

**GÊNERO E FAZER DOCENTE: ENTRE AS PRÁTICAS DE
EDUCAR E CUIDAR NO MAGISTÉRIO INFANTIL.**

Carmen Lucia de Sousa Lima

1 Introdução

A análise da educação de crianças pequenas no contexto da educação infantil requer um exame mais aprofundado da história desse segmento da educação, já que este tem evidenciado que a idéia de infância é uma construção histórica e social, com múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas idéias constituem um importante mediador das práticas educativas e concepções acerca da criança de 0 a 5 anos¹. Diante dessas afirmações pudemos refletir como o duplo ato de educar e de cuidar de uma criança requer um olhar especial sobre a educação da primeira infância.

Esta produção é resultado de um estudo teórico e prático que tem como objetivo analisar as práticas profissionais de “cuidado” e de educação vinculadas às questões de gênero, no magistério infantil. É importante destacar que tais práticas têm como referência o trabalho doméstico e a maternagem², tidos como definidores das atividades ditas femininas.

Segundo Carvalho (1999), uma referência muito freqüente, especialmente nos estudos feministas, é ao trabalho das mulheres como mães, filhas e irmãs, isto é, aos serviços que elas executam no interior das famílias, que para muitas autoras seriam o modelo básico de “cuidado”. As palavras “cuidado” e “cuidar”, tradução mais freqüente para os termos *caring* e *to care for* do inglês.

Na educação infantil aparecem como ações ligadas ao corpo da criança, tais como higiene, nutrição e segurança, em complemento às atividades tidas como educativas. (CAMPOS, 1994).

O estudo do tema suscitou as seguintes perguntas: como a articulação entre as práticas de educar e de cuidar de crianças influenciam no trabalho docente das

¹ Alterado pela Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, ampliando o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

² As palavras maternagem e maternação tem sido usadas nos estudos feministas como tradução para o termo em inglês *mothering*, que pretende enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação dos filhos, em contraposição à dimensão biológica da maternidade (*motherhood*). (CARVALHO, 1999).

(os) profissionais que atuam na educação infantil? Quais conhecimentos essas (es) profissionais mobilizam para cuidar e educar de crianças nessa etapa da educação? De que forma a presença de características domésticas e femininas como a maternagem influenciam na construção da identidade de profissionais da educação infantil? Qual a concepção das propostas oficiais do Ministério da Educação (MEC), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) sobre as práticas profissionais de cuidado e educação?

Essas questões foram problematizadas a partir da literatura que versa sobre a educação da infância em creches e pré-escolas e sobre a prática educativa de profissionais da área de Educação Infantil que cuidam e educam crianças pequenas.

Neste estudo, para analisarmos o trabalho docente e as práticas do educar e cuidar relacionadas às questões de gênero, como o papel das mulheres na educação nos aprofundaremos em Louro (1997); Carvalho (1999); Kramer (2005); ao lado de Campos (1994); Cerisara (2003) e Cunha e Carvalho (2002). As contribuições desses teóricos foram fundamentais para que pudéssemos trilhar esse caminho tão rico e mágico e ao mesmo tempo múltiplo e contraditório da educação infantil.

2 A Dicotomia das práticas de educar e cuidar no magistério infantil.

Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalho realizados nas creches e pré-escolas: por um lado havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”.

Nessa “pseudo” divisão ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada à assistência à criança pequena por um lado; e 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; por outro, existiam aquelas 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.

Entretanto, após um longo período, foi possível, a partir de diversos estudos e pesquisas, constatar que tal dicotomia era falsa, na medida em que se detectou que todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres, e as outras com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres. Em

síntese, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma apropriação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma apropriação do modelo da escola de ensino fundamental. (CERISARA, 2003).

Segundo essa mesma autora, nessa visão dicotomizada, as atividades ligadas ao corpo, a higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

Nesse sentido, foi possível a partir da análise desses tipos de instituições e do debate em torno delas, constatar que a dicotomia entre educar e assistir as crianças deveria ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora no sentido de atender as especificidades que o trabalho com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, exige atualmente.

Foi a partir da Constituição de 1988 que a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, um dever do estado e uma opção da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96, (Art. 29), no entanto, procurou romper com essa divisão entre instituições de cuidado e instituições educativas, criando novos modelos onde os dois aspectos – cuidado e educação estivessem unidos. Tais mudanças trouxeram consigo as responsabilidades de cuidar e de educar para a área educacional, conforme resolução nº 01, de 07 de abril de 1999 – que em seu artigo III estabelece que as propostas pedagógicas para a educação infantil (tanto para a creche como para a pré-escola indistintamente) devem promover práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

No que se refere à responsabilidade sobre a educação infantil, verificamos que com a LDB 9.394/96 grande parte das instituições de atendimento às crianças dessa etapa da educação que eram da responsabilidade da área de assistência social, passaram a ser integradas ao sistema de ensino por meio de credenciamento, normatização e supervisão.

Nessa direção é que a discussão sobre a indissociabilidade do binômio educar e cuidar, em creches e pré-escolas, terá que considerar aspectos relacionados à formação do (a) profissional da educação infantil qual seja – a vinculação das práticas educativas dessas (es) profissionais às questões relacionadas ao gênero, considerando os referenciais “domésticos e de maternagem” e a discussão das propostas pedagógicas

oficiais para esse segmento da educação, bem como quais conhecimentos estes (as) profissionais mobilizam para educar e cuidar das crianças pequenas.

3 O profissional da educação infantil: em busca de sua identidade

Entre as questões que mobilizam as (os) educadoras (es) de infância encontram-se aquelas relacionadas à formação profissional, a integração entre o educar e o cuidar e a discussão da prática pedagógica. Prática essa que exige reflexões sobre as “marcas culturais” de uma profissional sem formação específica, cujo fazer pedagógico carrega a conotação do “cuidar” como sendo “atividade de mulher”; que aparentemente exige pouca qualificação.

Isso nos leva a uma reflexão mais profunda sobre a profissionalização e a feminização de educadoras (es) de crianças pequenas. E nesse sentido que (CERISARA, 1996 apud KRAMER, 2005, P.125) levanta preocupações a partir de pesquisas junto a auxiliares e professoras que trabalham em creches na rede municipal de Florianópolis. Essa autora considera o caráter histórico de construção – marcadamente feminino - dessa profissão e busca desvelar a construção da identidade das profissionais da Educação Infantil, destacando o gênero como constitutivo das relações sociais e apontando marcas de uma socialização orientada por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos o trabalho doméstico e a maternagem.

Dessa forma, as atividades do magistério infantil estão ligadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. Isto nos leva a mais uma reflexão: a infância é reconhecida como uma fase específica que requer “cuidados” especiais no âmbito escolar. Daí a entrada das mulheres no magistério infantil, apoiada no que se convencionou como “atividades essencialmente femininas”.

As autoras Carvalho (1999) e Louro (1997) discorrem sobre a prática do “cuidado” como uma tarefa feminina. Para Carvalho:

As práticas de cuidado hoje nas séries iniciais do ensino fundamental, são definidas como uma atenção e atuação do/a professor/a sobre os aspectos extracognitivos do desenvolvimento de seus alunos (físico, emocional, moral, etc. e exigem dele/a uma postura de envolvimento afetivo e compromisso frente às crianças) (CARVALHO, 1999, p. 53)

Embora o estudo de Carvalho (1999) se refira às práticas de cuidado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é inegável que as referidas práticas são ainda mais fortes no exercício do magistério infantil, onde a extensão da maternidade é incorporada ao cotidiano escolar. A professora que atua na educação infantil (0 a 5 anos) chega, via de regra, a assumir papel de “mãe”, “tia” e até “babá” das crianças.

É nesse sentido que Louro (1997) no estudo sobre gênero e docência, faz a seguinte consideração:

[...] para alguns a escola é feminina, por ser um lugar de atuação de mulheres cuja atividade escolar é marcada por tarefas tradicionalmente femininas e nas relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças e adolescentes (LOURO 1997, p. 88)

Daí a importância de se destacar a presença da dimensão afetiva no magistério infantil dada a compreensão naturalizada, no Brasil, de um(a) educador(a) de crianças pequenas ser a de um(a) profissional responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo - verificado em expressões como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”, “gostar”, “ter instintos maternos”.

Tais afirmações culminam com os discursos da atual psicologia, que defende os princípios de que a vida privada familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças, propiciando inclusive um ambiente favorável para a aprendizagem através de trocas afetivas e de valorização dos interesses destas. De fato, as pesquisas vêm demonstrando que estas educadoras são compreendidas e também se compreendem - como mães substitutas tendo nos modelos de “maternagem” obtidos ao longo de suas histórias de vida, a fonte de sua identidade “profissional” e de suas práticas cotidianas nas creches. (CUNHA e CARVALHO, 2002).

Contudo, o modelo profissional adotado a partir da dimensão pessoal e profissional no trabalho de cuidar de crianças como dotes pessoais essencialmente femininos, como a maternagem, é visto, eventualmente, como um possível reflexo positivo das competências profissionais adquiridas no trabalho no nível das modalidades com que se explica o papel de pais; é o experimentar-se como uma boa educadora que, às vezes, é sentido como um patrimônio pessoal que pode ser usado no crescimento dos

próprios filhos, caracterizando-se como dupla experiência na relação entre a dimensão pessoal e a profissional no trabalho de cuidar de crianças.

4 A Proposta oficial: o referencial curricular nacional para a educação infantil

Com o intuito de estabelecer Parâmetros para o currículo da Educação Infantil, o Ministério da Educação edita, em 1998, um documento normatizador – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que propõe a indissociabilidade das ações de educar e de cuidar crianças de zero a seis anos. Na proposta oficial, encontramos a seguinte definição sobre o que se considera educar em creche e pré-escola:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o sucesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e ricas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASI, 1998)

Quanto ao cuidar a referida proposta, assim, o define:

[...] Valorizar é ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio. Que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1988)

Os discursos pedagógicos constantes nas propostas oficiais dão bastante ênfase no atendimento aos cuidados essenciais, associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, considerado esse um dos princípios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – em vigor a partir de 1998, que orienta e serve de parâmetro para a prática de professores e professoras que atuam nessa etapa da educação básica. Este documento ao referir-se ao cuidado deixa bem claro que este deve ser encarado como parte integrante da educação, o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva,

quanto dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde. As educadoras e educadores precisam, ainda, identificar as necessidades da criança e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada.

Cerisara (2003) faz uma análise crítica do RCNEI sobre a concepção de criança predominante neste documento quando explica que:

[...] (o documento) não colabora para a transformação de sua cidadania, nem para seu direito de ser feliz, tornando-os apenas alunos abstratos sem garantir-lhes o direito à infância na sua plenitude, podendo viver todas as dimensões humanas antes de serem fragmentadas podendo brincar, conhecer e fazer história sem deixar de ser criança e de fato e não no discurso (como ocorre no documento) enquanto criança concreta (pobre, rica, portadora de necessidades especiais, brancas, negras, indígena, menino, menina, migrante, estrangeira, brasileira, rural, urbana, litorânea, etc.) ser educada e cuidada como ser único, capaz, completo e indivisível.(CERISARA, 2003, p.29)

Segundo a autora, é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”. É nesse sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direitos.

5 Os conhecimentos mobilizados no ato de educar/cuidar

As bases teóricas que fundamentam os estudos aqui representados contemplam o ser humano no momento de sua vida em que ainda não fala, não anda, nem lê, nem escreve, se considerarmos o contexto da educação infantil para a infância menor. No entanto, essa criança comunica-se, manifesta-se e está construindo todas as dimensões humanas.

Os estudos de Cerisara (2003) sobre a dimensão do trabalho afetivo, apontam para o fato de que o componente emocional constitui sem dúvida, um dos aspectos centrais da relação educativa e de cuidado com as crianças muito pequenas, através do ato de afeiçoar-se traduzindo em uma série de ações de tal modo ricas e variadas que contribuem com o crescimento da criança. Incluindo-se aí todas as práticas pedagógicas que permitem aos pequenos, a melhor expressão de si mesmos e o

fortalecimento de competências psico-evolutivas específicas que vão desde o saber observar a criança, compreendendo as suas exigências e necessidades, à estimulação de suas habilidades específicas.

Percebemos, portanto, que o centro deste aspecto afetivo parece caracterizar uma forte motivação de caráter educativo. De modo que o sentimento que se experimenta pelas crianças é utilizado de maneira pedagógica para identificar melhor mais detalhadamente as práticas de cuidado e para criar uma atmosfera que facilite uma relação de crescimento em sentido educativo. Tal crescimento passa pelo desenvolvimento do sujeito humano, considerando o meio sócio-cultural em que vive e outros aspectos constitutivos do sujeito, dentre eles é preciso considerar as relações afetivas que podem ir além da abordagem cognitiva.

Constatamos portanto, que a educação da pequena infância é pautada principalmente pelo direito ao conhecimento, à reflexão, à investigação, ao aprender com o grupo, a estabelecer relações afetivas, a agir com responsabilidade crescente com relação ao meio, a obter conhecimentos pessoais, a construir experiências físicas, sociais, lúdicas e expressá-las por meio de diferentes linguagens.

Os (as) educadores (as) infantis têm consciência da dificuldade de sua tarefa, pois há imensa complexidade no ato de educar e cuidar de seres humanos. Esta é uma tarefa que exige paixão, reflexão, estudo, mas que também propicia muita alegria. Ensinar a crianças tão pequenas as informações, as formas de relações sociais, as habilidades e posturas que lhes serão fundamentais por toda a vida representam um fazer de grande responsabilidade social. (BARBOSA, 2001)

6 Considerações Finais

A produção literária acerca da temática em questão nos permitiu fazer uma análise das formas de cuidado na relação adulto/criança, em especial entre professor/a e alunos (as) considerando as questões de gênero.

Daí a importância da discussão e aprofundamento a respeito do papel de gênero na constituição dessa profissão, o que significa compreender que o conceito de gênero está presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder, portanto, uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade dessa profissão e das (os) profissionais envolvidas (os).

Nesse estudo foi possível constatar que no trabalho docente com crianças pequenas existe uma articulação muito grande entre a vida pessoal e profissional desses docentes, pois trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente.

Toda essa problemática se traduz em grande desafio que parte da perspectiva de superar a realização das práticas de educar e cuidar na escola infantil, a partir da afirmação de que todas as instituições são educacionais, embora com pedagogias diferenciadas, ora defendendo um projeto de submissão, higienismo, controle, ora oferecendo sociabilidade, instrução e controle. Nesse sentido, o debate sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil reflete, de certo modo, desencontros no processo de construção do perfil do profissional da educação infantil.

Outra questão a ser considerada é a descoberta da indissociabilidade, da interpretação entre o cuidar e o educar que está presente em todo o ato realizado no interior de um centro de Educação Infantil. No entanto, a perspectiva de integração entre os dois aspectos exige muitas mudanças na prática educacional.

Ratificamos, pois que um dos grandes problemas da Educação Infantil no Brasil, ainda reside no fato desse nível de escolaridade está subordinado ao Ensino Fundamental com a concepção de que a primeira tem a responsabilidade maior de preparar o aluno para ingressar na escolarização obrigatória visando à prevenção do fracasso escolar. Contudo, devemos levar em consideração que as crianças têm na escola de Educação Infantil a possibilidade de viver novas situações de aprendizagem, de estabelecer relações com outras pessoas e ampliar sua vida social, suas experiências cognitivas e o desenvolvimento de suas competências de forma articulada, rompendo com qualquer relação de subordinação, numa total garantia de seus direitos específicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C. S. Educação Infantil Hoje – é preciso definir ações integradas para as práticas de cuidar educar. In: **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 17, n. 68, p. 36-37, out./dez. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 2 out. 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para A Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília, MEC/CNE/CEB, 1999.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise dos Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – primeiras aproximações. In: FARIA A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, Luciana Fátima de. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

KRAMER, S. Formação de Profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.