar a Educação”.

Entrevistadora – Contraditório, né?

C – a gente até então achava que a gente era educador e agora descobrimos que não somos, então não sei o que somos.

Entrevistadora – A creche veio para Educação. E o funcionário que estava na creche, atuando como educador?

C – Exatamente. O que somos? Não sei. Até então achava que a gente era educador, porque vem esse discurso, né?

Quando vem as coordenadoras das NAEDS (a cidade de Campinas foi dividida em regiões a fim de descentralizar e organizar o trabalho, a região da pesquisa, como já mencionado, abrange a região leste da cidade), da Educação, fala: “Vocês todos, educadores”. Depois vem o Secretário e fala que nós não somos educadores porque não somos pedagogos. Então o que somos? Se a gente não está aqui educando, então o que estamos fazendo, se ele fala que cuidar e educar é mesma coisa (é discurso e a ‘bandeira’ da Secretaria de Educação). Não dá para entender, né? (Cida, Cemei 7)

(...) no quadro de profissionais, qualquer quadro de profissão, jornal que você abra, não existe a profissão MONITOR, não existe. Então, pra que se torne o monitor oficialmente reconhecido, no Quadro Brasileiro de Profissionais...

Entrevistadora – Como um Profissional de educação, né?

T – É. Tornar-se um profissional de educação. E o processo é muito longo, quem sabe meus netos vão conhecer oficialmente essa profissão.

Entrevistadora – Seu conselho, é que as pessoas se reunissem enquanto categoria para reivindicar...

T – Exatamente. Reivindicar oficialmente uma nomenclatura oficial paralela dentro do quadro de magistério. Paralelo ao professor... (Teresinha, Cemei 2)

Nós fomos retiradas da Educação (categoria) e até agora eu não entendi. Porque quando a gente passou da Assistência Social para a Educação, foi uma coisa tão rápida... Foi de um dia para o outro.

Entrevistadora – Vocês não tiveram nenhuma reunião...

S – Não. A gente só ficou sabendo que ia ser passado. Que ia começar as professoras, que ia ter diretora. Então, foi uma transição muito rápida. E para eles (a Prefeitura) tirarem a gente da Educação também foi muito rápido... Acho que o plano de cargos, ninguém leu direito, nós não prestamos atenção nas ‘entrelinhas’, porque estava tudo ali, a gente não prestou atenção.

Quando a gente acordou, a gente já estava fora da Educação...

Entrevistadora – São educadoras (na prática), mas que tem uma cargo técnico, é isso?

S – A gente está no quadro operacional. Por isso é que eu falo para você, que a união, quando se tem a união, a gente consegue as coisas e hoje eu estou sentindo muito a falta disso. Porque o ‘povo’ está deixando as coisas passarem e não está correndo atrás. (...)– A minha insatisfação é só essa daí, da gente ter saído da Educação... A minha insatisfação é essa... A falta de reconhecimento do nosso trabalho perante a Educação (a Secretaria de Educação).

Entrevistadora – E o nome do cargo... Mesmo monitor ou agente não é o mesmo que educador, né? Que é a função que vocês fazem...

S – Eu acho que é o respeito pelo nosso trabalho. Eu acho que isso está faltando muito deles... Do lado deles... Eles

olharem com mais carinho pro nosso trabalho... Pra nós, né?
Da Educação Infantil. (Sônia, Cemei 2)

António Nóvoa corrobora com a questão ao procurar compreender como se dá a construção da identidade profissional do professor (educador), acreditando que:

[...] se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa. Daí a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos [...] (NÓVOA, 1995, p.161)

Segundo o autor, a constituição da identidade profissional do educador se dá por um processo de socialização, o qual mescla a apropriação de competências profissionais para exercer a função, mas também as normas e valores que regulam tanto a função quanto o desempenho do papel deste educador. Mais uma vez se afirma que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal para o educador, uma vez que a profissão esta impregnada de valores e ideais.

Roseli Fontana também corrobora na tentativa de se aproximar com o cotidiano de trabalho da profissão (educadora) e com isso compreender como se constituiu o “ser profissional”, ou seja, como foi se constituindo na rede de papéis e relações hierárquicas definidas pela própria organização do trabalho na qual essa profissão se insere? Dessa forma, defende que este “ser profissional” vai se configurando de diferentes e singulares modos, sendo assim, não se é apenas um profissional de educação, mas um conjunto de outros papéis sociais, memórias e sentidos. Antes de profissionais são mulheres, inseridas em uma sociedade patriarcal, depois, na grande maioria são mães...

(...) mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou tias, rainhas do lar, companheiras. Somos brancas, não brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo. Aprendemos cantando que somos pobres ou ricas, de “ma-ré-de-si”, numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhos, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual, implicando grandes diferenças:

moramos diferente, vestimos diferente, estudamos em escolas diferentes, ensinamos em condições diferentes a crianças também diferentes. (FONTANA, 2000, p. 107)

Desse modo, Roseli Fontana nos conduz a compreender de que forma o “ser profissional” constitui o pessoal, o singular e este se constitui pelos nossos vários “eus” e também “não- eus”:

(...) somos muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade. (FONTANA, 2000, p. 110)

Com relação à formação, Boaventura de Sousa Santos sintetiza: “a sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles” (SANTOS, 2000, p. 194), ou seja, ao falarmos do saber docente que se faz na prática, o compreendemos como resultado de um conjunto de diferentes contextos nas quais este educador tem se formado, pensando nos espaços da nossa sociedade: “espaço doméstico, espaço da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e o espaço mundial” (SANTOS, 2000, p. 272).

Com os depoimentos e também com as reflexões teóricas pontuadas até aqui podemos concluir que na nossa sociedade, culturalmente, o cuidado com as crianças pequenas é uma tarefa quase exclusivamente da mulher, um espaço que historicamente tem se constituído no feminino e mais que isso, acredita-se que é algo natural. Entre as educadoras entrevistadas, dentro do recorte proposto na pesquisa, todas eram mulheres.

Percebe-se que essa concepção está presente tanto dentro da família, quanto nas instituições de educação infantil, as quais acabam tendo como papel a extensão dessa função feminina, ora como mãe, ora como cuidadora, ora como educadora. Lembrando que desde a transição das creches para a Secretaria da Educação é pelo menos a nível teórico (de discurso) exigido que se tenha um caráter educativo, não mais só assistencial, portanto se faz necessário que essa educadora busque formação e é de fundamental importância que tenha em sua atuação uma intencionalidade educativa.

No próximo item do capítulo este assunto será retomado com a intenção de refletir e compreender até que ponto esta escolha pelo trabalho e a função a ser desempenhada pelas educadoras na educação infantil é algo natural ou construído pelas e nas relações estabelecidas... Será refletido sobre o gênero enquanto categoria de análise tanto da escolha, como das práticas e constituição da identidade profissional deste grupo de mulheres pesquisadas.

4.5. Compreendendo a escolha e o trabalho das educadoras da infância e promovendo tessituras: refletindo sobre os depoimentos através do viés do gênero

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate via se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Guacira Lopes Louro

Este item não tem a pretensão de ser uma produção acadêmica sobre gênero, mas fazer uso dele enquanto uma categoria de análise dos dados colhidos nesta pesquisa. Pretende-se compreender as escolhas profissionais deste grupo de mulheres entrevistadas e também o trabalho, as práticas educativas cotidianas e as concepções construídas ao longo da trajetória profissional dessas educadoras.

A intenção de se buscar esta categoria para análise veio das reflexões de Márcia Gobbi ao discutir o comportamento humano contrapondo aspectos socioculturais com aspectos biológicos, dessa forma defende que “cada sexo, que é biológico, escolhe e constrói seu gênero, lançando mão dos termos sociais disponíveis” (GOBBI, 1996, p. 26). Em outras palavras:

Não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em dado momento histórico. (LOURO, 1997, p.21)

Sendo assim, são as relações sociais é que vão determinando, sutilmente ou não, o *ser-mulher*, não somente de forma natural (biológica), mas também a partir das relações constituídas na nossa sociedade que historicamente foi e vem sendo construída por e para os homens. Sociedade cuja distinção sexual serve para justificar a desigualdade social. Lembrando que a partir do século XIX, a sexualidade humana vem se tornando objeto de estudo de diferentes áreas e vários conhecimentos vêm sendo produzidos e reproduzidos a respeito deste tema, o que de certa forma nos modela e nos define como sujeitos do dia-a-dia das relações sociais. (Foucault, 1993). Dessa forma:

[...] a categoria do “sexo” é, desde o início normativa : ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o sexo não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se com uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, circular, diferenciar – os corpos que controla. O “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo.(Butler apud Louro, 2001, p.153-154)

Além disso, como o “universo” da pesquisa é na instituição creche, que considero como um território de mulheres que se constitui também sobre diferenças, como foi observado por Maria José Wada, que em sua pesquisa, em uma creche de Campinas, retratou as diferenças encontradas dentro de uma suposta igualdade:

Há diferenças de classe social, de raça, de idade, de gênero, que estão permeando a vida dessas profissionais que atuam juntas(professoras e monitoras). Tais diferenças corroboram as concepções educativas e o papel profissional que cada uma ocupa no cotidiano da creche. (...) um espaço que separa e agrupa adultos e crianças segundo suas igualdades e diferenças e os hierarquiza, mas também, contraditoriamente, transforma essas diferenças. (WADA, 2003, p. 54)

Sendo assim, inicio procurando esclarecer o termo gênero, que para Guacira L. Louro, é necessário, pois ele não esta presente em muitos dicionários, e de acordo com a autora “as palavras podem significar muitas coisas (...) são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos”... (LOURO, 1997, p. 14). Assim, de acordo com a autora:

Admitindo que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado lingüística e politicamente em suas lutas (...) ressurgiu no contexto de efervescência social e política de 1968, através dos *estudos da mulher*. (LOURO, 1997, p.14 e 16)

Uma das intenções do movimento era tornar visível aquela que fora ocultada socialmente, “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua *ampla invisibilidade como sujeito* - inclusive como sujeito da Ciência.” (LOURO, 1997, p.17). Dando sequência à definição:

[...] vejo o gênero como uma construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto, Nas palavras de Robert Connell, gênero refere-se ao modo como “as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.(LOURO, 2000,p.26)

A intenção não é negar de forma alguma o aspecto biológico, mas enfatizar a construção social e histórica que é produzida sobre as características biológicas. “Recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”. (LOURO, 1997, p.22)

Voltando para a pesquisa, trata-se de um grupo de mulheres que trabalham em creches (instituições de educação infantil), com baixa escolaridade, cujo contexto e a vivência fazem parte da esfera do privado, ou seja, tem como universo e referência o mundo doméstico, tanto com relação à atuação profissional (babá, doméstica, faxineira) quanto pessoal (mãe responsável pelo cuidado e educação de seus filhos).

Pelos depoimentos percebemos que a opção pelo trabalho se deu por diferentes motivos e a atuação antes do ingresso na Prefeitura também era diversificada:

Se a gente se interessasse em trabalhar na Prefeitura, a gente ia lá, fazia um cadastro e eles chamavam. Eu fiz este cadastro e fui chamada duas vezes, mas como eu tinha minhas filhas pequenas, né, eu fiquei naquela e não entrei na primeira vez, nem na segunda. Na terceira vez (que chamaram) a minha mais velha já estava na quinta série, tudo, aí eu falei: “É agora ou nunca mais, né? Porque”... Eu queria um outro trabalho, mesmo, eu trabalhava de doméstica, e queria uma coisa melhor, diferente. Aí foi quando me chamaram, eu cheguei em casa uma segunda-feira e tinha chegado um telegrama e eu compareci e aí ingressei no dia 10 de Julho de 1987. (Maria das Graças, Cemei 3)

Trabalho desde 1985, só aqui. Entrei já direto aqui. Foi uma coisa que eu sempre quis, sempre cuidei de criança, desde menina, comecei a trabalhar de babá, depois eu entrei no Hospital, trabalhava no berçário. Então, meu ramo sempre foi este. E eu tinha assim, loucura pra entrar na creche. Porque minhas tias eram todas (monitoras de creche), então, era aquela coisa. Eu saí do Hospital pra entrar aqui... (Áurea, Cemei 3).

(...) já trabalhava olhando criança, ajudando a olhar meus sobrinhos que eram pequenos. Trabalhava em casa de família (Marilânia, Cemei 3)

Eu tava trabalhando de faxineira antes, passava roupa era doméstica. Quando eu entrei eu tava trabalhando para uma moça de mensalista, não era faxineira. Mas, eu passava roupa antes. Eu fazia faxina. (Maria Aparecida, Cemei 5)

Eu trabalhava de empregada doméstica (Maria das Graças, Cemei 5)

Eu entrei com a assistente social – Dona Cecília. – Eu já trabalhava com ela, na casa dela de faxineira. Depois eu limpava o escritório do marido dela que é médico. Daí ela me perguntou: “Você quer trabalhar na Prefeitura?” Eu disse: “Eu quero”. Ela Falou: “Então vou marcar uma hora pra você fazer uma entrevista”. As 16:00 horas foi marcada uma entrevista com ela e tinha umas 10 pessoas. Aí ela deu quatro provas... Quatro contas... Duas de dividir, duas de vezes, duas de mais, duas de menos. (Mercedes, Cemei 5)

Antes de trabalhar na Prefeitura trabalhava em outros empregos, tinha trabalhado em metalúrgicas, na época que entrei aqui. Mas aí uma amiga minha falou que ia fazer prova, ia ter concurso (na Prefeitura) e eu fiz. Você perguntou qual minha expectativa, né? Bom, não entrei porque queria trabalhar com criança, né? Como eu disse, não era isso que eu queria e sim trabalhar em metalúrgica, área que já trabalhava há bastante tempo. Mas, quando eu entrei, me decepcionei um pouco, porque achei que era uma coisa e era

outra, mas depois você vai acostumando, vai gostando do trabalho... (Marilena, Cemei 8)

Eu não trabalhava fora, na época, tinha meus filhos pequenos. Meu marido era da comunidade do bairro e um dia o secretário (da Educação) veio em uma reunião e disse que ia abrir essa creche 'São João' e ainda falou assim: "Mandem as mulheres (da comunidade) fazer o concurso". Pensei: "Então eu vou". Assim... Num estalo, mesmo. Eu nem estava pensando em sair pra trabalhar fora, fazia umas coisinhas, vendia umas coisas em casa. (Dilza, Cemei 8)

A fim de compreender o perfil dessas profissionais de educação infantil, é preciso antes compreender a idéia de que o sujeito não se constitui por uma única identidade, ou seja, ele não é só mulher ou pobre ou negro ou brasileiro, etc, mas ele deve ser compreendido como:

(...) tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias(...). Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (LOURO,1997, p. 24 e 25)

É preciso considerá-lo integralmente e considerar o contexto sócio-cultural a qual está inserido. Especificamente, nesta pesquisa, sem a pretensão de fazer um perfil fechado dessas profissionais, mas procurando definir algumas características desses sujeitos, diríamos que todas as profissionais pesquisadas (dentro do recorte proposto: que ingressaram antes da transição das creches para a Secretaria de Educação- antes de 1989) são mulheres, de diferentes idades, de diferentes etnias, diferentes classes sociais, com diferentes níveis de escolaridade, com diversos percursos pessoais e algumas semelhanças no percurso profissional, com relação à escolha, a expectativa para o trabalho, às praticas desenvolvidas e que têm em comum o fato de trabalharem em instituições de educação infantil pública, desde a década de 1980, instituições que transitam entre o domínio doméstico e profissional, e desempenharem funções muitas vezes indefinidas que perpassam o papel de educadora, mãe e cuidadora.

A constatação de todas serem mulheres exigiu que fosse levada em consideração a categoria de gênero para compreender a constituição da

identidade profissional, o perfil dessas profissionais e principalmente essa “naturalização do feminino” na profissão. (CERISARA, 2002, p.28)

A fim de focar o assunto do gênero na docência, que é objetivo deste capítulo (uma vez que para mim essas monitoras são educadoras), procuro compreender a instituição escola com Guacira L. Louro:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. (...) A escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. (LOURO, 1997, p. 88)

A escola é uma instituição que como as demais instituições sociais, assim como os sujeitos que usam desses espaços, vêm se transformando historicamente. Para a autora, a mudança mais profunda na escola é a *feminização do magistério*, segundo Guacira Lopes Louro é um processo que teve início na segunda metade do século XIX, que tornara o magistério não só uma atividade permitida, mas indicada para mulheres, “o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar” (LOURO, 1997, p. 95). Na verdade, de acordo com Louro, essa feminização do magistério foi uma estratégia para conter e disciplinar a massa feminina que a partir do século XIX estava se escolarizando, se formando em escolas normais e buscavam uma colocação. Mas isso não se deu de forma tranqüila:

Os apelos para conter, e também para disciplinar, a massa feminina multiplicaram-se. De modo mais incisivo, esses apelos voltam-se para aquele que era o discurso mais importante da época, ou seja, o discurso científico. Portanto, será com o apoio do discurso científico que alguns afirmarão que se constitui uma “temeridade”, numa “insensatez” entregar às mulheres – portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” – a educação das crianças. Safioti (apud LOURO, 2000,p.27)

Entretanto, também houve outros argumentos, contrapondo-se a essa afirmação:

(...) outras vozes afirmarão que as mulheres têm, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e “naturais” educadoras. Se a maternidade é de facto, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Por outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto (a) como um filho ou filha espiritual. A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava de ser compreendido, então, como uma actividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação. (LOURO, 2000, p 28).

E foram argumentações desse tipo as responsáveis por fixar a representação de professora (educadora) da época e que ainda perdura, com mais ou menos força, nos dias atuais. Representações definidas por Louro, enquanto formas de referir, mostrar ou nomear um grupo ou sujeito, desse modo:

(...) as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. (LOURO, 1997, p.98)

E para a autora, a representação de professora (educadora) que foi constituída e reforçada ao longo dos anos, transmite a mensagem que o magistério, e com relação à pesquisa realizada, o trabalho na educação infantil é uma decorrência do trabalho doméstico e do ser mãe, aparece “como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem, a socialização recebida para a vida doméstica”, como esclarece Carvalho (apud CERISARA, 2002, p.27), exclui-se o fator formação, competência profissional e acentuam-se o amor, a sensibilidade, como valores esperados da mulher:

[...] se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de

empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como amor, a sensibilidade, o cuidado, etc., para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. (LOURO, 1997, p.96)

Dessa forma, pode-se compreender que não devem ser os conhecimentos “ditos femininos, naturais, o gostar de crianças ou a vocação” que devem qualificar o trabalho das educadoras da infância, mesmo porque, como refletimos até agora, eles não são assim tão naturais, como se pensava, mas construídos socialmente. O que deve qualificar essas práticas educativas são a busca por formação, profissionalização e a intencionalidade educativa, fugindo de um trabalho assistencialista ou “familiar” (WADA, 2003).

Ao estudar a constituição histórica da profissional de educação infantil, Sônia Kramer, também se depara com o mito da maternidade e da mulher enquanto rainha do lar e educadora nata. Para compreender melhor essa questão busca corroboração de Arce (apud KRAMER, 2005, p.259), a qual constata que:

(...) esses mitos se constroem a partir do discurso acerca do papel da mulher na educação da criança pequena dos primeiros teóricos da educação infantil que maior influência tiveram no Brasil – Froebel, Montessori e Rousseau. A autora demonstra que o ideal feminino de obediência, afetividade, dedicação, doação esteve associado às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas, referendando um discurso relativo a essas profissionais no qual as qualidades pessoais sobrepõem-se às competências profissionais.

Segundo a autora o componente que atualmente é dado sobre a formação com base científica para educadores, só aconteceu a partir da apropriação de outras áreas à Educação, como por exemplo, a psicologia.

Dessa forma podemos compreender as afirmações de Márcia Gobbi no início do capítulo, que afirma que o *ser-mulher* vai se constituindo historicamente a partir das relações estabelecidas, dos modelos e das suas expectativas, que muitas vezes nem foram realmente suas, mas construídas em uma sociedade masculina e que de certa forma, as impôs ou não lhes deu outra opção. Por isso, é que fica claro que:

Insistir sobre o caráter social das relações de gênero significa considerar que, além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica. Ou seja, o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade. (CERISARA, 2002, p.30)

De acordo com a autora, o lugar da mulher na vida e na sociedade a qual está inserida não está relacionado ao que ela faz, mas sua atividade é produto e adquire sentido a partir da interação social concreta que se vive. De acordo com Michel Foucault (1993), são muitos anos de adestramento em que a sexualidade é vigiada, normatizada e a nossa herança cultural impregnou em nossos corpos a imposição de limites, culpas, penalidades e principalmente, reduziu nossa sexualidade àquilo que pode, é adequado, é normal, é ideal ou não.

Sendo assim, nesta pesquisa realizada, as atividades e o trabalho desenvolvido pelas educadoras adquirem sentido a partir das relações e conceitos vividos e constituídos na creche, sobre o ser profissional, sobre a instituição de educação infantil, sobre o papel desempenhado, no contato com as demais profissionais, etc.

Por isso, é que ao se considerar gênero como uma das categorias de análise, é objetivo compreendê-lo enquanto um elemento que se constitui nas relações sociais e que dá significado às relações de poder, dessa forma, separa, hierarquiza e demonstra que “mesmo as atividades femininas consideradas mais naturais são inteiramente sociais” (KRAMER, 2005, p, 76)

(...) a história de submissão das mulheres aos homens a partir do século I d.C., assim como a sua condição – não de protagonista, mas de coadjuvante – no processo de produção da sociedade moderna (capitalista- industrial- urbana-patriarcal), pode indicar algumas questões para o campo da educação infantil (...). Menos expostas aos imperativos do mundo racionalista- capitalista- industrial, no Brasil, são fundamentalmente as mulheres que assumem a educação das crianças pequenas em casa e em espaços formais e informais de atendimento. (TIRIBA, 2005, p.85)

E complementa:

A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual se situa num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais. Nesse contexto, os homens aprenderam a cuidar dos negócios e as mulheres, das pessoas. (TIRIBA, 2005, p. 83)

Maria José Wada corrobora com a questão ao discutir a categoria de gênero em sua pesquisa e afirmar:

(...) que não é só porque há mulheres que a profissão é feminina. O reconhecimento dessa marca histórica e cultural desmonta a associação entre as características “ditas femininas” e habilidades naturais para o cuidado e educação das crianças. Nesse sentido, não há um “saber natural” das professoras para educarem as crianças na creche, porque todo conhecimento mobilizado foi aprendido socialmente. Há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos principalmente às meninas, e ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, porque as meninas é que são ensinadas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas (WADA, 2003, p.56)

Com relação à profissão de educadores de crianças pequenas na nossa sociedade “ocidental, moderna, capitalista, urbana, industrial, patriarcal” (KRAMER, 2005, p. 76) essa relação de poder se manifesta, promovendo diferenciações entre as próprias profissionais dentro da instituição, principalmente no que diz respeito à escolarização dessas profissionais que de certa forma, define a atuação junto às crianças. Sendo assim, foi possível sentir na maioria dos depoimentos, uma diferenciação com relação ao cuidado com a criança em oposição à educação, aparecendo divisão de trabalhos dentro da creche – um profissional cuida e o outro educa.

Acredito que essa divisão do trabalho e da função aconteça porque o cuidado ainda é visto como assistencialista por algumas educadoras, e as autoras vão mais além e defendem que isso se dá pela própria história da sociedade brasileira que foi muito marcada pela servidão e escravidão e por isso, a tarefa de “cuidar” sempre foi delegada àquele que tem menor nível de instrução:

(...) cuida quem não aprendeu a fazer outra coisa ou não teve escolha (quem é servo ou escravo). O ato de cuidar aparece relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento. (KRAMER, et al, 2005, p. 57)

Além do fato do trabalho não ser “reconhecido” por ser desvalorizado socialmente, soma-se a questão de que a dicotomia cuidar e educar, produz, gera outra divisão: corpo e mente. Como fica claro na reflexão das autoras:

Só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição. (KRAMER, et al, 2005, p. 64).

No caso dos depoimentos, fica claro que a identidade das profissionais pesquisadas foi constituída na trajetória e nos embates e relações vividas na creche, relações marcadas pelo poder, pela hierarquia e também pela divisão do trabalho:

Entrevistadora – E a questão do cuidar e educar. Ficou dividido, queria que vocês falassem com honestidade, pensando assim, chegou o professor. Antes você cuidava, educava, chegou o professor, houve divisão deste trabalho?

D – Não. Na verdade a gente até teve uma atribuição a mais, antes era mais pra cuidar e depois a gente tem essa atribuição de cuidar e educar, né? Eu não acho... Assim... Como vou dizer... Que eu sou uma auxiliar do professor, isso não é verdade. Porque muitas vezes o professor não aceita o cuidar e o educar, ele quer ficar só com parte do educar, né? Mas ele sozinho não dá conta disso, porque é um professor só, então a gente acaba... A gente pegou essa tarefa de cuidar e educar. Eu acho que a Prefeitura quer reverter esse negócio, está dizendo que os professores tem que cuidar e educar, porque cuidar e educar... Eu posso fazer... Apesar de não ter Pedagogia, eu não ter a teoria do assunto... Mas eu tenho uma prática, você entendeu? (Marilena, Cemei 8)

Entrevistadora – Vamos falar um pouquinho deste cuidar e educar, quando entraram os funcionários novos, né? Depois da transição das creches para Educação, foi tranquilo pra vocês? Houve conflito com os professores? Houve dificuldades no trabalho, divisão do tipo você cuida eu educo? Vocês sentiram isso?

C – Isso tem até hoje por determinados professores, acho que até pela maioria (sorri e olha pra Rosana), pelo menos os que passam aqui é a maioria. Existe essa visão, é difícil de separar isso, muito difícil separar, porque quando vieram os primeiros professores, a gente já trabalhava, né? Tudo aquilo que eles faziam (ou que propunham) não era novidade, a gente dizia: “Isso aí que o professor faz, mas isso a gente já fazia”. (Cida, Cemei 7)

B – No começo, as professoras vinham e brincavam com as crianças, davam o pedagógico (as atividades de papel) e o cuidar : O trocar, limpar éramos nós, a partir de que a Simone (diretora) veio pra cá ela começou a mudar isso, né? Ela falou que não! Que ela não concordava com isso...

M – Disse que todos são educadores e tem a mesma função.

C – O cuidar também é pedagógico. Ela falou e aí começou a mudar... algumas professoras começaram a mudar. Só que tem professor que até hoje, aqui gente, que não aceita isso, e fica com 'bronca' da gente. (Beth, Marinete, Creuza, Cemei 6)

(...) a educação infantil tem que ter o cuidar e o educar junto. Não é o monitor... Eles separam o professor e monitor e tudo que o professor faz, o monitor faz, só que tudo que o monitor faz, o professor não faz. Por quê? Porque ele tem curso superior, porque ele estudou.

Entrevistadora – Você acha que as relações ainda estão frágeis (ainda não há a integração necessária)?

MG – Sim, está muito... Continua. O professor... Eu sou professor. Eu não... Eu só educo.

M – Eu não posso trocar uma fralda porque eu sou professor, eu não posso tirar uma fralda de uma criança que está de cocô, é a monitora que tem de ir lá tirar. Sabe, é muito difícil uma professora fazer isso aqui, né, Leia?

LEIA – Aqui na nossa escola não tem quem não faz não.

M – Não faz. (Maria das Graças, Mercedes, Leia, Cemei 5)

Eu sou professora, você é monitora. Então eu faço isso, você faz aquilo. A gente vê, né? Que tem professoras que só fazem atividade de vez em quando e não lava a mão de uma criança, certo? Não ajuda.

C – (...) Então fica complicado quando só está você e o professor, porque vai trabalhar você com você mesmo, né? (Carla, Cemei 4)

Eu passei e eu acho que muitas devem ter passado também porque eu sei que tem professor que não quer fazer o trabalho de monitoras. Porque tem a hierarquia, ela estudou para desenvolver o seu trabalho, então tem coisas que ela não quer fazer mesmo! Eu penso assim... Estou aqui para cuidar de criança, para zelar por ela, eu penso nela, então o que for preciso fazer para melhor atender essa criança eu vou fazer independente se eu for professora, pedagoga, eu tenho que cuidar dela... Estou aqui por causa dela. Eu acho que independente do salário, do que eu sou, aqui dentro da escola, creche, a gente tem que cuidar de criança, a gente tem que dar o melhor pra ela, independente da posição... Eu penso assim... Mas, infelizmente tem pessoas que não pensam assim. Porque teve um curso maior (um estudo/uma formação) não aceitava dar banho na criança... Sabe assim... Dependendo do que precisava ser feito com a criança (a professora) Não ia. Isso já aconteceu. (Irene, Cemei 3)

Dessa forma, sendo este um assunto muito pertinente nos depoimentos e muito importante, como já mencionado, foram as relações no ambiente da creche responsáveis por constituir o *ser profissional* de cada uma. Portanto, acho fundamental dar ênfase a essa questão e dedicar o próximo item do capítulo para discutir essa hierarquização e divisão do trabalho nas instituições e as relações vivenciadas entre os profissionais a partir dessa divisão.

4.6. Costurando práticas: cuidar e educar são tarefas interligadas ou estão divididas na educação infantil?

[...] todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.

Mikhail Bakhtin

Acredito que além dos fatores relacionados às questões de gênero, outros fatores marcaram as relações nas creches e conseqüentemente, a constituição da identidade profissional das educadoras, entre eles as dicotomias corpo e mente; trabalho manual e trabalho intelectual; natureza e cultura; razão e emoção. (Campos, 1994; Búfalo apud Wada, 2003, p. 54)

Concordo com Léa Tiriba, quando defende “que o binômio *educar e cuidar*, em realidade, expressa e revela essa dicotomia” (TIRIBA, 2005, p. 67). Dicotomia esta que alimenta e determina práticas diferentes entre as profissionais que trabalham lado a lado nas creches, separando quem cuida de quem realiza atividades pedagógicas (educa?).

A fim de compreender historicamente essa diferenciação busquei sua origem:

A origem desse debate pode ser identificada, no Brasil, em um texto do MEC – Ministério da Educação (1993). Pouco depois, Campos (1994) analisou a questão em um seminário realizado pelo mesmo ministério. Segundo a autora, a expressão surgiu nos Estados Unidos, onde, a partir de cuidar (care) e educar (educate), foi forjado o termo “educare”. Sem correspondente entre nós, a polêmica tem mobilizado pesquisadores e professores, tornando-se intensa por ocasião da disputa em

torno da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996. Os termos “educar” e “cuidar” estão presentes, desde então, em documentos oficiais do MEC, pareceres e textos do Conselho Nacional de Educação (Referencial Curricular para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares). Em consequência, documentos das políticas municipais e estaduais têm reafirmado essa dupla (ou única?) função. “Educar e cuidar” passou a constituir a natureza da educação infantil. (KRAMER et al, 2005, p.60-61)

Da mesma forma que passa a constituir a “natureza” da educação infantil, determina as funções dos profissionais que atuam nas creches, sendo termos responsáveis por dividir as tarefas e os próprios profissionais. “O chamado binômio educar/cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de 0 a 6 anos, mas também a sua especificidade”. (KRAMER et al., 2005, p. 60) Um binômio que ao longo dos anos se tornou uma dicotomia.

Uma divisão de trabalho sentida e aceita pela maioria das entrevistadas:

as meninas (professoras) que vieram eram recém-formadas e elas tinham aquela concepção que não iam dar banho e não davam banho! Porque dar banho não era pedagógico, elas só ficavam com o intelectual da criança, a gente dava banho, punha o sapato, limpava o nariz. Elas chegavam assim (trazendo a criança pela mão)... Olha... O ‘fulano’ está com o nariz sujo (dá risada). Tinha essa divisão. (Vera, Cemei 1)

a gente já assumia isso, entendeu? A gente fazia o nosso papel que era o cuidar e elas faziam o que era educar. Tinha divisão. Tinha divisão. Então o cuidar, que nem as trocas, os banhos, o almoço, tudo era a gente que dava. Ela ficava só com a parte do educar mesmo. Depois algumas, né? Por vontade própria faziam.(Sônia, Cemei 2)

(...) quando vieram os primeiros professores, a gente já trabalhava, né? Tudo aquilo que eles faziam (ou que propunham) não era novidade, a gente dizia: “Isso aí que o professor faz, mas isso a gente já fazia”.

R – Só que sem um projeto, sem um registro (uma sistematização do trabalho).

C – A gente não tinha orientação, a gente não tinha um projeto, a gente não registrava, fazia espontâneo e eles vieram registrando, apontando aquilo (aquele fazer) como um trabalho pedagógico. E a gente pensava assim: “Nossa! Mas esse é o trabalho pedagógico, então a gente sempre fez o trabalho pedagógico”. Só não sabíamos o que estávamos fazendo. Aí, fazíamos no intuito de passar o dia inteiro aqui, variar o trabalho, dar isso, dar aquilo, para passar o dia, que é longo, né? O dia todo com criança, e o professor veio depois fazendo

as mesmas coisas que nós fazíamos, com uma diferença muito grande, né?

Entrevistadora – De valorização?

C – De valorização. E aí que a gente ficou mesmo só mais no cuidar, né? Aí que parece que ficou dividido a coisa, eu educo, você cuida. Mas dizem que o cuidar e o educar é a mesma coisa e a gente fazia as duas coisas juntas. (Cida e Rosana, Cemei 7)

Entretanto, mesmo tendo consciência de que essa divisão acontece na prática, para muitas entrevistadas o cuidado e a educação estão interligados, não sendo possível fazer um sem o outro:

Eu acho que o cuidar e o educar é a mesma coisa, porque quando você fala para a criança: “Olha! Respeita o amigo”. “Não bate nele”. “Não pode brigar”. “Olha! Procura não derrubar a comida fora do prato”. “Senta direitinho na cadeira”. Você está educando e está cuidando, né? Você leva no banheiro, orienta a usar o banheiro, na época de tirar a fralda, um trabalho conjunto com a família, então, você ensina a criança a pegar um papel, limpar o bumbum, você está cuidando e você está educando!

Ensinar a amarrar o cadarço do sapato, calçar uma sandalhinha, você não está cuidando? Não está educando? Eu não sei separar. Não consigo separar...

O que é educar? É pegar um papel e pintar? Porque é o que eu vejo. Separando, é só pegar um guache e pintar um papel? Isso é educar? Só isso que é educar?

Entrevistadora – É muito restrito, né?

É muito restrito. Quando você pede: “Conserve o brinquedo”. “Conserve o livrinho”. “Não rasgue”. “Vamos ver o livrinho, mas sem rasgar”. Você está educando. E é isso que é o papel (do profissional da Educação Infantil) e é isso que a gente faz todos os dias. Então eu não consigo separar as duas coisas, não vejo duas coisas distintas. (Cida, Cemei 7)

D – O professor faz só o educar, faz a parte pedagógica.

M – É muito difícil o professor que está disposto...

D – É um ou outro, mas nem todos.

Entrevistadora – O cuidar que você fala é o que? O trocar, o alimentar?

D – O trocar, o alimentar...

M – Alimentar eles até ajudam...

D – O acompanhar em uma brincadeira, por exemplo, aqui no parque... Assim... Eu falo que eu sou uma velha rabugenta, mas eu não deixo as crianças sozinhas, em um lugar que podem cair e se machucar, eu não vou tolher a liberdade deles subirem ou fazer qualquer coisa, mas eu quero estar perto e se por exemplo, ele cair e se machucar, eu sei dizer o que aconteceu.

Entrevistadora – Isso pra você é cuidar?

D – Isso pra mim é cuidar, não é?

M – Pelo menos é um cuidado. E o cuidar, pra mim, também é estar limpo... Bem alimentado. Se a mãe perguntar: “Comeu?”. Eu sei que comeu. Quando está com febre, a gente percebe, chega uma hora que você olha pra criança e já sabe que ele não está bem, entendeu? Você está tão acostumada com ela, aquela terrível, que você fala: “Nossa! Fulano não está bem hoje”. Você vai por a mão e ele está com febre, né Dilza? Você acaba virando uma segunda mãe, mesmo sem você querer.

O cuidar e o educar acho que caminham juntos, entendeu? Acho que é tudo a mesma coisa, entendeu? (Dilza e Marilena, Cemei 8)

Ao mesmo tempo em que defendem um cuidar e um educar interligado como um objetivo único vivem a dicotomia na prática, e o discurso muitas vezes fica confuso, porque mesmo condenando a divisão - separam o cuidado como aquele com o corpo, de troca, alimentação, etc, e fica a dúvida: o que seria então o educar?

Quando pergunto:

Entrevistadora – E o que é um profissional de educação infantil pra vocês?

M – É tudo isso que eu te falei agora, eu to cuidando da criança, eu estou observando ela o tempo todo, eu estou vendo as necessidades dela o tempo todo, tanto as pedagógicas como não, o brincar, o deixar ela limpinha, ela comer direitinho, se comportar em uma mesa, falar: “Fulano! Assim não pode”. A gente fica até chata, né?

É o cuidar e o educar mesmo, um profissional de educação é as duas coisas. Cuidar e educar é uma coisa global pra mim, não tem uma... Eu vou cuidar e você vai educar, em uma sala de aula. Está todo mundo ali dançando a mesma dança, né? Não tem como separar. (Marilena, Cemei 8)

É possível sentir que ao definir o profissional de educação infantil, sem separar tarefas ou funções, ela consegue deixar claro que independente de ser professor ou monitor, este profissional é um educador que tem que estar “pronto” para atender qualquer necessidade da criança, seja ela de cuidado ou de estímulo, necessidade educativa ou assistencial. Entretanto para Léa Tiriba o cuidar na nossa sociedade não é valorizado não só por ser tarefa de menor prestígio ligado à servidão e escravidão, mas também por não estar relacionado a um trabalho científico, dessa forma:

[...] o cuidar é o pólo do desprestígio porque está relacionado à emoção, e não à razão, e, ademais, às mulheres, que – de

acordo com a tradição greco-romana e, depois, a tradição judaico-cristã – seriam inferiores aos homens. Assim, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental. (TIRIBA, 2005, p. 71-72)

E o conhecimento que se deu na prática, na interação com as crianças e seus pares não têm nenhum valor? Na pesquisa surgiram os dois extremos: aquelas que se sentem valorizadas pelo seu saber que foi construído no decorrer da trajetória profissional e aquelas que ainda sofrem discriminação por não deterem o conhecimento científico, o diploma.

C – Hoje eu registraria tudo desde o primeiro dia que entrei na escola. Registraria. Acho que só.

R – Eu também.

C – Eu acho que só isso eu mudaria, porque no resto eu faria da mesma forma que eu faço. Acho que o meu trabalho, não é querendo me gabar, mas acho que em 20 anos de trabalho, o meu trabalho não mudou, entendeu? E se mudou, foi tentando melhorar e estou tentando melhorar cada vez mais. Acho que a qualidade não caiu com o tempo e com as ‘cacetadas’ que a gente levou (ao longo da trajetória) e era pra gente estar bem mais desanimada. E se a gente ainda está buscando melhorar (ao buscar formação, fazer faculdade de Educação), é porque temos esperança e um pouquinho de gás ainda (risadas). (Cida e Rosana, Cemei 7)

Mas eu acho assim que, no meu modo de ver, que eu vejo lá atrás (na Promoção Social) e vejo aqui na frente, mesmo as pessoas, na época nós entramos em 24 pessoas (na creche – época da inauguração), nem todas tinham aquele grau avançado na escolaridade, mas, se fazia muito mais do que as que tem escolaridade agora (Carla, Cemei 4)

A – Agora se você quer melhorar um pouco, buscar mais conhecimento na área, eu acho válido... Lógico que eu acho válido. Agora eu acho que a minha faculdade foi aqui dentro, não pretendo fazer porque estou com 25 anos (de trabalho) e minha faculdade foi aqui, eu acho que o que eu sei...

INEZ – Eu também (risada) a nossa pedagogia já está completa... (risada).

A – É. A nossa pedagogia está completa (risada). (Inez e Áurea, Cemei 3)

Teoricamente, com a transição das creches para a Secretaria de Educação, a educação infantil passou a ter um objetivo integrado que compreende um espaço de educação, brincadeira, cuidado e assistência,

superando a idéia de pré-escolas que escolarizam, antecipando conteúdos do ensino fundamental e de creches como espaço somente de assistência, guarda, tutela, proteção. Dessa forma, o educar já deveria englobar o cuidar... sendo assim, por que separar?

Por que o binômio? Será que este binômio surgiu como solução para os problemas da fragmentação e da divisão social do trabalho dentro das creches? Para hierarquizar? Surgiu para delimitar funções, tarefas e práticas na instituição, justificando a divisão social?

Dessa forma, se volta à questão inicial: é possível separar o cuidar do educar? Para a maioria das educadoras entrevistadas não. Consideram que as duas coisas deveriam caminhar juntas, como um mesmo objetivo. Mas na prática há ou houve em algum momento da trajetória profissional delas situações em que se depararam com essa fragmentação que gerou divisão no trabalho. Separação esta promovida nas relações com algumas professoras que discriminavam mente e corpo das crianças, contrapondo o cuidar do educar e dividindo em algum momento seu papel e atuação do papel da monitora.

É claro que não se pode generalizar e acreditar que todos os professores fazem ou fizeram este tipo de discriminação e divisão de trabalho, mesmo porque ao falar sobre a transição das creches para a Secretaria de Educação, estamos tratando de uma história, um processo que se deu a partir de 1989, portanto muita mudança ocorreu neste processo com relação às concepções dos profissionais envolvidos, a formação, às práticas educativas e também as relações nas creches. Têm depoimentos que mencionam a mudança de atitudes e concepções no decorrer de suas trajetórias:

Tinha essa divisão. Hoje já não tem mais isso, né? Hoje você vê... Não tem mais não... Tem menos resistência dos professores, mas ainda tem... Tem professores que acham que o banho não é pedagógico e ensinar a limpar o nariz não é pedagógico, né? Mas hoje já tem professor que dá banho, que faz. Mas antigamente não tinha isso... “Eu fico com uma parte e você fica com a outra”. Mas assim, a relação nossa foi boa e acho que talvez por isso, não teve muito conflito.(Vera, Cemei 1)

Em um primeiro momento foi muito difícil, não só para as monitoras, não. Mas também para os professores. Porque as

peças não estão preparadas para uma mudança repentina. Segundo, tem pessoas que procuram se envolver, entender o contexto, a situação. Outras chegam como um trator.

Então assim como o monitor entrou como um trator querendo ser professor e talvez acessar uma direção de escola, sei lá. Chegaram professores também, e eu até entendo, elas não poderiam chegar 'calminhas' e educadas, porque o trator ia passar por cima...

Entrevistadora – Houve resistência de todo lado?

T – Houve muita resistência. Monitor achando que professor ia chegar com sua técnica (teoria) e ia passar por cima do trabalho que já tinha. E o professor, por sua vez, pensando: “eu estudei e não vou ficar recebendo ordens de ‘subalternas’”.

E hoje, graças a Deus, está tudo mais assentado...(Teresinha, Cemei 2)

Bem como neste relato já citado anteriormente:

A gente aprendeu muito de uns anos para cá (olham-se entre si e sorriem). Nós tivemos bastante curso, aprendemos muito com o “Currículo em Construção” (um documento elaborado pelos profissionais que atuavam nas unidades de educação infantil na década de 1990, apesar de ter um grupo responsável por elaborá-lo, foi feito a partir de questionários enviados às unidades), estudando as leis, a S. (diretora da escola) ajudou muito a gente, ela fez questão que nós fossemos fazer cursos de aperfeiçoamento de monitores, isso foi muito bom pra gente, sabe? No começo, as professoras vinham e brincavam com as crianças, davam o pedagógico (as atividades de papel) e o cuidar : O trocar, limpar éramos nós, a partir de que a Simone (diretora) veio pra cá ela começou a mudar isso, né? Ela falou que não! Que ela não concordava com isso...

M – Disse que todos são educadores e tem a mesma função.(Beth e Marines, Cemei 6)

Quando a gestão pensa de forma igualitária, sem favorecer desigualdades, a equipe se fortalece:

[...] a Simone (diretora) deixou claro, vai fazer, é a mesma coisa... O professor faz, o monitor faz. Por quê? Porque se a gente dá o pedagógico, elas também podem trocar. E nós não temos formação para dar o pedagógico, mas damos... (Creuza, Cemei 6)

Mesmo que haja resistências, o objetivo maior é a criança, o seu bem-estar, trabalhar em equipe para garantir tal objetivo é finalidade de uma formação, um saber que se constrói na prática:

Só que tem professor que até hoje, aqui gente, que não aceita isso, e fica com 'bronca' da gente. Até houve problema aí e eu falei: "Olha!". Eu cheguei perto da pessoa, não era problema comigo, mas eu fui falar: "Tudo é importante, o cuidado também é importante. É importante trocar a criança, isso é tarefa do professor também. E o professor que não tem monitor? Não tem que trocar?". Aí nesses dias eu notei uma diferença nessa pessoa. Ela não gostou no dia que eu falei, mas acho que ela deve ter parado para pensar, e eu notei algumas coisas assim... Mas não toquei mais no assunto com ela, entendeu. Mas eu falei: "Você não faz pelos seus filhos? Você não fez? Você está aqui pra que? Se você trabalha em uma escola de educação infantil, cabe a você fazer. Agora se você não quer fazer isso, vai para o ensino fundamental". Então, pra mim, cabe ao professor sim trocar, e depois que a S. (diretora) veio para cá isso ela deixou bem claro. (Creuza, Cemei 6).

MG - Agora na educação infantil não, a educação infantil tem que ter o cuidar e o educar junto. Não é o monitor... Eles separam o professor e monitor e tudo que o professor faz, o monitor faz, só que tudo que o monitor faz, o professor não faz. Por quê? Porque ele tem curso superior, porque ele estudou.

M - Eu não posso trocar uma fralda porque eu sou professor, eu não posso tirar uma fralda de uma criança que está de cocô, é a monitora que tem de ir lá tirar. Sabe, é muito difícil uma professora fazer isso aqui, né, Leia?

LEIA - Aqui na nossa escola não tem quem não faz não.

M - Não faz.

MG - Isso tem que vir lá da Prefeitura, quando o professor vai lá, passar no concurso...

LEIA - Eu acho que não precisa vir de lá não... Se a gente trabalha em uma equipe, eu não preciso falar: "Olha, você vai lá trocar a fralda porque você é monitora". Se a gente é uma equipe, a gente tem que trabalhar junto. Eu acho que não precisa vir de lá, eu acho que o povo tem que ter consciência. (Maria das Graças, Léia e Mercedes, Cemei 5)

Para Léa Tiriba:

(...) a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da educação infantil, as professoras se encarregam de educar (a mente), e as "auxiliares", de cuidar (do corpo). (TIRIBA, 2005, p. 69)

Nos depoimentos esta hierarquia também se faz presente, mesmo de forma inconsciente, como é o caso deste relato já mencionado anteriormente:

M – (...) Mas mesmo assim a gente tira de letra, porque são poucas horas que eles ficam com a gente e a gente obedece, procura sempre saber o que o professor quer fazer, não desrespeita. Mesmo você vendo que o trabalho dele não é aquilo que a gente esperava, mas você respeita, tem que trabalhar com ele, né?

Entrevistadora – Passou a ter hierarquia, no caso, né? Como você falou: “A gente obedece”. Você acha que o professor está...

M – Eu acho assim... Acho que ele é... Como eu falei hoje, que a S. é? (pergunta para Dilza). Ele é responsável pela sala, pedagogicamente, né?

É creio que seja uma hierarquia, eu obedeço assim... Não é tipo uma escravidão: “Eu obedeço o professor”. Tem horas que a gente também tem divergências de opiniões: “Ah! Fulana, eu não acho que é assim”, entendeu? Nada para discutir, brigar, tem professor que até gosta de brigar, mas eu (dá uma piscadinha e sorri).(Marilena, Cemei 8)

Por que então fragmentar o trabalho?

O cuidado exige um tempo que não é o tempo do mercado, dos negócios, cujo objetivo é a acumulação e em que imperam as lógicas da competência, da eficácia, da competitividade. O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (TIRIBA, 2005, p. 82-83)

A resposta veio também das reflexões de Ana Beatriz Cerisara, que acredita que o professor muitas vezes a fim de fugir de um trabalho que tenha como referência práticas domésticas e que se baseie nesse cuidado com a criança, pensa e executa seu trabalho promovendo a comparação com as escolas e justifica dessa forma o educar: no planejar e em atividades de papel, levando muitas vezes a uma precoce escolarização.

É possível constatar que, para elas (professoras), a comparação educação infantil-escola é uma constante e, em alguns casos, somente a proximidade ao caráter escolar-formal daria ao trabalho realizado nas instituições de educação infantil pelas professoras uma legitimidade de trabalho competente e profissional, em que não houvesse o risco de cair na substituição materna. (CERISARA, 2002, p. 63)

A valorização do cuidado como parte e objetivo da educação infantil, muitas vezes, não acontece por parte da Prefeitura também, apesar de ser

discurso da Secretaria de Educação, não se dá na inclusão dessas profissionais no quadro da Educação e nem na nomenclatura do cargo (uma vez que não se faz referência ao nome educador), como foi dito em uma entrevista, já citada anteriormente, como forma de desabafo:

(...) hoje estamos 'lotados' na Secretaria, mas não pertencemos á Educação, mesmo assim, a gente está buscando melhora (formação, qualificação) e é doloroso saber que a gente não se sente reconhecida e a prova disso foi a última resposta da Secretaria de Educação que acabou com os monitores. Ele diz: "Qual a pretensão do monitor de chegar a professor? Isso era desvalorizar a Educação".(...) a gente até então achava que a gente era educador e agora descobrimos que não somos, então não sei o que somos.

Entrevistadora – A creche veio para Educação. E o funcionário que estava na creche, atuando como educador?

C- Exatamente. O que somos? Não sei. Até então achava que a gente era educador, porque vem esse discurso, né? Quando vem as coordenadoras das NAEDS (a educação na cidade de Campinas foi dividida em regiões a fim de descentralizar e organizar o trabalho, a região da pesquisa, como já mencionado, abrange a região leste da cidade), da Educação, fala: "Vocês todos, são educadores". Depois vem o Secretário e fala que nós não somos educadores porque não somos pedagogos. Então o que somos? Se a gente não está aqui educando, então o que estamos fazendo, se ele fala que cuidar e educar é mesma coisa (é discurso e a 'bandeira' da Secretaria de Educação). Não dá para entender, né? (Cida, Cemei 7)

Penso que isto também se dê por uma questão econômica, acredito que essa mudança de nomenclatura do cargo e valorização profissional também mexa no salário e isso é interessante para a Prefeitura? Trata-se, portanto de uma hierarquização salarial definida por Cerisara (2002) como sendo "oficial", que acontece e pode ser evidenciada por indicadores concretos, como carga horária semanal diferenciada entre as profissionais, salário, formação e divisão de tarefas.

Maria José Wada, em sua pesquisa, também se deparou com essa divisão no trabalho entre as profissionais de creche (professoras e monitoras) e concluiu que:

À primeira vista, pode parecer uma separação entre o "saber pensar" (teoria) e o "saber fazer" (prática). Parece que as professoras "sabem pensar" (e adaptam os conhecimentos sobre crianças grandes no trabalho com os pequenos) e as monitoras "sabem fazer" (segundo suas experiências de anos

na profissão), mas nessas visões, estão incutidas diferenças relativas ao que se espera de cada profissional, como cada uma se vê e como vê as colegas. (...) No entanto, “saber pensar” e saber fazer” podem ou não estar relacionados. Nem sempre aquele que pensou executa a ação e nem sempre quem executa tem o seu pensamento considerado. Mas o adulto, para ser inteiro, precisa pensar e fazer o seu trabalho. (WADA, 2003, p. 59)

Neste depoimento, que por sua importância será repetido aqui, também fica claro como a entrada do professor poderia ou não gerar conflitos entre o trabalho já desenvolvido nas instituições, pois fica clara a divisão da prática (saber fazer) e da teoria (saber pensar) citada por Maria José Wada:

S – Teve mudança. Eu acho que quem entrou ficou mais assustado que a gente.

Entrevistadora – Por quê?

S – Porque era um mundo novo para elas, né? Elas vinham de escolas. E de repente... A creche lá era de quatro meses a três anos, então elas também ‘caíram de pára-quedas’ porque não sabiam direito como trabalhar com as crianças de Berçário, como trabalhar com crianças de M1 (Maternal 1 – crianças de dois anos em média) e crianças de Maternal 2. Ia até três anos (M2), na época. Então, elas ficaram acho que mais assustadas do que a gente. É o que eu falo... É a prática (coisa que as monitoras já detinham), aí elas (professoras) vieram com a Pedagogia, vieram com uma bagagem...

S – Então. Elas não estavam acostumadas e para elas acho que foi mais difícil, porque nós já estávamos lá, fazendo esse trabalho ‘sem saber’ (faz o sinal de abrir e fechar aspas), que elas iriam começar a fazer...

Entrevistadora – Vocês já eram mães (trouxeram sua bagagem), já atuavam...

S – Sem saber a gente praticava a pedagogia... sem saber... porque a gente não sabia (não detinha a teoria) e elas iam ter que inserir a teoria delas dentro da prática nossa... (Sônia, Cemei 2)

A autora lança uma importante questão a essa divisão de trabalho mencionada, o fato de que ninguém é autor de seu trabalho (inteiro como ela diz), se não for quem pensa e executa sua atuação. Dessa forma, quem “educa” ou planeja o trabalho necessariamente tem que ser aquele que o executa, que cuida. A responsabilidade dessa divisão não é exclusivamente da professora que acaba agindo “dentro de uma estrutura de trabalho que condiciona e cria relações humanas que reproduzem o modelo da sociedade capitalista” (WADA, 2003, p.59), mas também da monitora que se acomoda e

permite que a professora seja quem planeje a sua atuação, sendo expropriado de seu resultado. Como é o caso deste depoimento, que será citado novamente:

M - Por exemplo, uma coisa que está acontecendo agora, se eu chego na sala de aula não tenho autonomia de chegar e dar uma brincadeira se o professor estiver lá. À tarde não, à tarde estamos sozinhas, então combinamos: "Vamos fazer isso?". Mas de manhã não, o professor que vai fazer a brincadeira que ele quer, entendeu?

Entrevistadora – Como que é o planejamento junto com este professor?

D – (da risada). Eu acho que tem professor que faz um planejamento bom, a gente já teve... Gosto sempre de citar uma professora que a gente teve... Não vou dar o nome... Mas é uma pessoa... Ela sabe que eu amo ela de todo o meu coração e tenho a maior admiração por esta professora. Então, eu sabia que quando chegava, podia... A gente já sabia o que ia acontecer e já deixava a sala toda pronta pra ela, sabe? Aí depois, uma outra professora, não dava pra fazer isso porque aí ela ficava muito brava e achava que aquilo que a gente estava fazendo estava errado.

M – Você olhava no planejamento e sabia o que ia estar acontecendo amanhã, entendeu?

D – Pra essa, se você falar de planejamento, ela se recusa terminantemente e acha que não tinha que ter isso.

Como agora também, a gente está com uma professora que eu fico meio 'pisando em ovos' de manhã porque eu não sei o que colocar para as crianças... Para receber as crianças. A gente nunca sabe.

Outro dia eu fui fazer uma roda, porque as crianças acalmam com isso, né? Sabe? Mas aí ela mudou assim... Ela não falou que não era pra fazer, mas tirou outras coisas e foi fazendo, distribuindo... Mas não dá sequência, entendeu?

M – Não faz junto, entendeu?

Entrevistadora – Não existe um planejamento conjunto, da equipe?

D – Não. Mesmo porque ela não vai aceitar porque não faz nem para ela. (Marilena e Dilza, Cemei 8)

Mas também houve depoimento em que a equipe procura estar junto ao planejar:

Entrevistadora – E com relação ao planejamento? Vocês falaram que antes era imposto (faça/cumpra) e aí, mudando pra Educação, como ficou? Vocês planejam o trabalho de vocês? A rotina é planejada hoje?

INEZ – Junto com a professora. Cada setor senta lá na sua sala e planeja junto com a professora, tanto que o nosso

desse ano está sendo o mesmo do ano passado, nós não mexemos...

Entrevistadora – Mesmo no período que a professora não está? Vocês já tem tudo preparado?

INEZ – Tem. A parte da manhã e a parte da tarde.

Entrevistadora – Tudo com a participação de todo mundo?

INEZ – Isso. A gente senta, discute, ela vai lendo e vai perguntando: “O que vocês acham?”. E vai marcando. A rotina do parque, da alimentação, das atividades na sala, tudo direitinho...(Inez, Cemei 3)

Portanto, a autonomia no trabalho e o planejamento são questões polêmicas e não unânimes nos relatos e aparecem como marcas de desigualdades tanto nos depoimentos quanto nas teorias buscadas para compreendê-los. Na maioria dos depoimentos ficou claro que apesar das teorias e discursos pregarem a integração do educar e cuidar, na prática ainda há hierarquização e divisão de tarefas entre os diferentes profissionais.

Entretanto, nas palavras da educadora novamente citada, é possível haver um trabalho conjunto entre as profissionais que busque a integração dos diferentes conhecimentos e atuações:

Porque educar, nós já estávamos fazendo, da maneira que deveria ser feita, só que desorganizada (sem um planejar). Hoje nós temos momentos para determinadas atividades, momentos para corrigir uma ação, o tempo... determinar e delegar tempo.

Então, assim... Não é dizer que como mãe, como tia, como babá, nós éramos de qualquer jeito, de qualquer maneira. Não. Mas precisa se organizar a atuação. Como mãe e como babá se deixa a criança a vontade, agora dentro de uma ordem, um cronograma, um planejamento fica mais saudável. A gente (profissional) não se desgasta tanto e a criança cria o ritmo. O que antigamente, não tão antigamente assim (risada) não acontecia, então cada sala fazia à sua maneira e hoje a escola tem um único planejamento. (Teresinha, Cemei 2)

É necessário romper com essa divisão, porque ela não divide somente os profissionais que deveriam atuar conjuntamente, mas ela divide interesses, conhecimentos, sentimentos.

A dicotomia que se apresenta nas falas das entrevistadas, mais do que tratar de razão e paixão, conhecimento e sensibilidade, fala dos problemas que enfrentamos na escola (nesse caso na educação infantil): a pedagogia, voltada para o

ensino e o trabalho com as idéias, não sabe como lidar com a materialidade do corpo. (KRAMER, 2005, p.65)

Sendo assim, a pesquisa se lança com o objetivo de:

(...) resgatar as histórias das pessoas, o desafio que esse resgate traz, está em encontrar, olhar, compreender como a história mais ampla se impregna e constitui as pequenas histórias individuais e coletivas, as ínfimas situações, os fragmentos de práticas que precisam ser conhecidas (KRAMER, 2005, p.65)

É tarefa ao refletir sobre o binômio cuidar e educar, enquanto um objetivo presente na educação infantil e prática vivenciada nas creches, compreender a origem dessa dicotomia, enxergá-la e procurar a partir dessas reflexões “religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, trabalho e prazer, cuidado e educação...(TIRIBA, 2005, p. 85-86). Por fim, compreender que as duas profissionais são importantes e devem assumir juntas, na prática, a função de educadoras, uma vez que “a monitora não é uma auxiliar de sala e a professora de creche, de período integral, não é como a professora de pré-escola, cujos alunos ficam na escola somente 4 horas” (WADA, 2003, p. 61), e é por isso que precisam se unir, mesmo com suas “diferenças”, na tarefa de educar, a qual deve englobar o cuidar, assistir e atender.

4.7. Histórias do cotidiano: as práticas, vivências e concepções nas trajetórias profissionais

A vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente lembra, e como lembra dela pode contá-la.

Gabriel Garcia Márquez

Foram muitas as lembranças e histórias contadas que indicam os saberes e os fazeres dessas educadoras ao longo de toda trajetória profissional. Para facilitar e organizar as narrativas iniciei com as lembranças

mais antigas, ou seja, de quando ingressaram nas creches e essas ainda estavam vinculadas à Secretaria de Promoção e Assistência Social. Para isso, neste capítulo serão relatadas as práticas, educativas ou não e as idéias e concepções dessas educadoras.

Quando inicio as entrevistas, pergunto sobre como se deu o ingresso para o trabalho e das 25 educadoras entrevistadas, 5 ingressaram através do primeiro concurso público para o cargo, em 1989, logo após a transição das creches, as demais ingressaram por indicação de alguém influente na cidade ou através de “fichas preenchidas”, de testes e/ou entrevistas orais. Como fica claro nestes relatos a seguir, alguns já citados anteriormente:

Eu fiquei sabendo desse serviço, que na época não era concurso era Promoção Social, através de cartazes. Estavam precisando de pessoas para trabalhar e na verdade quem queria era minha irmã, eu tinha passado na Unicamp, já estava levando os documentos... daí eu fui com a minha irmã e a moça insistiu tanto pra eu preencher a ficha, mas eu estava com a minha filha pequenininha e ela pegou ela para eu preencher e eu fui chamada e ela (a irmã) não. Aí eu entrei e era Promoção Social, eram bem rígidas as coisas, era mais feita por adultos que também não tinham nenhuma experiência com crianças, as pessoas... ninguém era formado, nem a direção (administração). Você fazia todo tipo de serviço, você não tinha um lugar específico pra falar: “Eu sou monitora, eu sou cozinheira”, todo mundo trabalhava em tudo.

Entrevistadora – Esse teste que você falou não exigia nada, nenhum conhecimento prévio de criança?

V – Perguntaram, mas não foi exigido, porque tinham pessoas lá e nós fizemos um treinamento, mas um treinamento bem básico mesmo, não tinha nada de preocupação psicológica, nada que tivesse um conteúdo para trabalhar com crianças, você falava sobre sua experiência de vida!

Entrevistadora – Tá. Como mãe, mulher, como tia, dona de casa?

V – Exatamente, nunca ninguém falou nada, mas a impressão que dava é que eles estavam escolhendo pessoas casadas que já tinham filhos, que tinham experiência, porque várias solteiras que foram junto comigo não entraram. (Vera, Cemei 1)

MG – Eu trabalhava de empregada doméstica, né? Aí minha mãe freqüentava uma igreja e lá saiu... tinha um anuncio que na creche ia precisar de gente para trabalhar e tinha a creche para inaugurar, né? Estavam terminando, ai minha mãe pôs o meu nome lá e nem perguntou para mim se eu queria ir ou não. Foi lá e pôs meu nome. Aí ela falou: “Amanhã tem uma reunião lá para escolher.” Eu não fui na reunião. Aí ela foi na reunião, falou que eu não podia ir porque eu tava trabalhando.

E não tava, né. Porque naquela época eu saía as 17:00 horas do serviço e a reunião era as 19:00 horas da noite. Ela foi na reunião e falou tudo isso.. Eles disseram que era só aguardar que ia uma cartinha em casa. Aí três dias depois apareceu uma cartinha e eu tive que ir, né? Aí fui na Prefeitura, mandaram fazer um exame, de sangue, urina, essas coisas. Eu passei por uma entrevista, aí depois já mandou eu voltar, levar meus documentos.

MA – Você não fez nada escrito?

MG – Não. Eu não fiz nada por escrito, fui respondendo o que me perguntavam na entrevista.(Maria das Graças, Cemei 5)

M – Na época você ia lá fazer uma entrevista... Uma ficha, na época era ficha... Você não conseguia, então você tinha que ter alguém conhecido lá dentro pra conseguir. Aí eu fui várias vezes, inclusive nesta quarta vez, que foi o último dia que fui, levei carta de apresentação, meu irmão tinha um amigo, tem né? O Ângelo C. e ele falou: “Manda sua irmã vir aqui com todos documentos que eu vou fazer uma ficha”, não se falava currículo. Eu levei aquela ficha, de manhã eu já tinha ido e a moça falou pra mim que não estava pegando, à tarde como eu fui com essa apresentação (indicação) do Ângelo C. ela fez. Eu fui na quarta-feira, na sexta-feira já veio um telegrama chamando pra na segunda-feira começar em treinamento.(Marinete, Cemei 6)

M – Eu entrei com a assistente social – Dona C. – Eu já trabalhava com ela, na casa dela de faxineira. Depois eu limpava o escritório do marido dela que é médico. Daí ela me perguntou: “Você quer trabalhar na Prefeitura?” Eu disse: “Eu quero”. Ela Falou: “Então vou marcar uma hora pra você fazer uma entrevista”. As 16:00 horas foi marcada uma entrevista com ela e tinha umas 10 pessoas. Aí ela deu quatro provas... Quatro contas... Duas de dividir, duas de vezes, duas de mais, duas de menos.

LEIA – Quatro operações.

M – Quatro operações. Só podia errar uma conta... Uma só... Aí ela deu. Eu tava, né, ela passava assim, em volta das cadeiras, olhando nós fazendo. E tinham umas perguntas também que a gente tinha que responder, por escrito.

MA – Era um teste.

M – Era um teste. Ela não deu o resultado na hora. Ela marcou outro dia para gente saber se passou ou não. E a pergunta era sobre criança também. Se eu tivesse, sei lá... Um número de crianças... Oito crianças... E uma caísse e se machucasse...

LEIA – A mesma pergunta dela (MG).

M – O que eu fazia? Se eu largava ele, socorria aquela criança e largava os outros ali. Eu disse que não. Eu levava todos juntos comigo até o posto de enfermagem. Que antes tinha na creche. Foi essa pergunta sobre criança, o que eu fazia.(Mercedes, Cemei 5)

B – Eu, foi uma moça que trabalhava aqui, foi na minha casa e falou: “Olha, você não estava querendo trabalhar? Está precisando de funcionário, vai lá e fala com a Dona T.

(administradora)”. Aí eu vim aqui, conversei com ela, ela falou: “Vai na Prefeitura e procura a C., que é a assistente social e fala que eu mandei”. Fui lá, falei com a Dona C. e ela mandou eu levar um currículo, desses comprados em banca de jornal, “faça seu currículo e traga pra mim”, disse. Perguntou: “Você tem experiência com criança?”. Eu falei: “Eu nunca trabalhei com criança, mas eu tenho experiência da minha casa, com as minhas filhas”...

Eu levei o currículo, passei por psicólogo, não sei o que, mas sempre as mesmas perguntas, os mesmos testes e as mesmas perguntas, por exemplo, o banheiro está cheio de água e a criança está chorando, o que você vai fazer? Sabe? Se você vai socorrer o banheiro ou vai socorrer a criança? Sabe? Esse tipo de coisa assim e em todos os lugares (todas as entrevistas) era a mesma coisa. Acho que passei em três, quatro salas e faziam as mesmas perguntas. Uma hora era escrita, outra hora falada, mas eram as mesmas coisas.

Aí, depois, ela (assistente social) falou que era só aguardar. Depois de mais ou menos um mês, ligaram na minha vizinha, pois eu não tinha telefone, na época, que era pra eu ir à Prefeitura e levar todos os documentos meus. Daí eu fui, fiquei a tarde toda na Prefeitura, tive que abrir conta... Tudo... Pra começar a trabalhar no outro dia de manhã... Estava precisando. (Beth, Cemei 6)

INEZ – Eu sou tudo diferente de todos vocês! Meu nome é Inez, eu sou concursada e efetiva. Estou com 20 anos de Prefeitura. Vai fazer 15 anos que estou aqui, entrei quando ainda era Lua de Papel (nome anterior que tinha a creche e atendia só o Berçário, não era no endereço que está hoje, pois agora divide espaço de terreno com a EMEI Perseu).

Quando entrei não tinha a mínima noção do que seria uma creche. Meus filhos ficaram em parques infantis (instituições que recebiam crianças mais velhas) e eu só entrava para reunião, ou alguma coisinha, mais nada... Creche... Eu nem sabia como funcionava!

Cai assim... Oh!... No M2 (Maternal 2 – crianças de mais ou menos três anos), sozinha, ninguém me explicou nada e eu tive que dar conta...

Daí foi, colocaram mais funcionárias junto, depois veio professora, diretora...

E onde eu comecei, foi em Barão Geraldo.

E – Por que buscou o trabalho?

INEZ – Meu marido me avisou: “Está tendo concurso na Prefeitura. Por que você não vai fazer?”. Peguei e fui...

E – Você não trabalhava?

INEZ – Não. Fazia nove anos que eu tinha parado de trabalhar, mas eu trabalhei em firmas, né? Daí ele falou e eu fui.

Daí me inscrevi em Março, em Abril me chamaram pra fazer a prova. Daí quando foi em Dezembro já me chamaram e eu fui direto pra creche.(Inez, Cemei 3)

Entretanto, de acordo com muitas entrevistadas, era depois de aprovada que começava o verdadeiro teste. Isso porque o trabalho era difícil e tinham sua função indefinida, pois em muitos relatos surge o fato de não saberem antes do ingresso que não cuidariam somente de crianças.

Na época era auxiliar de creche. Então, a idéia que a gente tinha de auxiliar de creche era para ajudar em todos os setores, né? Como era. Faltava (funcionário) a gente ia pra faxina, a gente ia pra cozinha se faltasse cozinheira. Então a gente sabia que ia atuar, trabalhar em uma creche, entendeu? Mas era auxiliar de creche não importava o que fosse pra fazer.

E – Nesse momento da entrevista isso foi falado? Que você ia passar por todos os setores (da creche) ou foi falado que você ia trabalhar com criança?

Foi dito que íamos trabalhar com crianças, mas a gente vinha pra unidade a gente via que não era bem aquilo, né? E aonde faltava funcionário você tinha que cobrir. Mas a idéia primeiro era que fosse pra trabalhar com criança. (Cida, Cemei 7)

Entrevistadora – Foi dito que vocês seriam auxiliar geral ou foi dito que era só para trabalhar com criança?

S – Não. Naquela época eu entrei... Você entrou como servente na carteira? (pergunta para Carla).

C – Auxiliar geral.

S – O meu era auxiliar de creche, era a mesma coisa né? Você chegava aqui ia pra faxina, você ia pra cozinha ou pra qualquer lugar onde faltasse alguém. Você nunca sabia se ia ficar com criança ou não. E também era o seguinte, você chegava aqui e vamos supor, ia inaugurar uma creche em outro bairro, eles não perguntavam pra você se vocês queria ir ou não. Falavam: “Olha, você vai para tal creche, porque tem que fazer uma faxina, que vai inaugurar essa creche tal dia” (ambas dão risada).

Você saía para trabalhar, sabia que vinha até aqui, mas chegando aqui, você não sabia se ficaria aqui realmente ou se você ia pra outra escola. Mas tudo bem, superei tudo isso... (risada). Tanto que até hoje estou aqui.

Entrevistadora – Mas na época do ingresso isso não foi dito?

S – Não. Especificamente eles não falavam, né Carla? Que ia pra faxina, pra cozinha...

C – Não. Era pra cuidar de criança.

S – Eu vim assim pronta pra trabalhar com criança, mas (na prática) você tinha que cobrir em qualquer canto. Não era assim, vou ficar com criança, minha sala é essa, não! Não tinha essa. Essa é minha sala! Você chegava aqui e vinha somente pra trabalhar mesmo e sem preguiça, né? (Carla e Sônia, Cemei 4)

Entrevistadora – Mas esse trabalho de monitora era geral, não era só trabalhar com as crianças?

M – Não. Tinha faxina. E a gente trabalhava de sábado também e de sábado a gente ajudava o guarda a limpar fora da escola, em volta. O guarda ia na frente e nós atrás, com os baldinhos, catando folhas secas, papel que enroscava tudo na cerca. E sem contar a faxina. Lá eu me 'calejei', porque lá era na base do escovão de sábado. Aquele salão imenso, na base do escovão, não tinha enceradeira como as que se usa nos hospitais. O chão brilhando, muito limpo, muito maravilhoso, não que tava me massacrando, mas na época o negócio era puxado. (Marli, Cemei 2)

C – Quando eu entrei, que trouxe os papéis aqui, falaram que eu trabalharia só com criança. No entanto, eu fui lavar banheiro. O banheiro era duas vezes por semana, né? (pergunta para as outras que concordam). Lavar o revestimento de cima em baixo...

MI – Era do teto até embaixo.

C – Tudo. Lavava as paredes, de sábado, os colchões, encerava-se. (Creuza, Maria Inês; Cemei 6)

Entrevistadora – Essa sala era sua, ou você era deslocada pra outro setor?

D – Era minha, mas se precisasse a gente tinha que ir, né?

M – Não tinham escolha.

D – Eu trabalhei uns três ou quatro meses na cozinha, cozinhando. Porque a gente era auxiliar de creche, então se precisasse ir pra cozinha a gente ia...

M – Nos finais de semana (sábado) a gente limpava a creche. A cada semana fazia um revezamento na sala, saía uma do setor pra ajudar a limpar a escola.

D – É quem trabalhava na limpeza também era auxiliar de creche, não tinha essa divisão de cozinheira, faxineira, servente e monitor, não era assim...

M – A gente entrava e poderia ir pra qualquer lugar, entendeu? Dependendo da necessidade do dia. Depois, todo mundo se acomodava em um setor... E depois começou a vir serventes, né?

D – É. Mas aí foi uma luta, né? O sindicato ajudou, teve uma ação muito boa, tinha um pessoal muito bom no sindicato também e a gente levou essa reivindicação porque você chegar de manhã e você não saber se vai trabalhar na cozinha, na limpeza ou se vai ficar com criança, é complicado, né? Você não planeja muito sua vida (a atuação), né?

E aí isso foi sendo definido, aí veio que quem trabalhasse... A gente ainda trabalhava oito horas... Mas ficou determinado que quem trabalhava com criança tinha que ficar com criança e aí passou a ser monitor de educação infantil. (Marilena e Dilza, Cemei 8)

De acordo com muitos relatos a rotina era marcada por práticas que não consideravam o tempo e a vontade das crianças, mas aconteciam no tempo e

necessidade do adulto, uma vez que eram determinadas pelo relógio, em ritmo de produção:

B – Era lavar, trocar, dar comida... (sem imaginar que esses 'cuidados' podem ser educativos, pedagógicos)... Agora não, a gente vê a criança brincando, de um modo diferente, sabe? Não é mais como era... Põem numa fila e faz a criança fazer, a criança queira ou não queira, tinha que fazer, quando entrei aqui era assim... Era aquela fila com 40 crianças e um fazia, o outro fazia, o outro fazia (a atividade ou brincadeira). Punha um pneu no chão e iam lá pular que nem sapinho em volta do pneu e todos tinham que fazer...(Beth, Cemei 6)

V – A rotina era bem... Produção mesmo, todo mundo tomava banho, todo mundo tinha que pentear o cabelo, tinha que estar impecável, né? Cabelinho penteadinho e todo mundo fazia a mesma coisa que faz hoje, mas era diferente o fazer né? Era um fazer por obrigação.(Vera, Cemei 1)

Além do fato de ser uma rotina marcada pelo relógio demonstra toda a postura e a concepção da época de educação infantil, onde o tempo pensado é do adulto, a criança não tem voz e, além disso, soma-se o fato do atendimento ser um direito da mãe trabalhadora e não da criança. Como trata este relato já citado em outro item do capítulo:

MA – A prioridade para a Promoção Social era a mãe da criança. A mãe trazia. Eu mesma trazia uma caderneta, quando a minha filha tava aqui, onde todo dia você levava para sua patroa assinar.

LEIA – Para constar que trabalhou mesmo.

MA – Isso. Para constar que trabalhou. Na sexta-feira você deixava a caderneta aqui, ela dava um visto. Se não tava assinado um dia pela patroa, ela queria saber por que você deixou a criança aqui e não foi trabalhar.

LEIA – A creche era para a mãe.

MA – Hoje é para criança. Não interessa se a mãe trabalha, se a mãe não trabalha, se a mãe passeia o dia inteiro. É para criança. Antes era para a mãe trabalhadora.

MG – E a criança também, quem dava o apoio para a criança, quem dava educação para a criança era nós. Que tanto limpava, tanto cozinhava, como dava educação. (Maria Aparecida, Léia e Maria das Graças; Cemei 5)

E – As assistentes sociais não faziam papel de educação, era só assistência, mesmo (cuidado)?

S – Era. Só assistência mesmo, ainda quando a criança era matriculada elas iam na casa, ver se, realmente, a família trabalhava, a mãe trabalhava. Porque naquela época não ficava mesmo, se a mãe não trabalhasse a criança não ficava na creche.

E – É. A creche era um direito dos pais, não da criança.

S – Dos pais e não da criança. Hoje em dia isso está mudado, né? Mas era assim. (Sônia, Cemei 2)

Nos relatos fica bem clara a rigidez empregada nos horários e a função da creche neste período que não tinha um objetivo educativo, mas um atendimento assistencial onde o importante era o cuidar, o alimentar, a saúde e a higiene da criança.

V - Eu cheguei, assim... A ter uma série de discussões com a assistente social, a Dona R, que foi daqui, porque eu falava que não concordava com as coisas que aconteciam e ela: “Por quê? Você acha que está errado? Mas, por quê?” A princípio ela ficou brava quando eu falei, ela falou que ia me dar até uma advertência, mas eu falei: “Eu não concordo, está errado isso, né?”.

Entrevistadora – O que, por exemplo, Vera?

V – Por exemplo, as crianças tinham hora pra tomar água, tudo bem, a gente oferece a água, tem o horário pra oferecer água hoje, só que hoje, a criança tem sede, ela pede água e vai e toma. Naquela época não, tinha que tomar água naquele horário. Saia daqui pra ir ao banheiro, saía todo mundo em fila... O peniquinho... Aquela coisa que era assim... Bem do adulto, não era necessidade da criança aquilo. E eu falei um dia que não concordava com isso e aí ela... Porque a administradora que tinha na época, ela fazia um cronograma e colocava no painel aqui no galpão e era: 15 minutos de roda, 15 minutos de não sei o que... Aí eu estava conversando com as crianças e perguntei o que elas gostariam de fazer e ela chegou na sala e ficou brava porque eu não tinha que perguntar, eu tinha que fazer, já estava lá... ela tinha feito! Aí eu falei: “Mas por que eu não tenho que perguntar?” As crianças eram grandes, três pra quatro anos? (Pergunta para a Fátima). Essa última sala aqui de Maternal 2, né? E ela não concordou (com sua atitude), ficou brava, tudo... Chamou a assistente social pra mim, porque eu estava desafiando ela... Aquelas coisas, né? Daí eu falei que não concordava com isso. “Isso aqui parece um quartel, a criança come na hora que o adulto tem vontade, vai no banheiro na hora que o adulto tem vontade”, disse. E daí ela falou: “Ah! Você não concorda, então como vai ser? A cozinha vai ficar... A cozinheira vai ficar a disposição das crianças?” Eu falei: “Não, mas não precisa ir em fila, ela não pode ter sede?”. (Vera, Cemei 1)

Entrevistadora – E o que você pensava sobre isso? Ter esse horário rígido?

S – A gente não tinha muito entendimento, né? Você entrava para trabalhar, então você tinha que fazer, entendeu?

Só que era assim... Muito rígido... Parecia um quartel. Era banho de manhã, era banho à tarde, banho antes de ir embora, troca de roupa e assim ia. A rotina do dia era essa.

Entrevistadora – O objetivo maior (do trabalho) então, não era a educação da criança (o brincar, o socializar) era o cuidar e a saúde.

S – Era o cuidar e a saúde.

Entrevistadora – E a higiene, aquela limpeza... A creche não era uma escola, era um hospital...

S – Era. Tinha até uma enfermeira... tinha uma salinha que se dizia enfermaria. Então os remédios eram todos ministrados por ela, febre, essas coisas. (Sônia, Cemei 2)

Busquei fazer recortes dos vários depoimentos a fim de descrever, através da memória das educadoras, como estava organizada essa rotina, esse cotidiano na creche, que eram comuns em todas as creches e, portanto, foram comuns em todos os relatos, sendo que alguns podem ter sido citados anteriormente:

LEIA – Chegava, era que nem a Cida falou, chegava à gente tinha que trocar todo mundo. Tirar a roupa deles e por a roupa da creche, aí dava café, dava a recreação, depois vinha à higiene, porque tinha banho todo dia, de manhã e a tarde, dávamos dois banhos por dia. Banho, almoço, depois eles iam dormir. Depois começava tudo de novo.

MG – Entrava de manhã e tinha que fazer assim: como era duas em cada sala, né Leia? A gente fazia uma roda de conversa e uma ia lá, tirando a roupa e botando a roupa da escola e a outra ficava lá e tinha que dar atividade com todo mundo.

Entrevistadora – Tinha a sua ‘folhinha’ (planejamento) para cumprir?

MG – É perguntava do final de semana, perguntava se tava com a avó. Tudo essas perguntas que a gente fazia, né. Aí depois começou a perguntar da novela, de televisão. Às vezes a gente não assistia novela, a gente sabia tudo que se passava na novela porque eles contavam. Programa... Da Hebe, né? Essas coisas tudo, eles falavam. Enquanto isso tem uma lá, trocando, levando no banheiro, lavava as mãozinhas. Aí no outro dia, a gente trocava aquela que tava lá (no banheiro) vinha pra cá (na sala).

LEIA – Mas a gente trocava assim, porque a gente era consciente que o trabalho cansava o colega, né. Porque eles (administradora/assistente social) não tinham um pingão de consciência. Eles achavam que a gente era escravo deles. Alias, elas achavam que a gente não era funcionário público, a gente era funcionário deles, sabe? (Cemei 5)

(...) E depois ia pra sala e já entrava em atividade, era o tempo todo... Ou na sala, na mesa, lá fora... O tempo todo. Depois entrava, lavavam-se as mãos, penteava cabelo...

C – Trocava a roupa se estivesse suja.

B – É. Trocava a roupa e ia para o almoço, acabavam de almoçar, iam para o banheiro de novo, escovava todos os dentes da criança, todos os dias...

C – Poderia estar as 40 crianças e quatro funcionários, a gente tinha que escovar!

M – E a gente dava conta, né?

C – Olha! Mas acabou com a minha coluna, porque não tinha boas condições (infra-estrutura adequada), tinha um Box, você colocava a criança lá pra tomar banho e você tomava banho junto...

B – É, porque era um chuveirão e o Box, a gente ficava lá (agachada, arcada) lavando a criança...

C – Agachava, levantava... E aí, se saísse sujo do banheiro pra ver. A toalha... Se você não der banho direito na criança, a toalha vai sujar, porque era aquela toalha branquinha, branquinha... Enxugava a criança, se fosse sujeira na toalha é porque você não deu banho direito. Era um quartel general mesmo.

M – É. O lençol e as toalhas eram branquinhos, branquinhos. Lá de onde eu vim (Padre Anchieta), nós monitoras tínhamos que pegar os lençóis e toalhas, passar sabão em pedra, dar uma boa enxaguada, daí, colocava em um sanito preto, amarrava e colocava este sanito lá no sol para coarar. Depois que passava o tempo coarando, você tinha que ir lá enxaguar. Na época não tinha máquina não, quando muito, era um tanquinho. Mas as toalhas eram branquinhas e os lençóis também, muito branquinho e era o monitor que fazia, não tinha uma lavadeira, não, nós auxiliares que fazíamos tudo. Eu amava ficar na cozinha, né?

MI – Aqui também coarava lá no cimento. E se ela (administradora) percebesse que as toalhas estavam com sabão, punha tudo pra lavar de novo. E também passava, na época tinha que passar as toalhas e os lençóis. A gente já ia recolhendo e já ia passando...

M – Tinha também as roupinhas, né? Que a Promoção mandava, lavava e passava.

MI – É. Não é que nem agora que recolhe do varal, alisa com a mão e usa, não! Era passado mesmo, a gente passava.(Cemei 6)

I – Você tinha que seguir o padrão deles lá, não sei como era aqui, mas quando eu cheguei na minha creche era assim... Era dividido por idade, né... E cada idade era assim, tinha horário de entrada, tinha que trocar... Era roupa da Prefeitura que usava, não era deles, então eles chagavam, tinha que trocar todas as roupinhas, né? Já colocava as da escola...

MG – Tinha que dar banho em todos.

I – É. Hoje tem horário, mas eu acho que antes era mais rigoroso ainda este horário, né?

Horário pra comer, horário pra dormir... Era mais massacrante, eu acho. (Cemei 3)

E – Me fala um pouco do planejamento, você falou que não tinha, e as atividades, como eram?

S – Era assim... Tinha um parque, então a gente levava. Começava no café da manhã, depois você tinha que contar uma história, tinha cantigas de roda...

E – E onde vocês aprendiam essas coisas?

S – Era o que a gente trazia de bagagem da nossa infância, a gente usava, porque a gente não tinha nada...

E – Nenhuma formação?

S – Nenhuma formação.

S – Chegava e tinha o café da manhã, tinha a lavação de mão (higiene), como tem até hoje. Depois a gente ia pra mesa, cantava musiquinha, dançava, fazia gincana com as crianças, elas eram maiores na época. Tinha um rapaz que de vez em quando, tipo um monitor (talvez da área da Educação Física), que vinha e fazia gincana, brincadeiras. Saía fora com as crianças, passeávamos com as crianças. Mas a idade dessas crianças não era como desses pequenininhos que temos hoje... Era de dois anos, três anos, para mais, não se pegava muito novinho. Com as crianças acima de dois anos, a gente passeava, ia pra praça.

S – Passeava pelo bairro...(Carla e Sônia, Cemei 4)

E a gente fazia o que hoje o professor faz, sabia? A gente tinha um mural com todas as atividades do dia... Eu não tinha estudo... Tinha só até a quinta série... Hoje a cabeça não funciona, mas na época eu 'mandava bem' (risada).

Eu fazia, dava os trabalhos, tinha que fazer tudo direitinho, a gente fazia cada coisa bonita, mandava pra Prefeitura. A gente era reconhecida, muito reconhecida...

Entrevistadora – Marli, e essa atividade já era determinada ou você tinha que criar?

M – Não. Já tinha um mural certo com as atividades: A tarde é dia disso, amanhã é isso. Tinha os dias certos das atividades. E a gente cumpria ali.

E – Não ajudava a organizar (planejar), só trabalhava?

M – É. Porque na época não tinha professor. Era a gente que fazia aquilo.

Então pra mim, não é novidade, tá certo que os professores têm outras regras, né? Ensina melhor as crianças, diferente da gente. São estudadas, não tem comparação. Mas, pra mim não tem novidade (o trabalho), eu enfrento qualquer parada. Eu só não tinha estudo suficiente de um professor.

E – A prática era igual...

M – É. A minha prática era igual e eu não precisava que ninguém reconhecesse meu trabalho porque eu mesma me valorizava e sabia que estava fazendo certo.

E o que mais eu gostava, Ana Maria, era das crianças, porque na sala que eu entrava não tinha um que não levantasse e me abraçava. Então, pra mim, não tinha coisa melhor no mundo, como ser querida pelas crianças (fica emocionada)! Com toda essa cara feia (sorri), mas eu era querida pelas crianças, nossa! (Marli, Cemei 2)

M – O cuidado é como agora, a gente... Não mudou... A alimentação era normal, a gente brincava a mesma coisa,

inclusive resgatava brincadeiras... Quem tinha crianças maior, né? Eu sempre trabalhei no Berçário (e o cuidado é diferente). Mas, procurávamos resgatar brincadeiras com as crianças.

D – A gente fazia muito brinquedo também, não se comprava muito. A gente fazia com reciclado, garrafa PET (plástico), lata de leite em pó que virava carrinho.

M – Nós tínhamos um guarda na escola que fez um monte de pandeirinho para as crianças... Vinha muita lata de marmelada naquela época, para as crianças e ele bateu tudo em volta, deixou tudo lisinho e fez pandeirinhos para as crianças, sabe? Fez uma bandinha para as crianças.

D – Usou tampa de garrafa de cerveja.

M – Tudo da cabeça dele, ele teve vontade, não tinha muito serviço e começou a fazer os pandeirinhos, ficou uma gracinha e durou aqueles pandeirinhos, né? Com as tampinhas de garrafa amassada... E assim era, sabe? A gente ia inventando coisas para fazer... Cavalinho de pau, coisas que agora os professores estão pedindo aqui, você viu? (pergunta para Dilza). O cabo de vassoura, a gente fazia cavalinho de pau. A gente, mais ou menos, meio que já tinha uma noção do que a criança precisava, né? A maioria já tinha filhos.

Entrevistadora – Trazia o seu conhecimento de mãe e também o resgate da sua infância?

M – Isso. Quando veio a Educação mudou as diretrizes, mas naquela época a gente já tinha uma noção do que fazer. Depois passou a ser por escrito, a fim de ficar tudo documentado. (Marilena e Dilza, Cemei 8)

Além de todas essas questões levantadas, outra pode ser destacada, que é a falta de informação e formação para essas profissionais ao desenvolverem seu trabalho. Na questão do planejamento ou faziam aquilo que lhes era determinado pela administradora ou assistente social, sendo excluídas da possibilidade de pensar e executar seu trabalho ou faziam o seu planejamento utilizando para isso os conhecimentos que tinham como mães, babás, etc, portanto, sem qualquer orientação educativa. Mesmo porque, nesta época, as creches não estavam vinculadas à educação e cumpriam um papel social.

[...] a gente não tinha nenhuma formação, era tudo feito mesmo... feito assim, tinha... Não tinha biblioteca lá. Tinha um caderno que a gente ia escrevendo tudo: “Hoje eu joguei bola, levei no parque, tudo... Tudo... Tudo”.

Até para tomar água tinha o horário certo. Tudo tinha horário, certo? Como tem hoje, mas hoje é mais flexível em algumas coisas... Tirando o almoço e a janta... Mas naquela época não. (Sônia, Cemei 2)

Entrevistadora – E como era o planejamento. Quem planejava. Como?

LEIA – Não, a assistente social fazia o planejamento e a gente seguia ele.

Entrevistadora – Não havia reunião, nem planejamento coletivo?

TODAS – Não.

LEIA – Você tinha uma folha e olhava lá, era o meu dia de, vamos supor, ir na casinha. Tinha que ir e marcar ali que foi, no horário que ela colocou lá.

MG – Era um caderno, Leia!

LEIA – Não, tinha uma folha colada para você seguir, olhar que era seu dia e uma para você preencher. Era um terror.

MG – A rotina nossa era só cuidar... Nós... Usávamos o educar também, mas um educar nosso não era...

LEIA – Era planejado por elas, nós não tínhamos preocupação. (Léia e Maria das Graças, Cemei 5)

Entrevistadora – Era a administradora que fazia esse planejamento que você (Irene) falou?

I – Eu não sei. Acho que vinha da Prefeitura mesmo. Era uma regra que a Prefeitura tinha, né? Que a Promoção Social tinha. Não tenho certeza, quando eu entrei dava essa impressão... Que já era ordem 'de cima' que passava para elas.

Entrevistadora – Era uma coisa pronta? Tipo segunda-feira levar ao parquinho, brincar de tal coisa?

I – É. Quando eu entrei na creche ela não tinha tanto recurso como tem agora. A gente tem bem mais, era mais precário... (Irene, Cemei 3)

E – E quem determinava essa rotina? Vocês planejavam ou vinha alguma coisa pronta?

C – As assistentes sociais, né? Elas faziam reunião com a gente e deixava passado (determinado). A gente fazia recreações, dava recreações porque a gente não parava...

S – Era cobrado. Se você não fizesse era cobrado. A gente não podia nem sentar.

S – Antigamente a gente tinha que fazer (cuidar), tinha que dar atividades, sabe, praticamente a gente tinha que fazer, como é que chama, deu 'branco' na minha cabeça... O projeto! Era com se a gente tivesse que fazer o projeto como professor. Era tão 'moldado' que assim, atrás da porta tinha... Segunda-feira a sábado as atividades que eram dadas dentro da sala de aula. (Carla e Sônia, Cemei 4)

Entretanto, em vários relatos surgiu o fato de apesar das educadoras não terem qualquer orientação e formação para desenvolverem um trabalho educativo, este acontecia na prática, sendo um esforço pessoal ou da equipe em propiciar não só o cuidado e assistência para a criança, mas promover também a socialização, brincadeiras e atividades que pudessem trazer prazer para as crianças e para elas, portanto não era unânime, dependia do

profissional ou da equipe. Destaco este que ilustra bem a intenção não formal, entretanto com intencionalidade educativa:

C – Bom. Antes de ir para a Educação e não tinha professor ainda, eram duas monitoras (responsáveis pela turma) o dia todo. A gente tinha duas horas de almoço, então, entrar, a gente entrava todas juntas, recebia as crianças, normal, depois íamos para higiene, depois ia para o café, depois a gente ia para sala, dava trabalhinhos.

A gente fazia tudo que hoje a gente vê os professores fazerem, só que a gente não tinha aquela preocupação de registrar. A gente não tinha o hábito de registrar o que fazia. Não era nada além do que se faz hoje na creche. Simplesmente a gente não registrava porque pra gente o importante era fazer... Fazer e não registrar pra ter aquilo pra mostrar, a nossa preocupação não era essa, nossa preocupação era fazer, trabalhar com as crianças, as crianças estarem felizes. Fazer uma coisa prazerosa pra eles e pra gente! E deitar no travesseiro à noite, eu costumo dizer, com a consciência tranqüila de estar fazendo um bom trabalho.

A gente não tinha essa preocupação de registro, tanto é, que eu não consigo pegar esse hábito até hoje, de registrar aquilo que faço, porque era muito espontâneo aquilo que a gente fazia, não era uma coisa pra ser mostrada, ser apresentada pra alguém. Mesmo porque a gente não tinha pra quem apresentar, era tudo espontâneo, eu acho que isso era a melhor parte. Aí a rotina era essa, a gente dava trabalhinho para as crianças, depois cuidava muito da higiene, almoço, o dia todo, né? A gente ficava aqui o dia inteiro, então a gente tinha que criar uma situação que fosse bom pra eles e pra gente também. Porque era o dia inteiro, a gente vivia isso aqui, a gente ficava mais tempo aqui do que na casa da gente. Passava 10 horas aqui dentro: oito horas de trabalho e duas horas de almoço e você não podia sair pra lugar nenhum, então eram 10 horas aqui na unidade.

Então, ficava cerca de 12 horas fora de casa, com o trajeto. Então tinha que tornar aquilo prazeroso pra gente e pra eles, trazendo uma boa convivência, com a equipe também. (Cida, Cemei 7)

Com relação ao planejamento, algumas creches buscavam fazê-lo, nem que fosse de forma espontânea e natural, sem formalidades e sem intenção de registro, mas que de certa forma direcionasse o trabalho, buscando uma função mais educativa frente àquela rotina “fechada”.

(...) na época da Promoção Social todos os monitores faziam um trabalho bonito com as crianças, inclusive hoje eu vejo que a maioria das coisas que as professoras fazem com as crianças: os trabalhinhos, as monitoras naquela época já faziam, elas só não entendiam por que, mas nós fazíamos.

Entrevistadora – E com orientação de quem?

F – De Deus, a nossa é de Deus, porque não tinha ninguém pra orientar a gente, a gente promovia festas, do jeitinho que é feito hoje a gente fazia antes... Não tinha a formação que tem hoje, mas a gente fazia aquele trabalho de antigamente sim. Você lembra Vera?

V – Sim...

F – Essas brincadeiras, sabe... Construção de brinquedos, todas essas coisas.

Entrevistadora – E o planejamento não acontecia? Não tinha reunião pra planejar?

F – Não, a gente ia planejando no dia-a-dia, inclusive tinha monitoras aqui que pegavam o livro grande e começava a fazer o que a gente ia fazer na semana e todos os dias a gente ia mudando uma página do que a gente tava fazendo. (Fátima, Cemei 1)

Entrevistadora – E essas atividades que você falou que vocês faziam eram planejadas?

C – Eram. Por mim e a amiga da sala, só não tinha uma orientadora pedagógica, a gente utilizava assim, de imaginação, de modelo que a gente tinha dos nossos filhos. As lembrancinhas que a gente fazia nas datas comemorativas? Eram coisas que cada uma trazia da sua casa, né? Uma trazia do sobrinho, outra trazia uma idéia do filho e a gente fazia aquilo sem nenhuma orientação, sem nenhuma orientação pedagógica, né?

R – Buscava aquilo que a gente tinha feito lá atrás...

C – É. Lá atrás e sempre tinha alguma coisa. Nossas festas eram planejadas, saiam ótimas festas, né? Mas tudo eram coisas que a gente buscava fora porque não tínhamos nenhuma orientação pedagógica de jeito nenhum. Porque a assistente social cuidava da parte administrativa...(Cida e Rosana, Cemei 7)

Entrevistadora – Não havia planejamento?

M – Então não havia um planejamento, mas a gente tinha uma noção do que tinha que fazer.

Entrevistadora – Planejava-se com as ‘colegas’ do setor?

M – Isso. Como uma coisa instintiva.

Entrevistadora – Existia exigência da administradora falar: “Eu quero saber o que vocês estão fazendo”. Ou a assistente social?

M – Não. Mas ela não gostava que ficasse muito assim... Quer dizer... (no Berçário) com os nenezinhos, ela queria que ficasse nos berços, depois de uma certa idade ele preferia que ficasse mais no chão para que fosse desenvolvendo, mas assim... Não era uma direção que a gente tinha, como temos agora, uma orientação pedagógica, né? Saber por que você está fazendo aquilo, entendeu? A gente sabia que tinha que fazer, mas não sabia muito o porquê, né? Por que tem que fazer isso, fazer aquilo, agora você sabe. A gente fazia porque achava que tinha que fazer, algo instintivo mesmo.

Entrevistadora – E a administradora orientava, ajudava? Ela tinha experiência? Era uma pessoa mais velha?

M – Ela não era tão mais velha assim, mas tinha a experiência de ter trabalhado bem mais anos em creche. A experiência dela é mais ou menos assim a que tenho hoje.

Entrevistadora – Da prática?

AMBAS – Da prática. (Marilena e Dilza, Cemei 8)

A concepção de criança também surgiu nos relatos, entretanto como não havia qualquer formação, eram as idéias que elas faziam do “ser criança”, de maneira “instintiva”, como foi relatada, e baseada nos conhecimentos que tinham como mães, irmãs e babás, muitas vezes determinada pelo senso comum ou imposta no trabalho. Como fica claro neste relato:

V – Na época, para mim, a criança aprendia aquilo que eu ensinava, ela não sabia nada. É a visão que eu tinha! A visão que era passada pra gente: “A criança não sabe nada, ela sabe o que você ensina”. E não é, né? A criança ensina a gente. A criança já nasce sabendo. (Vera, Cemei 1)

Como a Vera (Cemei 1) relata, a concepção de criança não é de um ser que tem voz, direito de escolher, mas de alguém que não sabe nada e que aprende somente o que lhe é ensinado. É possível fazer a ligação deste assunto com a questão do planejamento, pois da mesma forma que as crianças não têm direito a escolher o que fazer, muitas educadoras também, aquelas que não podiam nem planejar sua atuação.

Entrevistadora -Esse papelzinho que ficava exposto no galpão, era o planejamento?

V – Era. Mas a administradora que planejava e tinha que seguir rigorosamente aquilo lá. E eu estava conversando com as crianças, por quê? Porque uma criança mordeu a outra na hora do ovo-choco (brincadeira). Tinham 35 crianças naquela sala e logo de cara... Eu cheguei e ela (administradora) colocou eu e uma outra pessoa nova pra trabalhar lá, com 35 crianças e eu não conhecia as crianças. E aí, tinha aquele papel lá que era pra brincar de ovo-choco e as crianças não queriam fazer aquilo, porque eram crianças grandes e eles brincam se quiserem. A criança não vai ter interesse se ele não quer e uma criança mordeu a outra. E naquela semana ela me chamou lá na sala pra falar que eu não sabia trabalhar, que ia ser mandada embora e foi quando eu falei: “Mas eu estou brincando com as crianças e ela não está brincando porque não quer brincar. Eu só estou fazendo o que você mandou. Por isso eu estava perguntando se eles queriam fazer aquilo, queriam fazer outra coisa”. Mas ela ficou brava, disse que tinha que ser assim... Então eu fiz o ovo-choco, mas eu fiz porque ela mandou, mas as crianças não queriam fazer.

Aí teve uma mordida e deu aquele reboleço todo, né? (Vera, Cemei 1)

Com a transição das creches para a Educação a maior mudança relatada pelas educadoras foi a entrada de outros profissionais (diretor, orientador pedagógico e professores) o que propiciou mudanças nas relações, nos objetivos do atendimento e principalmente a possibilidade de obter formação: dar continuidade aos estudos ou formação continuada oferecida pela Prefeitura através de cursos, reuniões e aperfeiçoamentos (como por exemplo o curso de aperfeiçoamento de monitores relatado no primeiro capítulo) que têm propiciado mudanças nas concepções e nas práticas de cada uma.

V- Então a formação acontece no GEM (duas horas semanais em que há uma reunião entre as monitoras e a orientadora pedagógica que deve ser usada para formação dos profissionais). A gente trabalha bastante a formação, textos, e eu não sei se acontece em todas as escolas, mas aqui é bom.

E – A formação acontece de fato...

V – Acontece e é bem produtiva mesmo. A maioria das monitoras, aqui, já são formadas, né?

E – E as antigas, você acha que buscaram formação? Mesmo as que não são daqui, de fora daqui, de outras creches. Você acha que as pessoa buscaram estudar?

V – Buscaram. A maioria buscou.

E – E continuaram na área?

V – A maioria continuou na área e buscou sim. Eu falo porque lá na faculdade que eu faço, tem muitas monitoras que estão buscando fazer faculdade lá. Eu vejo assim, a minoria não buscou. Acho que assim, as mais antigas que já tinham idade, já estavam perto de se aposentar que pode ser que não tenham buscado, né? (Cemei 1)

E – E as relações...Você acha que no fundo são todas educadoras?

M – É, todo mundo é educador.

E – Mesmo que estude ou não estude, todo mundo tem a função de educador?

M – É. Agora é assim, a função de educador, pelo menos, nos nossos papéis vem escrito, né? Só que você tem que entender que você é educador, mas você não é professor, certo?

E – Todo mundo cuida e todo mundo educa?

M – Todo mundo educa. Elas têm o horário delas e nós temos os nossos e teve muita melhora... Agora a gente trabalha meio período, o que quer mais, fazendo igual ao professor. Teve muitas melhoras...

E – Cada um com sua função, quem cuida de criança, só cuida de criança, não vai mais pra faxina...

M – Ah sim! Nada de faxina. Agora não tem mais nada disso não, esta vindo muitas melhoras, não tem nem comparação...

E – E o fato de planejar, Marli. É bom também, né? Agora não vem mais um papel pronto, você também ajuda a dizer o que é importante...

M – É, mas porque agora tem o professor, Ana. Não precisa vir nada escrito pra gente fazer.

E – Marli, e na época da Promoção Social não tinha reunião. Vocês não tinham reunião como agora, parar, ter formação...

M – Não, mudou muito. Melhorou muito, nem tem comparação. Não. Esses eventos, esses seminários, que poderia ser só pra professora e todo mundo participa. Está todo mundo lá. Eu acho isso maravilhoso! Tenho 63 anos, estou aprendendo ainda e quero continuar no meio deles (equipe pedagógica) porque cada vez eu aprendo mais e aí eu estou passando para os meus netos. (Cemei 2)

INEZ- A parte pedagógica a gente tem, a professora a gente tem, tudo que a professora faz em uma sala a monitora também faz, e igual. A parte pedagógica temos a OP (Orientadora Pedagógica), vira e mexe, a gente tem reunião. Agora eu te pergunto, por que eu vou fazer faculdade, para ser monitora dentro de uma creche? Não faço!

A – Você fala de outra área? Concordo que a faculdade em outra área... Agora se for faculdade na área de educação...

INEZ – Não. Nem pedagogia.

A – Aí eu já sou contra... Eu acho que faculdade na educação é bom...Eu acho importante... Um pouquinho que venha a mais (de conhecimento) nunca é demais...Mas tem que ser na nossa área (Educação)

A – Agora se você quer melhorar um pouco, buscar mais conhecimento na área, eu acho válido... Lógico que eu acho válido. Agora eu acho que a minha faculdade foi aqui dentro, não pretendo fazer porque estou com 25 anos (de trabalho) e minha faculdade foi aqui, eu acho que o que eu sei...

INEZ – Eu também (risada) a nossa pedagogia já está completa... (risada).

A – É. A nossa pedagogia está completa (risada).

I – A gente aprende, né? Aprende com o trabalho do outro.

INEZ – Eu, a R. e a E., a gente foi fazer um curso na CEPROCAMP (Centro de Formação Profissional e Aperfeiçoamento, mantido pela Prefeitura Municipal de Campinas) e a gente ia visitar as creches (umas das outras), só que a gente não via a rotina deles com as crianças, porque ninguém estava disposto a esperar a gente dar uma olhada, fazer alguma coisa pra gente ver (com relação ao trabalho desenvolvido) se era diferente do nosso. Era só uma visitinha e conversar...

INEZ – Era assim... Você estava em uma creche e estava fazendo o curso junto comigo, então a equipe do curso ia visitar a creche que você trabalhava. Você tudo bem, tratava a gente bem, maravilhoso, mostrava tudo. Mas as outras que estavam lá não estavam nem aí, não se prontificavam a mostrar alguma coisa, né? Não teve graça, nessa parte não teve graça. Eu gostaria assim, por exemplo, eu ia visitar uma creche, mas lá, eles mostrassem alguma coisa, né? Uma atividade... Qualquer coisa... Pra gente ver se era diferente

daqui... Mas não tem como, mas o curso que eu fiz foi bom!
(Cemei 3)

S – Foi bom pra gente porque diminuiu a carga horária de serviço. Porque antigamente a gente trabalhava de oito a praticamente dez horas, porque tinha vez que a mãe não vinha, buscava lá pelas 20h00m, entendeu? Então por um lado foi bom, com a Educação a gente passou há ter mais tempo com a família da gente, porque a gente não tinha tempo de ficar com os filhos, porque era praticamente o dia todo no serviço, entrava às 8h00, saía às 18h00m, tinha duas horas de almoço, mas o que você ia fazer na sua casa em duas horas? Nada. Não dá tempo...

C – E quando você chega em casa, seus filhos nem estão em casa (risada).

S – O que eu acho na Educação que foi bom, foi isso.

C – O horário, porque a gente fazia a semana da noite (saía somente quando a última criança fosse embora), no entanto que a gente tinha um ‘banco de horas’ (horas extras registradas num caderno e que poderiam ser descartadas quando necessário).

S – Hoje você entra às 7h00m e quando são 13h00m, você vai embora.

C – O salário também, né?

S – Hoje em dia quem tem filhos pode ficar à tarde todinha com o filho, os sábados.

E – E com relação à formação, vocês buscaram formação? Estudar um pouco mais, conhecer mais. O fato de ter formação na creche, porque antes eram poucas, tem escolas que relataram que não havia espaço para formação, não tinha reunião para formação.

S – A formação continuada que você quer dizer?

E – É. Foi importante?

S – Foi bom, né Carla?

C – Na verdade eu acho que se fala muito, se faz muita reunião e não se resolve nada.

E – Você fala na prática?

C – É, na prática, porque o papel aceita tudo, agora a prática é diferente. Na maioria das vezes eu saio comentando preferia ficar com as crianças do que deixar a criança em casa e ficar nesta reunião. Agora os cursos oferecidos estão sendo bons.

S – Estão sendo ótimos.

E – Vocês buscaram estudar mais?

S – Estamos buscando.

E – Quando vocês entraram (na Prefeitura) tinham estudos?

C – Quando entrei tinha até quarto ano (Fundamental 1). E daí fui fazer o ginásio, agora já tenho o colegial.

S – Eu também. Cada vez quero fazer mais, até o final do ano. Mas assim... Faculdade não, porque praticamente falta dois anos pra me aposentar, então, entrar numa escola com 55 anos? Não dá, né? É demais, né? (sorri) (Cemei 4)

E – Vamos falar da mudança para educação, e a transição. Contem com foi. Vocês viveram a transição e eu quero saber como foi...

LEIA – É! Maravilha! Aí foi bom, né.

LEIA – Lógico que foi com muita luta, né. Mas foi assim, a mesma coisa que sair do inferno e cair no céu depois. A mesma coisa! Não foi Graça?

MG – É a mudança foi muito grande.

M – Concorda com a cabeça.

LEIA – A mudança foi brusca. A gente tava acostumada com um regime e depois fomos para um lugar bom, sabe? Porque as diretoras, elas já conheciam o sofrimento da gente.

M – As diretoras são mais humanas.

LEIA – As diretoras são mais humanas. São muito mais, nossa! A nossa primeira diretora foi maravilhosa. Foi a que pegou a gente, né, nesta transição.

M – Foi a S, né?

LEIA – Não, foi a C.B. Pegou a gente nesta transição. Foi muito bacana com a gente. Ela ‘cortou as asas’ da administradora, da enfermeira, sabe? Foi muito bom. Porque mesmo quando veio a direção, elas não queriam abandonar o ‘carguinho’ delas, sabe? De pisar nos outros, humilhar, elas não queriam. A diretora que veio teve um papel fundamental pra acabar com isso né?

E – Para melhorar as relações?

LEIA – É. Para melhorar as relações. (Cemei 5)

S - Agora sim, depois de 1996, eu terminei meus estudos, fiz até o segundo grau completo e vou buscar a faculdade agora, Pedagogia, né?

E – Está animada para isso?

S – Ah! Estou, quero fazer sim.

E – E o que te estimulou?

S – O que me estimulou? É a valorização mesmo, porque o estudo é muito importante. Eu estou prestes a me aposentar, pelo menos, financeiramente, para mim será melhor. Se realmente for valer a Pedagogia, para nós, monitoras, né? Eu quero fazer sim.

Nós fomos retiradas da Educação (categoria) e até agora eu não entendi. Porque quando a gente passou da Assistência Social para a Educação, foi uma coisa tão rápida... Foi de um dia para o outro.

E – Vocês não tiveram nenhuma reunião...

S – Não. A gente só ficou sabendo que ia ser passado. Que ia começar as professoras, que ia ter diretora. Então, foi uma transição muito rápida. E para eles (a Prefeitura) tirarem a gente da Educação também foi muito rápido... Acho que o plano de cargos, ninguém leu direito, nós não prestamos atenção nas ‘entrelinhas’, porque estava tudo ali, a gente não prestou atenção. Quando a gente acordou, a gente já estava fora da Educação... (Sônia, Cemei 2)

Em todos os relatos surgiu esta questão mencionada pela Sônia (Cemei 2), na qual as creches passaram para a Educação e a partir daí têm um caráter educativo, entretanto as profissionais que lá atuavam não, questão já discutida em outro item do capítulo. E é o que esperam da Prefeitura agora, estão em

negociação junto ao sindicato da categoria para buscar esta integração na carreira da educação e poderem ser tratadas como educadoras, não só no discurso como acontece, mas no papel, no Plano de cargos da categoria, mudando o nome do cargo, o enquadramento e a valorização profissional e salarial para os estudos e formação, como já acontece com o professor.

As mudanças de concepções percebidas pelas próprias educadoras no decorrer da trajetória profissional são relatadas de maneira muito positiva, produto das formações, das relações estabelecidas neste percurso e da prática, como diz a Áurea (Cemei 3): “ (...) acho que minha faculdade foi aqui dentro (...) a minha pedagogia está completa...”. E também neste relato já citado antes, mas que expressa a importância que a formação seja contínua e permanente:

B – A gente aprendeu muito de uns anos para cá(...), a S. (diretora da escola) ajudou muito a gente, ela fez questão que nós fossemos fazer cursos de aperfeiçoamento de monitores, isso foi muito bom pra gente, sabe? Abriu os olhos da gente, a gente passou a ter outra visão, outro olhar com a criança.

M – Por que até então, a gente tinha o cuidado de mãe, como se a criança fosse da gente...

B - Hoje não, a criança brinca do que ela quer...

MI – Hoje ela escolhe, né?

C – Ela tem direito e nós propiciamos isso a ela (o direito de escolha)...

B – Tipo... Tem um brinquedo, mas ele pode ficar andando, a gente oferece um monte de opções pra ele, não é mais, aquela coisa... Só aquilo. Vai pintar... Vai pintar, vai fazer isso... Vai fazer (o grupo todo como uma imposição do adulto). Hoje não. Hoje é diferente. (Cemei 6)

R – Buscar sempre conhecimento. Não desistir nunca, que nem quando a gente entrou (tinham até quarta série ou ensino fundamental completo) e como a gente está hoje, cursando pedagogia, buscando melhorar...

E – Das mais antigas todas estão cursando Pedagogia?

C – só quatro monitoras. Duas não estão porque estão praticamente se aposentando, são as mais velhas de idade.

Nós quatro estamos fazendo Pedagogia, surgiu a oportunidade. Pra ver também que a gente não fez antes, por falta de oportunidade, a primeira oportunidade que apareceu a gente correu pra fazer. Não fizemos antes porque não nos deram chances, não é de interesse da Secretaria de Educação dar essa chance pra gente, buscando melhorar. (Cemei 7)

M - Na verdade a gente até teve uma atribuição a mais, antes era mais pra cuidar e depois a gente tem essa atribuição de cuidar e educar, né? Eu não acho... Assim... Como vou dizer...

Entrevistadora - Vindo pra Educação houve preocupação com a formação. Foi suficiente, ajudou a crescer como profissional?
M – Ajudou bastante. Agora a gente fala que já está enjoada, né Dilza? Mas não, é brincadeira. A gente teve oficinas muito boas, a gente teve pedagogas muito boas que nos ensinaram muito. Nossa!

No começo da Educação (transição) nós tínhamos pedagogas ótimas, dessas que deitam no chão pra brincar com as crianças, sabe? Agora ficou muito burocrático o trabalho delas (como orientadoras pedagógicas).

D – Elas vieram pra ensinar mesmo, no dia-a-dia. Eu acho assim... Que uma pessoa que me fez ver com outros olhos as crianças foi a primeira, ela se chamava C. Eu falo assim... Eu nem sei se ela era bonita... Assim... Fisicamente, mas eu achava ela linda (sorri).

M – Ela sabia se doar?

E – Ela era o que?

D – Orientadora pedagógica. Ela era muito boa, aquela moça. Ela era uma pessoa assim... Ela era grandona, com o cabelo preto, lisinho que vinha até aqui, assim (aponta para o começo do pescoço).

M – Ela vinha com calça de ginástica para rolar pelo chão mesmo.

D – Sabe. Ela falava assim pra gente: “Olha! Gente faz isso, isso e isso. Se não der certo a semana que vem eu volto”. Aí, a gente tentava, tentava fazer e fala pra ela: “C não consegui”. “Então vamos lá ver”. Ela sentava na roda com a gente, com as crianças e fazia ali com a gente. Sabe? Ela era uma pessoa... Eu acho que foi uma pessoa que pra mim fez diferença. (Dilza e Marilena, Cemei 8)

A relação com o professor já foi bastante discutida no item anterior do capítulo, no que diz respeito ao binômio educar e cuidar, responsável pela dicotomia e divisão de trabalho das duas profissionais. Este relato consegue exemplificar e sintetizar a questão, por isso mesmo que já citado antes, se repete aqui:

(...) Muitas vezes o professor não aceita o cuidar e o educar, ele quer ficar só com parte do educar, né? Mas ele sozinho não dá conta disso, porque é um professor só, então a gente acaba... A gente pegou essa tarefa de cuidar e educar. Eu acho que a Prefeitura quer reverter esse negócio, está dizendo que os professores tem que cuidar e educar, porque cuidar e educar... Eu posso fazer... Apesar de não ter Pedagogia, eu não ter a teoria do assunto... Mas eu tenho uma prática, você entendeu?

Eu também consigo ver nas crianças a necessidade do momento, né? Hoje eu sei porque a gente tem que botar as crianças no chão quando pequenininhas, porque a alimentação tem que ser uma alimentação adequada,

diferenciada. Então, mas isso... É... Pela prática. Todo esse tempo ouvindo, falando, a gente procurou... Eu procurei sempre fazer muitas oficinas, aprender o que tinha que aprender, né? Pra gente poder estar aí. Então acho que é isso, o cuidar e o educar... (Marilena, Cemei 8)

Mas ao mesmo tempo em que aconteceram conflitos, esta delicada relação entre os profissionais também possibilitou mudanças, crescimento, conhecimento...

M - E depois esta professora que a Dilza falou, vou falar o nome dela, ela se chamava Regina, é um espetáculo de professora que... Ela trabalhava com as crianças assim... Eu falava pra ela: "Regina eles não vão conseguir!". Ela falava: "Vamos tentar".

E eles conseguiam.

Você às vezes vê a criança como limitada, né? E ela sempre falou que as crianças não tem limites. E realmente não tem. Você nem imagina aonde ela podia chegar. Ela falava: "Marilena, vamos tentar!". E de repente a criança estava fazendo, entendeu?

M – Por ensinar que a criança não tem limites, a gente achava que a criança era limitada, a gente achava que a criança era limitada, não pode! Principalmente no Berçário, né? "Ah! Marilena, vamos deixar, ver se ela consegue". E quando a gente via, a criança conseguia (risadas).

Aí, a gente começou a estabelecer metas para as crianças, até tal tempo ela está fazendo isso... E no fim... Quando chegava no final do ano, a criança tava aquela coisa, assim! Muito bom.

D – A gente brincava que as crianças iam sair alfabetizadas do berçário! (risada).

M – Era demais. Daqui a pouco vão sair falando inglês, alemão. Ela tentava e tudo que uma criança poderia fazer, ela saia fazendo do Berçário. Era fora de série. Tanto é que tem crianças aqui (já na EMEI) que vieram deste Berçário.

Ela era muito doce...

D – Mas colocava limites, não é uma pessoa que a criança vai conseguir porque vai fazer de tudo. Não. Com limite, com jeito, assim conseguia.

M – Sempre com mansidão, sabe? Às vezes você fica 'esgoelando' e não consegue e ela com mansidão conseguia.

Então, isso aí é uma coisa que não sei se vou chegar um dia perto dela, mas é a vontade que eu teria, de ser como ela foi, entendeu? Ser uma professora como ela foi e comunicou, entendeu? Chegar perto... Mas cada um tem o seu rumo (emociona-se). (Cemei 8)

Percebo, com os relatos, que muitas monitoras avançaram na compreensão do objetivo da educação infantil e no papel do profissional que

nela atua. Acredito que também, como relatado, os outros profissionais (professores, diretores, etc) também estão avançando nesta compreensão, buscando romper com valores antigos, relações de poder que conduzem a desigualdades e oposições, entretanto isto é um processo e acima de tudo exige intervenções por parte da Prefeitura, investindo em formações sobre este assunto para todos os profissionais envolvidos.

No final do mês de julho de 2010, uma vitória muito grande acerca desta questão aconteceu: houve parceria entre a Prefeitura Municipal de Campinas (com verba federal) e a PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) para que finalmente as monitoras (educadoras) que tiverem interesse possam fazer pedagogia, para isso, foi feita uma seleção que consistia em uma prova dissertativa e redação. Sabe-se que isso ainda não é o ideal, pois o ideal seria que todas pudessem fazer sem uma prova que selecione e mais uma vez exclua. Não se sabe se com isso, serão integradas à carreira da educação ou se serão reconhecidas e valorizadas no cargo e pela formação (valorização salarial), mas não dá para deixar de reconhecer que esse foi um grande passo e uma vitória em direção à luta que está sendo empreendida pelas profissionais de educação infantil.

Algo muito positivo em todos os relatos é que ao procurar concluir a entrevista, fazia a seguinte pergunta: se fosse para começar novamente seriam monitoras ou mudariam de profissão? A resposta de todas foi que fariam tudo novamente e jamais mudariam de profissão, algumas disseram que estudariam mais, outras que registrariam seu trabalho, outras ainda, que fariam muito diferente do que fizeram na época da Promoção Social, mas todas escolheriam ser monitoras (educadoras) novamente.

Outra questão que também foi unânime nos relatos foi com relação ao que as têm marcado em toda esta trajetória vivida, as respostas foram: a satisfação de cumprir bem seu trabalho, “botar a cabeça no travesseiro com a consciência tranquila de ter desempenhado um bom trabalho”, como diz Cida (Cemei 7), hoje estar “cuidando” de uma outra geração de crianças: “Agora é meu neto, né? Cuidei de você, agora vou cuidar do seu filho? Então já sou avó aqui. Tia-avó”, como relata a Áurea (Cemei 3) e também as marcas que os colegas deixam quando aposentam.

M – É uma longa trajetória, né? Olhar criança e depois olhar o filho dela, né?

I – Eu acho que a nossa profissão é uma das mais lindas que tem, a meu ver (risada). Tem profissões muito bonitas, mas a nossa é muito boa, muito gratificante. A gente vê o resultado mais pra frente, né? É maravilhoso. Como elas falaram, cuidou dos filhos e agora está cuidando dos filhos dos filhos, então... A minha filha também, ela está se formando professora... Ela foi criada em creche também e hoje ela fala pra mim: “Mãe! As crianças de creche são as mais espertas que existe” (risada). Você percebe de longe aquela que foi criada em creche e a que não foi. Pra mim, é gratificante. É maravilhoso ouvir o filho da gente falar isso, né? Oba! Tenho uma participação nisso (risada). (Marilânea e Irene, Cemei 3)

Entrevistadora – E você? Se acha valorizada enquanto profissional no seu trabalho? Se pudesse buscaria outro emprego? Começaria de novo? Se isso fosse possível o que você faria? Pensando na Terezinha de hoje...

T – A Terezinha de hoje se acha hiper realizada. Já passei por todos os cargos, todos os setores no trabalho e sempre com criança, né? Já fui administradora, com criança, profissional, colega de trabalho, já fui coordenadora de fórum, já fui representante de sindicato. Sabe assim... Já trabalhei no berçário, na cozinha, no B1, B2, maternal.

Entendeu? Então eu me sinto assim... Realizada... Não existe um espaço do CEMEI, né? Até na EMEI eu já trabalhei, sabe assim... Organizei feijoada junto com a Vera Vilagellin, sabe? A gente fez um super jantar, aquela feijoada maravilhosa. Então... Assim... Todos os setores eu já experimentei. Eu costumo dizer hoje, a gente tem o costume ruim de dizer: “O colega do lado é folgado ‘e diz’ o que ela faz, eu faço”. Por já haver passado por todos eles, eu digo o seguinte: “O serviço do outro é sempre mais fácil, até que eu esteja lá fazendo”. Então assim... Hoje eu estou realizada sim. Estou realizada sabe por que? Porque depois de muita luta, junto com a equipe, lógico, a Terezinha não faz nada sozinha e Deus tem me orientado. A gente conseguiu revitalizar o Espaço das Vilas (espaço destinado à comunidade, atrelado à Secretaria da Cultura, oferece cursos e recreação) e é ruim, né? Que vou deixar meus filhotes... (risada)... (Teresinha, Cemei 2)

C - E agora estou com uma criança que está me marcando, dizem que ele tem problema de surdez, mas acho que não porque ele fala, né? E ele está assim comigo, ele vai fazer dois anos, mas ele não gosta de falar nada, nem chorar quase não chora. De manhã, ele chega, antes ele entrava chorando, daí eu falava: “Vem E”. Agora ele vem e dá o braço pra mim. Ontem ele veio andando com a mãe e quando chegou ela disse: “Vamos fazer o ritual”. Pegou ele no colo pra eu pegá-lo.

Hoje ele estava dando a mão pra outra monitora e eu cheguei e ele já pegou na minha mão. E se eu estou pondo a fronha ou o lençol no colchão e ele não pode pegar na minha mão, então ele segura na minha perna.

Mas é assim... Enquanto eu estiver aqui das 7h00m até às 13h00m ele estiver acordado, ele fica de mãos dadas comigo. Eu saio, ele chora. Só que eu cortei o cabelo e ele me estranhou (dá risada).

Mas é um barato, a gente pega muito amor nesses 'bichinhos', às vezes até mais que nos filhos da gente.

C – E eles na gente, né?

S – É verdade. Porque a vida da gente está toda aqui, né? Praticamente o dia todo.

Entrevistadora – É muito tempo, né? Muitos anos.

AMBAS – Concordam

E – Foi bom para vocês estarem relembando, tem alguma outra coisa que gostariam de falar?

C – Eu não esqueço não, sabe? E eu já falei assim que quando eu aposentar se eu estiver assim um tempinho eu vou escrever um livro...

E – Da sua trajetória?

C – Eu vou mostrar o que é ser uma monitora... (Cemei 4)

MG - As despedidas de amigos, né? Dos amigos que vão embora. É uma situação que fica assim, né? Tem que começar tudo de novo e outra, isso marca muito a gente, né?

E – E é uma dificuldade também?

MG – É. Principalmente de quem aposenta, quem trabalha muitos anos... Depois exonera... Eu acho que isso é uma coisa que marca... Tem umas que não, Tem umas que passa e não deixa, né? Como eu posso ter passado aqui e não ter deixado marca nenhuma. Mas, tem umas que passam e deixam marca.

Entrevistadora – Será que é possível a gente passar e não deixar marca nenhuma?

MA – Acho que não deixa marca boa, mas deixa uma marca meio desgastante.

LEIA – É. Eu acho que pode deixar uma marca sim, mas precisa ser uma marca boa, mas pode deixar marca ruim também; Tem pessoas que infelizmente, quando vão, a gente nem sente saudade. Infelizmente é assim... Como a gente também pode ir e alguém não sentir saudades da gente, né? (Cemei 5)

Selecionei, a fim de finalizar o capítulo, o relato a seguir porque ele demonstra a sabedoria da prática, a experiência obtida no decorrer da trajetória vivida, que não pode ser desmerecida porque a construção das concepções teóricas sobre a educação da infância, ou seja, o saber do educador também se faz na prática. Michel de Certeau (1996) afirmava que o cotidiano da escola tem uma história falada e escrita por seus diferentes sujeitos: professoras, funcionárias, alunos, alunas, diretores, pais, mães. São eles que criam e recriam o cotidiano escolar. E mesmo a simplicidade da história contada retrata

o conhecimento acumulado e a prática educativa que deve caminhar “de mãos dadas” com a teoria.

M – Nesses anos todos que eu trabalho com criança, uma coisa que eu acho que é muito importante que a criança tenha é rotina, principalmente quando ela entra. Não rotina assim... Todo dia, todo dia a mesma coisa, entendeu? Mas quando ela entra, tem que ter uma rotina...

Entrevistadora – Saber o que vai acontecer? Ter uma ordem, uma organização...

M – Isso. Começou o dia ‘badernando’, aí fica o dia inteiro assim, entendeu?

Então a criança tem que entrar... Ou ela vai pegar um livro... Ou vai ficar em uma roda, vai cantar musiquinha, entendeu? Nem que for cada dia uma coisa, mas a criança tem que saber que ela vai participar de alguma coisa quando ela entra, entendeu?

D – Então, dela falar disso eu lembrei de uma coisa bem lá atrás, né? Hoje eles já estão todos rapazes, aí.

Eu trabalhava em uma sala que era só B2 (um até dois anos mais ou menos) era uma sala se transição (para o maternal). Eu tinha uma fita que na verdade era do coral da Curumim e tinha umas musiquinhas muito bonitinhas, então eu punha de manhã, sempre que eles chegavam estava tocando aquela fita, eles amavam!

E aí... Tinha um menininho... Ele era bem pequenininho, branquinho, magrinho... Ele chegava, sentava e falava assim: “Você não vai por a música?”

Então eu punha a música e eles ficavam ali sentadinhos e a gente ficava lá recebendo as outras crianças, ficava uma monitora ali... Não tinha professor ainda, né? (pergunta para MH).

M – Não.

D – Uma monitora recebia e a outra ficava lá dentro, já na sala fazendo roda com as crianças.

E aí, chegou uma monitora nova e ela um dia veio com uma música... De uma orquestra, né? E falou assim pra mim: “Eu quero por esta música porque é uma música clássica, né? Bonita”. Eu falei: “Não. Pode por”. Aí, ela colocou.

As crianças sentaram, ficaram assim... Se olharam, uma pra outra, sabe? Aí, uma virou pra mim e falou assim: “Tia! Eu estou com medo”. Eu falei: “Do que?”. “Deste barulho”. Falei: “Não. Mas é uma música”. Ela falou assim: “Cadê a música da lebre?”. Porque era uma musiquinha que era assim:

Eterno Deus
Esta manhã
Entrou na minha pele
e ascendeu meu coração

Sabe? Então ela falava:

Eu tenho um passo suave

de branca lebre
Que na moitinha verdejante
se escondeu...(Cemei 8)

Para concluir este capítulo deixo aqui um trecho de um relato que resume um pouco o que é ser monitor, pergunta que intencionalmente nomeia este capítulo, a qual deveria ser respondida pelo leitor ao longo de sua leitura: “Focando os sujeitos da pesquisa: Monitoras de educação infantil ou educadoras? Quem são esses sujeitos?”.

Por que este relato? Porque ele resume tudo o que foi tratado ao longo dessas páginas e demonstra que o monitor é um educador que trabalha com amor, defendido como necessário, mas ao mesmo tempo tem a intencionalidade educativa, de buscar formação, buscar melhorar, avaliar-se pra evoluir tanto como pessoa, quanto como profissional. E, além disso, finaliza com aquilo que também defendo ao escolher a metodologia de História Oral: a importância da memória e das lembranças daquilo que foi vivido e não pode ser esquecido, menosprezado, com as palavras delas: “a gente tem uma história” e isso não pode ser esquecido.

C - . Acho que o meu trabalho, não é querendo me gabar, mas acho que em 20 anos de trabalho, o meu trabalho não mudou, entendeu? E se mudou, foi tentando melhorar e estou tentando melhorar cada vez mais. Acho que a qualidade não caiu com o tempo e com as ‘cacetadas’ que a gente levou (ao longo da trajetória) e era pra gente estar bem mais desanimada. E se a gente ainda está buscando melhorar (ao buscar formação, fazer faculdade de Educação), é porque temos esperança e um pouquinho de gás ainda (risadas).

Entrevistadora – Tem amor pelo que faz, né?

AMBAS – Nós temos.

R - Eu acho que ser educador é gostar do que você faz, isso é primordial. Eu acho também que o educar e o cuidar não estão separados, a gente cuida e educa e é tão gostoso, sabe? Tanto que a gente conhece o choro quando é de dor, quando o choro é manhinha, quando é de fome, sabe identificar cada chorinho da criança...

C - Sabe? A gente aprendeu a conhecer a criança! Observar, né? A gente observa muito. Eu falo que um ganho que a gente teve de ser monitor é que a gente ficou muito observador. Você observa tudo! Passa a observar tudo, não só a criança, mas tudo que passa a sua volta.

C – Eu falo, a gente não está aqui só pelo salário, a gente está também pelo salário, né? Porque a gente vive disso, né? (sorri) Nesta sociedade capitalista a gente vive de salário, né?

R – Contar, né? As dificuldades, as conquistas que a gente teve ao longo do tempo.

Entrevistadora – Compartilhar com o colega?

R – Compartilhar. Tipo assim no final de semana a gente para, dá aquela paradinha, que a viagem da gente é longa até chegar em casa (moram distante da creche), pensa: “Hoje não foi legal isso, não foi legal aquilo. A gente vai ter que mudar”. “A gente vai ter que rever...”. “A gente fez alguma coisa que não foi legal pra eles, pra gente...”.

C – Se avaliar, né?

R – A avaliação da gente. O registro do trabalho da gente está aqui dentro (bate no peito). Esse longo tempo que a gente está aqui, tudo está aqui dentro, você está entendendo? Tanto que a gente tem uma história que estamos contando hoje pra você. Tudo guardadinho aqui ! (Cemei 7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do sonho, uma ponte...

Da procura... Um encontro.

Fernando Sabino

A proposta da pesquisa foi compreender como foram constituídas as identidades profissionais das monitoras de educação infantil que tiveram um percurso diferenciado em suas trajetórias, uma vez que atuaram nas creches antes mesmo que essas tivessem um caráter educativo como têm hoje. Essa compreensão partiu dos dados colhidos nas entrevistas tendo como objetivo o uso da memória e a metodologia de História oral, onde o enfoque se deu a partir das lembranças e do recordar o passado (saberes e fazeres) buscando atingir e recuperar o cotidiano, compreendendo o seu papel não somente neste passado, mas fazendo dessas lembranças uma história viva que dialogue com o presente.

Uma das principais descobertas com a pesquisa e com as referências teóricas buscadas para analisá-la foi o fato desta profissão – tanto as monitoras quanto as professoras de crianças de 0 a 6 anos, ter se constituído historicamente no feminino, enquanto um trabalho para mulheres e dessa forma, estudar gênero foi fundamental para essa compreensão, a fim de que esse fato não fosse encarado como algo natural, como uma escolha natural da mulher e sim como reflexo do processo de socialização da nossa sociedade, onde não se nasce apenas mulher, o aspecto biológico é importante mas acredito que também nos tornamos mulher a partir dos modelos dos papéis sexuais diferenciados e vivenciados.

Dessa forma, a escolha pela profissão, muitas vezes não foi realmente uma escolha, uma vontade real, própria, mas uma ocupação que lhe foi

oferecida que tem como eixo de trabalho, vivências ditas “naturais” para as mulheres, como: o trabalho doméstico e a maternagem (saber cuidar de criança, mesmo que não seja seu filho), portanto saberes e práticas que, para o senso comum, são “naturais” da mulher, mas que defendo também como conhecimentos e práticas historicamente construídos, e que por isso, contribuem para tornar a profissão desvalorizada socialmente em relação ao universo masculino que é tido como racional e técnico.

De acordo com Ana Beatriz:

(...) O lugar da mulher na vida social, em um determinado grupo cultural, não é diretamente o produto de sua ação, mas do sentido que adquirem suas atividades por meio da interação social concreta. (CERISARA, 2002, p. 103)

Assim sendo, no caso da pesquisa, essas atividades desenvolvidas e as interações sociais vivenciadas se deram na creche, uma instituição que teve como função e papel social o cuidado e a assistência à infância carente e necessitada e para isso, não havia necessidade de uma profissional com formação e sim uma que suprisse o papel da mãe ausente.

Isso proporcionou uma indefinição de papel dessa profissional que não é a mãe da criança, mas age como se fosse, pois dela foi exigido que atuasse dessa forma. Ana Beatriz Cerisara descreve esse conflito como envolvimento das práticas femininas domésticas, que seria o fato de trazer para o trabalho a bagagem de conhecimentos e atitudes (referenciais da prática) que utilizam em suas casas ou em outros trabalhos: de babá, domésticas, etc, o que favorece essa indefinição.

Os relatos reafirmam essa dificuldade em se precisar a identidade e o papel dessa profissional, causando sua indefinição, porque atuar com crianças de 0 a 6 anos exige atividades de cuidado e educação da educadora, da mesma forma que da família. Por conta disso, é que a creche é uma instituição onde há o choque constante entre o público (instituição) e o privado (família) e por isso as atitudes devem ser permanentemente negociadas, revistas, repensadas.

Quando as creches estavam vinculadas à Secretaria de Promoção Social e as monitoras eram as únicas educadoras da instituição, elas realmente

supriam o papel da mãe ausente e desenvolviam atividades de cuidado e de educação para as crianças.

Quando houve a transição para a Secretaria de Educação e a entrada dos professores, de acordo com os depoimentos, houve uma quebra dessa função porque, segundo as educadoras, a partir daí foi dividido o trabalho, passou a ter hierarquia e o cuidado ficou como função da monitora (compreendido principalmente enquanto higiene e alimentação) e a educação função da professora. Mas como isso pode ser separado sem ficar restrito? Essa questão foi muito discutida no capítulo 4 e em todos os relatos, as colocações foram no sentido de ser impossível separar o cuidado e a educação e o papel do educador infantil independente de ser professor, monitor ou qualquer outro nome que tenha, deve ser de garantir e respeitar o direito fundamental das crianças por meio do desenvolvimento de atividades ligadas ao cuidado e à educação, sem gerar qualquer dicotomia.

Entretanto, nos depoimentos, isso ainda não foi totalmente superado. Em muitas creches, ainda há divisões de funções e as relações de poder são muito fortes, sendo responsáveis pela constituição de identidade dos profissionais envolvidos, dessa forma, com a entrada dos professores nas creches, após a transição, há uma nova representação de educador. O professor, enquanto um educador com formação teve que buscar uma função que justificasse seu papel e o diferenciasse da monitora e o encontrou no “educar” – copiando de certa forma o modelo escolar e restringindo este educar às atividades de papel e a monitora ficaria com o cuidado, a higiene, a limpeza e a alimentação, enquanto uma profissional com menor formação e menor remuneração. E essa situação perdurou por muito tempo, pois:

(...) O olhar do outro é fundamental para o auto-reconhecimento, uma vez que é nas relações sociais que os sujeitos se conhecem, se reconhecem e constroem suas identidades. (SILVA, 2003, p.105)

Essa hierarquização e divisão de tarefas foram tidas como algo natural e inquestionável para as profissionais envolvidas e acredito que isso somente esta sendo repensado e questionado hoje porque essas profissionais estão buscando formação no trabalho e isso tem alterado a forma de “enxergarem” sua atuação, seu papel e sua identidade profissional para além do cuidado,

levando-as a compreender que quando cuidam também educam, sendo impossível separar.

Essa formação, ao longo da trajetória, tem sido responsável também por constituir a educadora que atua junto às crianças de 0 a 6 anos, não enquanto um parente, mas como uma profissional que é responsável pela educação coletiva dessas crianças, que não são seus filhos e nem sobrinhos e portanto devem atuar com intenção pedagógica – cuidando e educando. Incluo nesta formação a avaliação e a reflexão sobre a prática, que em muitos relatos foi citada, porque avaliar sua atuação, questionar suas atitudes e da equipe é necessário e detém uma importante dimensão formadora, mesmo “não sendo fruto de uma formação acadêmica formal, mas sim de uma construção cotidiana junto às crianças nas creches” (CERISARA, 2002, p. 105). Afinal a constituição das nossas identidades não se dá isoladamente, mas são determinadas nas relações sociais vivenciadas, sendo assim, produzem e são produtos da História.

Desse modo, como se constituiu o “ser profissional” dessas educadoras? Concluo, com a corroboração de Roseli Fontana (2000), que este foi se constituindo e se configurando de diferentes e singulares modos, sendo impossível determinar uma única identidade, mas uma representação de monitora, uma vez que esta profissional faz parte de uma rede onde representa diferentes papéis, dentre eles, o de educadora infantil, e vive diferentes relações, hierárquicas ou não. Assim sendo, antes de ser profissional de educação infantil é mulher que vive em uma sociedade machista e patriarcal, depois, é na grande maioria, mãe, com diferentes formações, que desenvolve na creche, funções relacionadas ao trabalho doméstico e feminino, de cuidado e educação das crianças pequenas que não são seus filhos, nem parentes.

À medida que as relações vivenciadas, as funções desenvolvidas, as formações e o cotidiano se diferenciam a identidade profissional também sofre alteração, passamos a nos constituir pessoas diferentes que ao pensarmos diferentemente, atuamos também de modo diverso. Muda-se a representação, muda-se a identidade e vice e versa. Com a pesquisa foi possível perceber a mudança nas concepções e nas práticas educativas ao longo dos anos. Os relatos expressaram que a representação do que é ser um educador infantil foi

mudando e não está totalmente consolidada, mas têm claro um ideal de profissional.

Concluo que a formação inicial é importante, mas a continuada e permanente é essencial para reflexão sobre as práticas educativas e principalmente, para revisão de teorias, concepções e posturas.

Portanto, tendo em vista todos esses aspectos analisados, essa pesquisa mostra a necessidade e a importância da formação para todos os profissionais envolvidos, deixando claro que a formação acadêmica (curso de Pedagogia) não está sendo suficiente para mudança de postura e reflexão sobre as práticas e concepções, porque infelizmente ele oferece formação baseada nos princípios para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, favorecendo um modelo escolar que não condiz com a educação infantil. Falo, portanto, de uma formação contínua para as professoras e monitoras, que possa contemplar as especificidades da identidade da profissional que atua na educação infantil, independente do nome de seu cargo.

Deixo registrado aqui também a dificuldade em ter no quadro de funcionários da instituição duas profissionais: professoras e monitoras, com nome do cargo, remuneração, formação e jornada diferentes, mas que atuam junto às crianças no mesmo espaço. Isso deve ser revisto e repensado pela Prefeitura Municipal de Campinas, porque prejudica a integração, as relações e o trabalho na creche. Entretanto, exige mudança política e um investimento econômico grande para a Prefeitura, pois tornar as monitoras “educadoras” no papel, legalmente, vai exigir mudanças em seu salário, formação adequada e muita “vontade política”, mas é algo necessário, se o objetivo for a qualidade do trabalho na educação infantil.

Outra questão diagnosticada com a pesquisa e que tem relação com essa não determinação de qualificação para o trabalho do “monitor” ou “agente de educação”, é que no último concurso para provimento do cargo foi exigido ensino médio e não Pedagogia, uma vez que não se trata de professor, o resultado é que pessoas de diferentes formações estão compondo o cargo e isso, nos relatos apareceu como algo muito negativo porque transformou a profissão em um “emprego temporário” para muitos profissionais e por isso, não se forma vínculos e não possibilita que as pessoas tenham interesse em lutar, reivindicar por mudanças, porque “estão de passagem” até que surja um

emprego em sua área. É, portanto, uma grande dificuldade sentida no trabalho atualmente.

Uma questão discutida no capítulo 4 e de fundamental importância ao se tratar de educação infantil é a questão da afetividade, por ser inerente à relação humana e ainda mais intensa quando se trata da criança pequena. Quando questionava nas entrevistas sobre o que acreditavam ser fundamental na sua atuação me diziam, sem exceção, que o principal era o amor e a emotividade no trabalho e muitas vezes e para muitos autores, essa afetividade exclui a competência na profissão, “se opõe à racionalidade e à objetividade a que se convencionou associar aquilo que é profissional” (CERISARA, 2002, p.105). Entretanto, defendo que ser profissional e competente não exclui a emoção e o afeto, como afirma Ana Beatriz, ao falar sobre o papel da profissional de educação infantil:

(...) não signifique a exclusão das formas femininas de se relacionar, em que estão presentes a afetividade, os vínculos pessoais e a informalidade nas relações das profissionais de creche entre si, com as mães das crianças e com as crianças pequenas que freqüentam as creches e pré-escolas. (CERISARA, 2002, p. 107)

Afinal a dimensão afetiva é tão importante quanto à dimensão cognitiva, não podendo separá-las, dicotimizá-las, da mesma forma que não podemos separar a cabeça do corpo, não se pode separar a cabeça da emoção. Sendo assim, a dimensão afetiva influencia no processo de aprendizagem e a relação entre o educador (mediador) e seus alunos determina a relação destes com o conhecimento, com as outras pessoas e com o mundo que os cerca. (LEITE, 2006; ARANTES, 2003)

O que é necessário é manter um equilíbrio, não só a competência e formação, mas também não se enfatizar somente o “jeito”, o amor, pois assim, de acordo com Sônia Kramer:

(...) acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira. (KRAMER, 2005, p. 222)

Ao tratar da questão da formação, Sônia Kramer (2005 p. 223), defende e eu aqui reafirmo, que “a história vivida é preciosa, a teoria, os estudos, as

discussões se misturam, se costuram aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática”. Dessa forma, todos os espaços devem ser considerados como espaços de formação, não só o acadêmico, mas a formação política, a formação em cada instituição e a formação cultural. Para a autora:

Nesses quatro tempos e espaços, é essencial recorrer aos mais velhos e aprender com as crianças, valorizando a narrativa para que possamos trabalhar com as crianças, viver com as crianças, brincar com elas. (KRAMER, 2005, p. 223)

Para Sônia Kramer (2005), a formação de um profissional de educação infantil deve garantir em primeiro lugar que se tenha uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural e dessa forma, um sujeito que não absorve a cultura passivamente, como um recipiente vazio, mas que é produtor e reproduzidor de cultura, de conhecimento e do meio a qual está inserido, um sujeito social que não só é produto da História, mas seu produtor.

Da mesma forma, deve reconhecer a especificidade da infância e o seu papel enquanto educador, que valoriza os conhecimentos que as crianças possuem e garante a aquisição de novos conhecimentos, que não promova divisões e diferenças e contribua para a formação de indivíduos também inteiros, que sejam respeitados em suas especificidades e diversidades culturais, cuidados e educados (enquanto um único objetivo) e que possam se desenvolver em todos seus aspectos (social, afetivo, cultural, motor, artístico, musical e não somente cognitivo).

Por tudo isso é que acredito que defender uma educação infantil de qualidade que garanta o direito das crianças em ter uma infância digna, é acima de tudo defender urgentemente a profissionalização e formação permanente para todas as educadoras infantis como ponto de partida para a constituição da identidade dessas profissionais, e a partir disso:

(...) construir uma pedagogia da educação infantil que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças, sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro e de forma a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. [Faria apud (CERISARA, 2002, p. 108)]

Concluindo, foram muitos os relatos que trouxeram as dificuldades vividas no decorrer das trajetórias, os problemas, as lutas, os embates entre profissionais, as emoções, tristezas, decepções e até mesmo o desânimo pela falta de perspectivas, mas foi muito prazeroso ouvi-las dizer, sem exceção, que se fosse para começar fariam tudo novamente, isso mostra para mim, o compromisso de cada uma no trabalho desenvolvido e a vontade em fazer o seu melhor, e isso é animador, pois reafirma a necessidade de continuarmos lutando, partilhando, somando desejos, conhecimentos e experiências e acima de tudo acreditando que “um mais um, é sempre mais que dois” (Beto Guedes), quando o fazemos com ideal e defendemos a profissão, como já disse Irene, em seu relato citado no capítulo anterior e como afirma Marli ao falar sobre a realização profissional:

Eu acho que a nossa profissão é uma das mais lindas que tem, a meu ver (risada). Tem profissões muito bonitas, mas a nossa é muito boa, muito gratificante. A gente vê o resultado mais pra frente, né? É maravilhoso. Como elas falaram, cuidou dos filhos e agora está cuidando dos filhos dos filhos (Irene)

E – E você se acha realizada como profissional no seu trabalho. Se você pudesse, fosse começar de novo, buscaria outro emprego. Começaria tudo de novo?

M – Não, não queria um outro emprego porque eu tenho profissão de costureira que era a minha paixão. Só que hoje eu não posso fazer mais nada, nada mais, a mão não ‘presta’ (problema, colocação dos pinos, causado pelo trabalho repetitivo que executou ao longo dos anos).

Mas estou realizada, pelo meu trabalho, pela minha profissão de monitor que tinha outro nome antes...

E – Auxiliar de creche.

M – Eu realizei um sonho. Fiz a oitava série agora, com a chance que Prefeitura me deu, estudei durante o dia. Trabalhava aqui um tanto de horas, não era meio período ainda (seis horas) quando eu estudava. Saía daqui às 14 horas para entrar às 15 horas na Tiradentes.

M – Estou realizada. Nossa! Se eu sair aqui da creche eu infarto! Porque isso é minha paixão, minha vida. Com quem eu vou conversar se eu sair daqui?

E – Quando se aposentar?

M – Ai, eu não quero falar disso, por enquanto (dá risada)...(Marli)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABIB, P. R. J. *Os velhos capoeiristas ensinam pegando na mão*. Adernos Cedes, Campinas, vol. 26, n, 68, p. 86-98, jan./abr. 2006

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

_____, Verena. *Histórias dentro da história*. In: PINSKY, Carla B. (org) *Fontes históricas*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. (155-202).

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (orgs.). *A invenção da Escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: ARS Poética, 1994

ANTÔNIO, Severino. *A menina que aprendeu a ler nas lápides e outros diálogos de criação*. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2008

ARANTES, Valéria Amorim (org). *Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003

ARENHART, Deise. *A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST*. In: *Pró-posições*, v.15, n. 1 (43) – jan/abr. 2004.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: Dora Flaksman, 2 ed., Rio de Janeiro, 1986.

ARROYO, Miguel G. *O significado da infância*. In: *Anais do I Simpósio de Educação Infantil “A educação Infantil nos municípios: a perspectiva educacional”*. Brasília, MEC, 1995.

BARBOSA, Maria. C. S. A. *Prática pedagógica na creche: 0 a 6 anos*, Porto Alegre : FAGED/UFRGS, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1987

_____ “O narrador”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*- 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo : Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*.- 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

BRAGA, E. S. *O trabalho com a literatura: memória e histórias*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 20, n. 50, p. 84-102, abr. 2000

BRASIL , *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL ,Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília : DF,16 de dezembro de 1996.

BRASIL ,*Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF , 1998

BRUNO, F.; SAMAIN, E. – *Imagens de velhice, imagens de infância: formas que se pensam*. Cadernos Cedes (68) Filigranas da memória: intercâmbios de gerações- Campinas, vol.26, n. 68, p. 21-38, jan/abr. 2006.

BÚFALO, Joseane M. P. *O imprevisto previsto*. Pró-Posições. Campinas, vol. 10, n. 1 (28), p. 119-131, mar. 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Escola infantil: pra que te quero ?* . IN : CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil Pra que te quero? - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

CAMPINAS , Decreto nº 9.904, de 24/08/89. Altera a Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas. Diário Oficial do Município, Campinas,1989.

CAMPINAS , Lei Orgânica do Município de Campinas,1990.

CAMPINAS, Lei 12.985 Nº de 28 de junho de 2007- Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências, 2007.

CAMPINAS, *Currículo em construção da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas*, mimeo, 1998.

CAMPOS, Maria.M. e HADDAD, Lenira. *Educação Infantil: Educação Infantil :crescendo e aprendendo*.Cadernos de Pesquisa , São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 80 : p 11 a 19, 1992.

CAMPOS, Maia M. *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994, p. 32-42.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado). USP, São Paulo

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil entre o feminino e o profissional*- 2 ed. São Paulo: Cortez,2002.

CERISARA, Ana Beatriz. *O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Reformas*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p.329 a 348, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORALINA, Cora. Poema “Não sei”. www.Paralerepensar.com.br/coracoralina

CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância*. In: KRAMER, Sônia (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação – São Paulo: Ática, 2005*

COSTA, Marisa C. Lobo. *Creche: solução ou problema?* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 50: 58-60, 1984.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil*. Educação e Sociedade, Campinas, ano XX, n 69, p. 60 a 91, dezembro / 1999

FARIA, Ana. Lucia. G. Relato de uma mesa redonda realizada pelo Mandato do Vereador Paulo Búfalo em 13 de março de 2003, no Plenário da Câmara Municipal de Campinas, 2003.

FARIA, Ana. Lucia. G. (org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*- São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Renata S. *Memórias de menina*. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXII, n. 56, p. 81-102, abr/ 2002.

FERNANDES, R. S. & PARK, M. – *Lembrar- esquecer*. trabalhando com as memórias. Cadernos Cedes (68) Filigranas da memória: intercâmbios de gerações- Campinas, vol.26, n. 68, p. 39-59, jan/abr. 2006.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti et al (org). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998

FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína, coordenadoras. *Usos & Abusos da história Oral* (8ª edição). Rio de Janeiro : Editora FGV, 2006

FONTANA, R. C. *Trabalho e subjetividade*. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Cadernos Cedes, Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, abr. 2000

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993, vol. 1.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1995

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* – 14ª reimpressão- São Paulo: Brinque-Book, 1995

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*- 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000

FREIRE, Madalena. *Observação, Registro, Reflexão* – Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Série Seminários do Espaço Pedagógico, 1997

_____. *Sobre o processo de formação do educador*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____ e HORTON, Miles. *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

GARCIA, Valéria A. *O papel do social e da Educação não-formal nas discussões e ações educacionais*. In: Revista de Ciências da Educação, ano X, n. 18, p. 65-98, Americana-SP, 1º semestre de 2008.

GOBBI, Márcia A. *Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação de mestrado em educação, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1996.

GROPPO, Luís A.; MARTINS, Marcos F. *Introdução à Pesquisa em Educação*. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

IÑIGUEZ, L & ANTAKI, C. El análisis Del discurso em psicología social. Boletín de Psicología, nº 44, Septiembre 1994, 57-75. Apud: MAGALHÃES NETO, José V. *Contar a vida: memória e empoderamento*, IN: MACHADO, Charlinton J. S.... [et al.]; (Orgs). *Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

JOUTARD, Philippe. *História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos*. IN: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína,

coordenadoras. *Usos & Abusos da história Oral* (8ª edição). Rio de Janeiro : Editora FGV, 2006.

KASSAR, M. C. M. *Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 68, p. 60 – 73, jan/abr 2006

KINNEY, Linda e WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009

KISHIMOTO, Tizuko M. *Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior*. In: Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko e PINAZZA, Mônica. *Froebel : uma pedagogia do brincar para a infância*. In: FORMOSINHO, Júlia O ; KISHIMOTO, Tizuko M. ; PINAZZA, Mônica A.(Orgs) *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado Construindo o Futuro* . Porto Alegre : Artmed, 2007.

KRAMER, Sônia. *A pré- escola como um direito social*. Idéias, São Paulo, FDE, 2 : p 13-16 , 1989.

KRAMER, Sônia. *Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola*. In: BRASIL. MEC/ SEF/ COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, 1994

KRAMER, Sônia. *O papel social da educação infantil*. In ; Revista Textos do Brasil , Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KRAMER, Sônia. *A política do pré escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3ª edição, Rio de Janeiro, Duas Pontes, 1997.

KRAMER, Sônia (org). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. *História da educação infantil brasileira*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, N. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000a

KUHLMANN JR, Moysés. *Educação Infantil e Currículo*. In : FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (orgs). *Educação Infantil pós – LDB : rumos e desafios – 2ª edição – Campinas, SP : Autores Associados, 2000b*.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. 5ª edição. Campinas : Editora Unicamp, 2003

LEITE, Maria I. P. *Brincadeiras de menina na escola e na rua: Reflexões da pesquisa no campo*. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXII, n. 56, p. 63-80, abr./ 2002.

LEITE, Sérgio A. da Silva. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós- estruturalista*- Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

LOURO, Guacira L. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto- Portugal: Porto Editora, 2000

LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade – 2 ed.*- Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LOZANO, José Eduardo A. *Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea*. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína,

coordenadoras. *Usos & Abusos da história Oral* (8ª edição). Rio de Janeiro : Editora FGV, 2006

MAGALHÃES NETO, José V. *Contar a vida: memória e empoderamento*. In: MACHADO, Charlinton J. S.... [et al.]; (Orgs). *Do silêncio à voz : pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005

MATOS, Miguel. *Migalhas de Machado de Assis – 1ª Ed.*- São Paulo: Migalhas, 2008

MEIHY, José Carlos S.B. *Manual de História Oral*. (5ª edição). São Paulo: Edições Loyola, 2005

MORAIS, José J. S. *A educação profissional feminina e as memórias de uma ex- tecelã da Companhia de Tecidos Rio Tinto – PB*. In: MACHADO, Charlinton J. S.... [et al.]; (Orgs). *Do silêncio à voz : pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa : Editora Universitária da UFPB, 2008.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P . *Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (orgs). *Educação Infantil pós – LDB : rumos e desafios – 2ª edição – Campinas,SP : Autores Associados, 2000.*

NOSELA, Paolo. *A formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico*. In: *Anais do VII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*, p 169. Águas de Lindóia- São Paulo, 2003.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. 3 ed.- Porto, Portugal: Instituto de Inovação Educacional e autores 1992.

NÓVOA, António (org). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores*- 2 ed. – Coleção Ciências da Educação – Lisboa: Porto Editora, 2000.

NUNES, Deise Gonçalves. *Educação infantil e mundo político*. In: Revista Katálysis, vol.12, n. 1. Florianópolis. Jan./Jun. 2009 .

OLIVEIRA, Valeska F. *A história na investigação e nos processos de formação de professores*. IV Encontro Regional Sudeste de História Oral. Fundação Oswaldo Cruz / Casa Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, p 7-9, nov 2001. Anais em CDrom.

OLIVEIRA, Zilma de M.; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde R. *Creches: crianças, Faz de conta & cia* – Petrópolis, RJ : Vozes, 1992.

OTTE, Georg; VOLPE, Miriam L. *Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin*- Fragmentos, n. 18, p. 35-47. Florianópolis, jan./ jun. 2000

PARK , M. & Fernandes, R.S. *Filigranas da memória: intercâmbios de gerações*. Cadernos Cedes (68) Filigranas da memória: intercâmbios de gerações- Campinas, vol.26, n. 68, p.5-8, jan/abr. 2006.

PECCI FILHO, Antonio. *Coisas do coração*. Composição: Toquinho, Maurizio Fabrizio e Guido Morra. CD Toquinho – Amigos e canções

(Coleção de 5 Cds lançados pela Seleções Reader-s Digest) 2002, BMG, CD 5, Faixa 11.

PETRUCCI, Maria R. *História oral: contribuições para a construção de ambientes virtuais na perspectiva da pedagogia multicultural*. In: MACHADO, Charlinton J. S.... [et al.]; (Orgs). *Do silêncio à voz : pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa : Editora Universitária da UFPB, 2008.

PERROT , Michelle. *As mulheres, o poder, a história*. In: *Os excluídos da história : operários, mulheres e prisioneiros*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998.

PINAZZA, Mônica A. *Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista*. In : FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. *Linguagens Infantis – outras formas de leitura*. Campinas, SP : Autores Associados, 2005

PORTELLI, Alessandro. *O massacre de Civitella Val di Chiana* (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína, coordenadoras. *Usos & Abusos da história oral (8ª edição)*. Rio de janeiro : Editora FGV,2006.

PRIORE, Mary Del (org). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

RIBEIRO, Cláudia M.; SOUZA, Ila M. S. (orgs.). *Educação Inclusiva: Tecendo gênero e diversidade sexual nas Redes de Proteção*. Lavras: Ed. UFLA, 2008

ROCHA, Heloísa H. Pimenta. *A higienização da infância no “século da criança*. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. *Linguagens Infantis – outras formas de leitura*. Campinas, SP : Autores Associados, 2005

SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*- São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*- 4 ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Isabel de Oliveira. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Vivia de Melo. *Rompendo o silêncio: em busca da memória de professoras de um grupo escolar da Paraíba*. In: MACHADO, Charlinton J. S.... [et al.]; (Orgs). *Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SILVA, Maria Eleni H. *Tecendo saberes: a história oral temática na formação*. In: MACHADO, Charlinton J. S.... [et al.]; (Orgs). *Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SILVA, Tomaz T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* – 2 ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

SILVA, Tomaz T. *A produção social da identidade e da diferença*, p. 73-102. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

TIRIBA, Léa. *Educar e cuidar*: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sônia . Profissionais de educação infantil: gestão e formação, p.66-86. São Paulo : Ática, 2005.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*: História Oral. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento*. Campinas : Pró-Posições – Vol. 10, N° 1 março de 1999

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLDMAN, Danièle. *Definições e usos*. IN: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína, coordenadoras. Usos & Abusos da história Oral (8ª edição). Rio de Janeiro : Editora FGV, 2006

WADA, Maria J. F. A. *A professora de creche*: a docência e o gênero feminino na educação infantil. Campinas: Pró- Posições, vol. 14, n. 3 (42) – p. 53-65, set./dez. 2003

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: uma introdução teórica e conceitual, p. 7-72. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

ANEXOS

Roteiro para as entrevistas :

1. Nome completo
2. Qual o CEMEI que atua?
3. Mora próximo do trabalho? Quantas pessoas moram na casa e quem são?
4. Qual o seu nível de escolaridade?
5. Qual o seu estado civil? Tem filhos (as)?
6. Como se divide entre as tarefas da casa e sua profissão? Tem alguém que divide com você as tarefas domésticas?
7. Teve empregos anteriores ao trabalho na creche? Quais foram e qual função desempenhava no emprego?
8. Em que ano entrou na Prefeitura?
9. Como soube do emprego na creche?
10. Como se deu sua admissão? Houve testes, provas? Entrevista? Com quem?
11. O que era exigido para a admissão no cargo?
12. Precisava ter algum conhecimento com crianças? Isso era questionado em algum momento da admissão, na entrevista, por exemplo?
13. Por que buscou por este trabalho? O que esperava dele? Atendeu, inicialmente, às expectativas que tinha sobre ele ao ingressar?
14. Ingressou quando a creche ainda fazia parte da Secretaria de Promoção Social. Qual era a sua função nesta época na creche? Como era seu trabalho? Como se dividiam nos setores? Havia escolha ou as funções eram determinadas? O que você pensava sobre ele?
15. Havia alguma hierarquia dentro da instituição?
16. Qual era a concepção de criança nesta época? O que se pensava sobre ela? Você concordava com esta visão de criança? Houve mudanças, no seu pensamento, daquela época para hoje?
17. Em algum momento você utilizou os conhecimentos que tinha da sua vida fora da creche, como mãe, tia, esposa? Fale um pouco sobre isso.
18. Fale um pouco da rotina, das funções que desempenhava, se havia reuniões para formação das profissionais, quem era responsável por esta formação?

19. Como era a atuação das assistentes sociais? Que funções desempenhavam na creche e qual a frequência da presença delas?
20. O que esta época apresentou como positivo ou negativo para você.
21. Agora vamos falar da transição para a Secretaria de Educação. Como se deu esta passagem? Houve reuniões, alguma preparação? O que você pensa desta transição?
22. O que mudou na creche a partir dela? Fale sobre o que você achou positivo e negativo com as mudanças.
23. Na sua vida houve mudanças como: acréscimo de conhecimentos, incentivo a voltar a estudar, alguém que tenha lhe inspirado no decorrer de sua trajetória?
24. Como que a equipe do CEMEI convive com a hierarquia que se estabeleceu com esta transição?
25. Como foi o ingresso das professoras na creche? Houve divergências? Você vivenciou dificuldades no relacionamento?
26. Isso foi superado ou você acha que ainda há diferenciações nas funções dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. Você acha que ainda há dicotomia entre o cuidar e o educar? O que você pensa sobre isso?
27. Houve mudanças nas suas funções? O que você pensa sobre o seu trabalho e a sua atuação na educação infantil hoje.
28. Pensando em sua trajetória profissional, se você fosse conversar com alguém que estivesse ingressando agora na sua profissão, o que aconselharia?
29. Você mudaria alguma coisa na sua creche? Tem algo que a deixa descontente, insatisfeita no seu trabalho?
30. Você se acha realizada como profissional no seu trabalho ou se pudesse buscaria outro emprego, começaria de novo. Se isso fosse possível o que faria ?
31. Conte alguma situação, experiência, vivência que se deu no decorrer da sua trajetória profissional e que vale a pena ficar registrado...

Campinas,

de 2010

Carta de Autorização

Eu, _____

_____,
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista filmada, transcrita e autorizada, para leitura e uso com finalidade de estudo, para Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan, a fim de ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Da mesma forma autorizo a terceiros que a ouçam, assistam e usem citações dela, ficando vinculado o controle à Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonsaga Ramadan e à UNISAL que terão sua guarda.

Dessa forma, abduco de direitos meus e de meus descendentes com relação à entrevista dada e subscrevo a presente.

Nome , assinatura e R. G. (documento de identidade) do colaborado

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](#)